

RESIANE SILVEIRA (Org.)

MÚSICA

AS CORES INVISÍVEIS
DO SOM

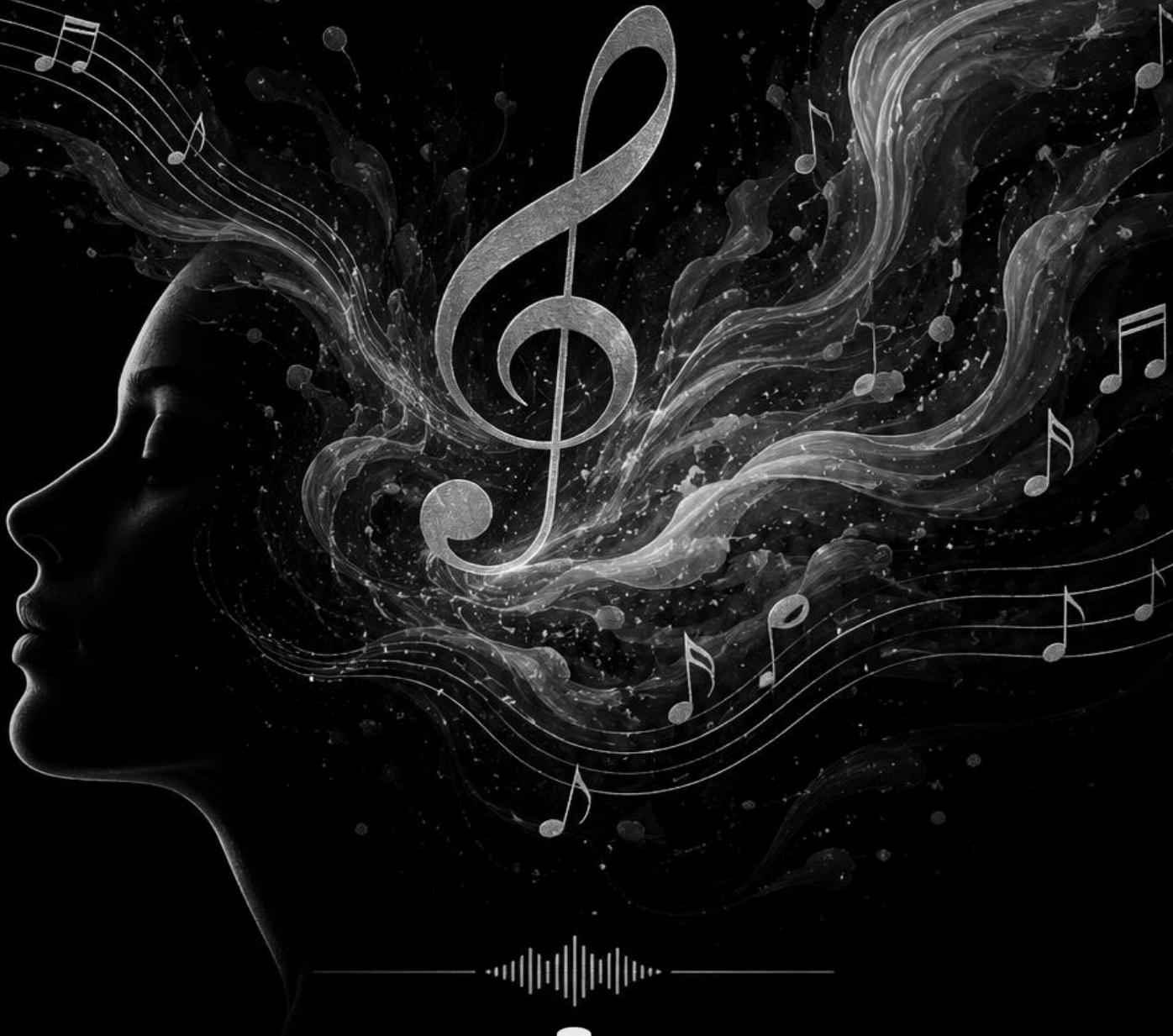


Editora
UNIESMERO

RESIANE SILVEIRA (Org.)

MÚSICA

AS CORES INVISÍVEIS
DO SOM




Editora
UNIESMERO

2026 – Editora Uniesmero

www.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Organizadora

Resiane Paula da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Imagens, Arte e Capa: Freepik/Uniesmero

Revisão: Respectiveos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Me. Elaine Freitas Fernandes, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Me. Laurinaldo Félix Nascimento, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Música: As Cores Invisíveis do Som - Volume 1
S587m / Resiane Paula da Silveira (organizadora). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2026. 136 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5492-175-6
DOI: 10.5281/zenodo.20512281

1. Música. 2. Ensino, estudo e pesquisa. 3. Teoria e filosofia. I. Silveira, Resiane Paula da. II. Título.

CDD: 780.7
CDU: 78

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Uniesmero
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.uniesmero.com.br
uniesmero@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:

<https://www.uniesmero.com.br/2026/06/musica-as-cores-invisiveis-do-som.html>



Música:
As Cores Invisíveis do Som

Volume 1

AUTORES

**Amanda Melo Massa
Carina Cardoso de Araújo
Ernesto Hartmann
Ferran Tamarit
Gabriel Nunes Lopes Ferreira
Lucas de Paula Barbosa
Maria Fernanda Mota Pimentel
Maria Madalena Souza Santos
Murilo Alves Ferraz
Obadias de Oliveira Cunha
Rosane Cardoso de Araújo
Sâmia Maria Costa Rodrigues Lima Cantuário
Viviane dos Santos Louro**

APRESENTAÇÃO

A música constitui uma das mais complexas e fascinantes manifestações da experiência humana. Presente em diferentes culturas, épocas e contextos sociais, ela transcende a condição de simples expressão artística para assumir um papel fundamental na construção da identidade, da memória, das emoções e das relações coletivas. Muito antes de ser objeto de investigação científica, a música já ocupava lugar central na reflexão filosófica, religiosa e estética, sendo reconhecida como uma linguagem singular capaz de comunicar significados que frequentemente escapam aos limites da palavra.

O livro *Música: As Cores Invisíveis do Som* nasce da compreensão de que o fenômeno musical não pode ser reduzido apenas à sua dimensão acústica. Embora a ciência tenha avançado significativamente na análise das propriedades físicas do som, das estruturas harmônicas e dos mecanismos neurocognitivos envolvidos na percepção musical, permanece evidente que a experiência da música ultrapassa os domínios da mensuração objetiva. Há, em cada melodia, ritmo ou acorde, uma dimensão subjetiva que mobiliza afetos, desperta memórias, constrói sentidos e produz interpretações únicas em cada indivíduo.

A metáfora das “cores invisíveis” utilizada nesta obra oferece uma poderosa chave interpretativa para compreender a natureza multifacetada da música. Assim como as cores são capazes de provocar sensações, evocar estados emocionais e influenciar percepções, os sons também possuem qualidades simbólicas e afetivas que atuam sobre a consciência humana de maneira profunda e, muitas vezes, imperceptível. A música pinta paisagens interiores, desenha memórias afetivas e estabelece conexões entre razão e sensibilidade, ciência e arte, matéria e transcendência.

Sob uma perspectiva interdisciplinar, esta obra propõe um diálogo entre diferentes campos do conhecimento, incluindo a musicologia, a psicologia, a neurociência, a sociologia, a filosofia e a estética. Tal abordagem permite compreender a música como um fenômeno complexo, cuja riqueza se revela tanto em seus aspectos estruturais quanto em seus impactos cognitivos, emocionais e socioculturais. Nesse sentido, o leitor é convidado a ultrapassar uma visão meramente técnica do som para explorar os múltiplos significados que emergem da experiência musical.

Ao longo dos capítulos, serão discutidas questões relacionadas à natureza do som, aos processos de percepção auditiva, à construção cultural dos sistemas musicais, às relações entre música e emoção, bem como aos efeitos da prática musical sobre o desenvolvimento humano. A obra também busca refletir sobre o papel da música na contemporaneidade, em um contexto marcado pela intensa circulação de informações, pela diversidade cultural e pelas constantes transformações tecnológicas.

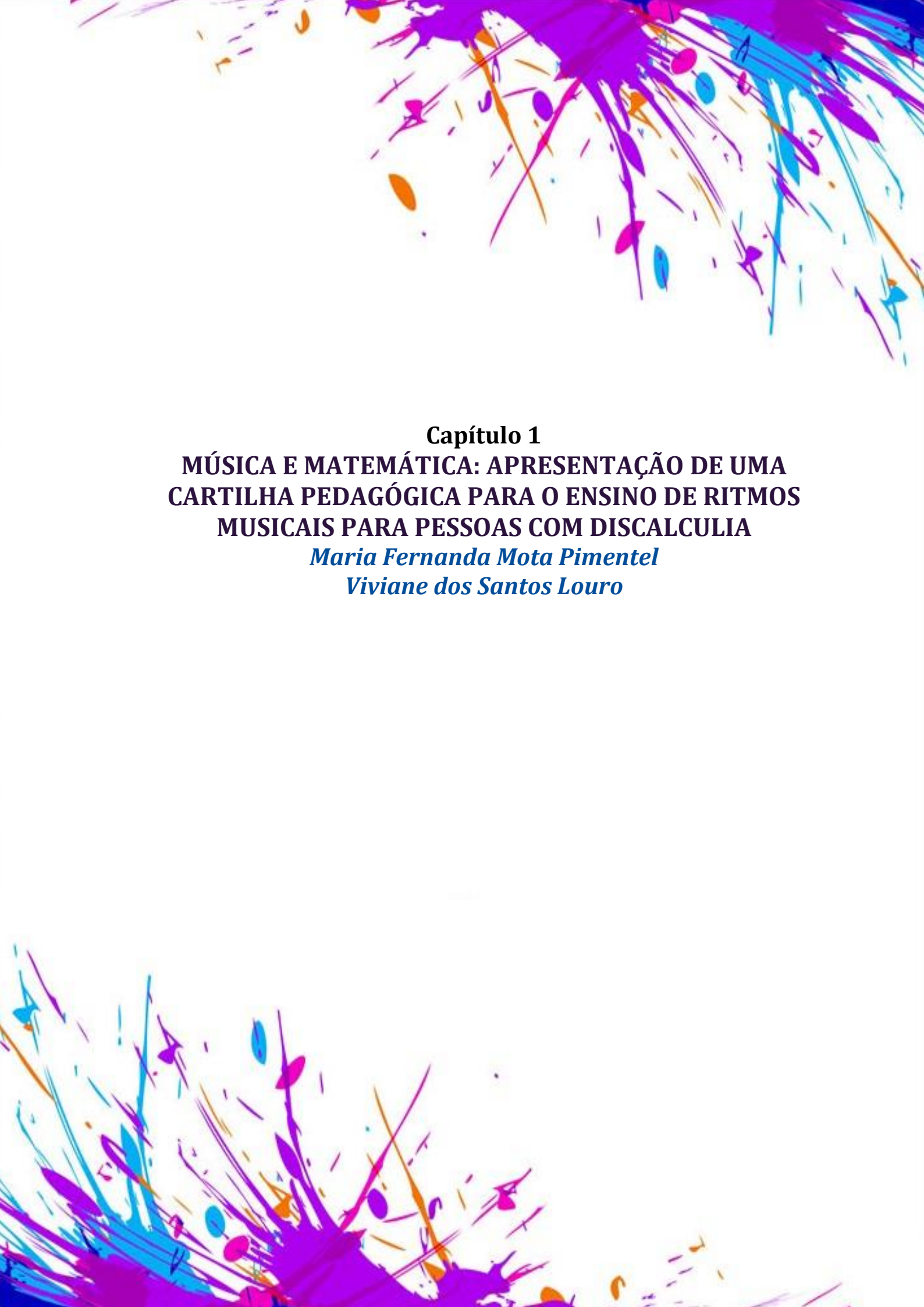
Mais do que apresentar conceitos ou resultados de pesquisas, este livro convida à contemplação crítica de um fenômeno que acompanha a humanidade desde seus primórdios. Afinal, compreender a música é, em certa medida, compreender aspectos fundamentais da própria condição humana. Cada nota, cada silêncio e cada composição carregam histórias, valores, emoções e formas de interpretar o mundo.

Que as páginas que seguem inspirem reflexões, despertem sensibilidades e ampliem horizontes intelectuais. Que o leitor possa perceber que, por trás das vibrações sonoras que alcançam os ouvidos, existem tonalidades invisíveis que tocam a memória, a imaginação e a alma. São essas cores, silenciosamente presentes no universo dos sons, que esta obra se propõe a revelar.

Boa leitura.

SUMÁRIO


Capítulo 1		
MÚSICA E MATEMÁTICA: APRESENTAÇÃO DE UMA CARTILHA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE RITMOS MUSICAIS PARA PESSOAS COM DISCALCULIA	10	
<i>Maria Fernanda Mota Pimentel; Viviane dos Santos Louro</i>		
Capítulo 2		
PRÁTICA DE ENSINO DE MÚSICA BASEADA NA PROPOSTA DE ÉMILE JAQUES-DALCROZE: FUNDAMENTOS, BENEFÍCIOS E EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA	27	
<i>Carina Cardoso de Araújo; Rosane Cardoso de Araújo</i>		
Capítulo 3		
FUNDAMENTOS TÉCNICO-PEDAGÓGICOS DA INICIAÇÃO AO VIOLONCELO: CONTRIBUIÇÕES DA METODOLOGIA SUZUKI	42	
<i>Amanda Melo Massa</i>		
Capítulo 4		
CONTEXTO DE PENSAMENTO MECANICISTA E O SIMÉTRICO NO CLASSICISMO	64	
<i>Lucas de Paula Barbosa; Ernesto Hartmann</i>		
Capítulo 5		
TOCAR É SABER: ANCESTRALIZAÇÃO E PRÁTICAS MUSICAIS AFRO-DIASPÓRICAS COMO EPISTEMOLOGIAS ENCARNADAS	83	
<i>Ferran Tamarit</i>		
Capítulo 6		
O CAMINHO DO AFETO TRANSFIXADO POR UMA PROFESSORA DE MÚSICA EM FORMAÇÃO, E LÚPICA	96	
<i>Maria Madalena Souza Santos; Obadias de Oliveira Cunha</i>		
Capítulo 7		
OBRAS DE COMpositoras PARA VIOLÃO: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA EM DISSERTAÇÕES PUBLICADAS ENTRE 2017 E 2023	110	
<i>Sâmia Maria Costa Rodrigues Lima Cantuário; Gabriel Nunes Lopes Ferreira</i>		
Capítulo 8		
A MÚSICA COMO FUNÇÃO DE EXPRESSÃO EMOCIONAL PARA PESSOAS COM PARALISIA CEREBRAL	120	
<i>Murilo Alves Ferraz</i>		
AUTORES	134	



Capítulo 1
MÚSICA E MATEMÁTICA: APRESENTAÇÃO DE UMA
CARTILHA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE RITMOS
MUSICAIS PARA PESSOAS COM DISCALCULIA

Maria Fernanda Mota Pimentel

Viviane dos Santos Louro



**MÚSICA E MATEMÁTICA: APRESENTAÇÃO DE UMA CARTILHA
PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE RITMOS MÚSICAIS PARA PESSOAS
COM DISCALCULIA**

Maria Fernanda Mota Pimentel


Pianista, Educadora musical, Licenciada e Mestranda em Música na Universidade Federal de Pernambuco. maria.fernandap@ufpe.br

Viviane dos Santos Louro

Neurocientista, Educadora musical, Pianista. Docente da Universidade Federal de Pernambuco. viviane.louro@ufpe.br

RESUMO

O Transtorno Específico de Aprendizagem com Comprometimento em Matemática, conhecido como discalculia, caracteriza-se por dificuldades na compreensão e no manejo de conceitos numéricos e operações matemáticas. Considerando que o processamento rítmico-musical envolve habilidades cognitivas como contagem, percepção de proporções, organização temporal e reconhecimento de padrões, observa-se uma possível relação entre a discalculia e desafios na aprendizagem rítmica. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo discutir as conexões entre a aprendizagem rítmico-musical e a discalculia, bem como apresentar uma cartilha pedagógica voltada ao ensino de ritmos musicais para indivíduos com esse transtorno. A cartilha é resultado de uma pesquisa desenvolvida no âmbito de um Projeto de Iniciação Científica no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Pernambuco em 2025. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, fundamentada em



revisão bibliográfica e na elaboração de estratégias didáticas específicas, com foco na adaptação de conteúdos musicais. Espera-se que o estudo contribua para ampliar a compreensão das implicações da discalculia no contexto da educação musical, bem como incentivar novas investigações sobre a interface entre música e aprendizagem matemática, subsidiando práticas pedagógicas mais inclusivas, acessíveis e sensíveis às especificidades dos estudantes em diferentes contextos educacionais.

Palavras-chave: Dificuldade Específica de Aprendizagem com Comprometimento em Matemática. Discalculia. Ritmo. Aprendizagem Musical.

ABSTRACT

Specific Learning Disorder with Impairment in Mathematics, known as dyscalculia, is characterized by difficulties in understanding and managing numerical concepts and mathematical operations. Considering that rhythmic-musical processing involves cognitive skills such as counting, perception of proportions, temporal organization, and pattern recognition, a possible relationship can be observed between dyscalculia and challenges in rhythmic learning. In this context, the present study aims to discuss the connections between rhythmic-musical learning and dyscalculia, as well as to present a pedagogical booklet designed for teaching musical rhythms to individuals with this condition. The booklet is the result of a research project developed within an Undergraduate Research Program in the Music Education degree at the Federal University of Pernambuco in 2025. Methodologically, this is a qualitative study, based on a literature review and the development of specific didactic strategies, with a focus on adapting musical content. It is expected that this study will contribute to expanding the understanding of the implications of dyscalculia in the context of music education, as well as to encouraging further investigations into the interface between music and mathematical learning, supporting more inclusive, accessible, and responsive pedagogical practices that address the specific needs of students across different educational contexts.

Keywords: Specific Learning Disorder with Impairment in Mathematics. Dyscalculia. Rhythm. Music Learning.

INTRODUÇÃO

O ensino musical, especialmente no contexto escolar, enfrenta diariamente diversos desafios, dentre esses, o ensino para estudantes com transtornos específicos da aprendizagem. Os educadores musicais, cada vez mais, precisam estar atentos e preparados para lidar com a diversidade, visto que essa é uma demanda a cada dia mais presente nas salas de aula. Por isso, quanto maior for a difusão de conhecimentos, técnicas

e metodologias que favoreçam a inclusão, mais democrático tende a ser o ambiente de ensino-aprendizagem musical (Louro, 2015).

O Transtorno Específico de Aprendizagem com prejuízo na Matemática, mais conhecido como discalculia¹ (dificuldade com a matemática) é ainda pouco conhecido entre muitos e raramente é discutido no âmbito da educação musical. No contexto acadêmico são escassas as produções nacionais que relacionam a discalculia aos processos de ensino e aprendizagem em música, o que evidencia a necessidade de ampliar as discussões acerca do tema.

Diante disso, este artigo tem por objetivo discutir brevemente as conexões entre a aprendizagem rítmico-musical e a discalculia e apresentar os resultados de uma pesquisa de um Projeto de Iniciação Científica do curso de Licenciatura em Música da UFPE, cujo objetivo principal foi a produção de uma cartilha com atividades rítmico-musicais voltadas ao trabalho pedagógico com estudantes com discalculia. Como metodologia, este artigo trata-se de um ensaio teórico fundamentado em revisão bibliográfica sobre as características desse transtorno e o aprendizado rítmico-musical à luz da neurociência e da psicologia cognitiva. Esperamos que este texto ajude educadores musicais e demais profissionais da educação a compreender melhor os desafios que envolvem esse transtorno e que incentive o desenvolvimento de outras pesquisas sobre esta temática.

O APRENDIZADO MATEMÁTICO

Processos envolvidos nas habilidades matemáticas

O processamento matemático envolve diversas habilidades cognitivas complexas. Germano e Capellini (2019), colocam que as habilidades matemáticas envolvem a capacidade inata em relação às noções quantitativas, as quais se desenvolvem gradualmente no decorrer dos anos pré-escolares, junto à linguagem. De acordo com as autoras, as noções quantitativas incluem a habilidade de compreender números, ordinalidade, contagem e aritmética simples.

Em relação às habilidades matemáticas, existem dois tipos de processamento numérico: o processamento de números arábicos e o processamento de números verbais. O primeiro está relacionado à forma simbólica dos números (dígitos escritos - 3, 7, 25

¹ Neste trabalho, será adotado o termo 'discalculia' por se tratar de uma terminologia mais conhecida e concisa, o que contribui para a fluidez da leitura.

etc.), os quais exigem reconhecimento visual e associação ao seu valor numérico correspondente. O segundo, envolve os números verbais (expressos por meio da linguagem oral ou escrita - três, sete, vinte e cinco etc.) (Germano e Capellini, 2019). Isso significa que entender matemática exige processamento lexical e de componentes sintáticos.

O processamento lexical se refere à compreensão e à produção dos elementos individuais de um número, como identificar o dígito "7" ou reconhecer a palavra "sete" (7= sete). Já o processamento de componentes sintáticos se refere à capacidade de compreender e organizar as relações entre esses elementos, permitindo, por exemplo, interpretar corretamente a estrutura de um número como "trezentos e vinte e quatro" ou "324" (Germano e Capellini, 2019). Agora, o cálculo se relaciona ao processamento dos símbolos matemáticos (+, -, × ou ÷) e de palavras operacionais (mais, menos, vezes, dividir), que, por sua vez, dependem da memória de longo prazo de fatos aritméticos básicos (por exemplo, operações de tabuada) e da execução de procedimentos de cálculos aritméticos (Silva e Santos, 2011). Após o processamento de todos esses mecanismos cognitivos é que o estudante consegue realizar operações matemáticas:

À medida que a criança tem experiências aritméticas, o desenvolvimento da 'linha numérica mental' se automatiza, aumentando especialmente a imagem mental de números ordinais, processo que depende da interação entre o entendimento da magnitude e das propriedades simbólicas e espaciais dos números (Silva; Santos, 2011, p.170).

O desenvolvimento do senso numérico² necessita dos processos cognitivos citados (que se desenvolvem durante a pré-escola e os primeiros anos de escolarização), de aspectos genéticos, de habilidade de memória operacional³ e simbolização numérica (Von Aster; Shalev, 2007 *apud* Silva; Santos, 2011, p.170). Dessa forma, Schuchardt *et al.* (2008 *apud* Silva; Santos, 2011) destacam, por fim, que crianças com diferentes transtornos de aprendizagem, como é o caso da discalculia, podem apresentar diversos comprometimentos em relação à memória operacional, principalmente em relação a aritmética, pois tendem a apresentar um prejuízo seletivo no componente visuoespacial desse sistema de memória, o que impacta diretamente no processamento e manipulação de informações numéricas.

² Habilidade para representar e manipular magnitudes numéricas não-verbais em uma 'linha numérica mental' orientada espacialmente. (Dehaene, 2001, *apud* Germano; Capellini, 2019, p. 27)

³ capacidade de manipular e reter informações por curtos períodos de tempo e, também, de resgatar informações em conjunto com a memória de longo prazo (Baddeley, 1986 *apud* Silva; Santos, 2011, p. 170)

A Discalculia

Meados de 1940 marcam o início dos estudos sobre a “discalculia” pelo neuropsicólogo austríaco Josef Gerstmann, que relatou casos de pessoas com condições neurológicas raras, originadas de uma base neurológica comum, associada ao lobo parietal do cérebro⁴ (Gerstmann, 1940 *apud* Altabakhi e Liang, 2023). Gerstmann descreveu quatro características, dentre elas a “deficiência na realização de cálculos”, denominado pelo autor, naquele momento, de “acalculia” (Gerstmann, 1940 *apud* Altabakhi e Liang, 2023).

Apesar da constatação realizada por Gerstmann, os estudos acerca desta condição só se iniciaram, especificamente, com o início da utilização do termo “discalculia”, próximo à década de 1960 (Cohn, 1961 *apud* Pimentel; Lara, 2017, p. 5). Foi a partir dessa época que a discalculia passou a ganhar reconhecimento e importância como campo de estudo independente e específico dentro da psicologia e da pedagogia. Portanto, foi nesse momento em que nomes como Cohn (1961) começaram a denominar a discalculia como: “Deficiência em aprender o significado simbólico dos números devido uma disfunção cerebral [...]”⁵ (Myklebust; Johnson, 1962, p.17 *apud* Pimentel; Lara, 2017, p.5). Gradualmente, estudiosos da neuropsicologia e áreas afins colocaram a discalculia como condição com características próprias, diferenciando-a de outros transtornos de aprendizagem, tendo como denominação:

Dificuldade que interfere (negativamente) com as competências matemáticas, isto é, com a compreensão e manipulação dos números. As crianças com discalculia revelam dificuldades em (re)conhecer algarismos, quantidades, efetuar contagens, identificar o sucessor/antecessor numa dada sequência e em executar operações matemáticas (Coelho, 2014, p.76).

Pesquisas apontam que pessoas com discalculia podem apresentar, de modo geral, dificuldades, para além do esperado em resolver equações com números e em resolver “situações-problemas” (com números escritos em seus enunciados ou não), que exijam do estudante a capacidade de compreender conceitos de soma, subtração, multiplicação, divisão e sequência lógica (Coelho, 2014). Por exemplo, é muito comum que quando

⁴ Estrutura localizada atrás das orelhas, principalmente relacionado à percepção sensorial, como toque e temperatura e, ainda, funções cognitivas, como raciocínio matemático, por exemplo.

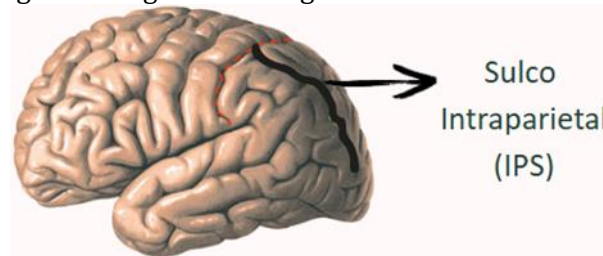
⁵ Texto original em inglês: A deficiency in learning the symbolic significance of numbers because of a dysfunction in the brain [...].”

questionados sobre o resultado da soma ($3 + 2$) uma pessoa com discalculia apresente como resultado “6”, devido a uma confusão entre o sinal de somar (+) e multiplicar (x); ou então, a pessoa pode apresentar o resultado sendo ($3 + 2$) como “10”, visto a troca do algarismo “3” com o “8” (Coelho, 2014). Além disso, outras dificuldades podem ser observadas em discalcúlicos:

[...] compreender quais números são relevantes para o problema aritmético que está sendo analisado, dificuldades de posicionamento dos números, dificuldade em inserir os pontos decimais ou símbolos durante os cálculos, bem como organização espacial prejudicada dos cálculos aritméticos (Ferreira; Haase, 2010, p. 186).

É válido pontuar que, apesar da maioria dos estudos serem sobre a discalculia em crianças (especificamente na fase escolar), é possível o aparecimento da discalculia em outras fases da vida (Garcia, 1998 *apud* Garcia, 2012). As causas da discalculia ainda não são precisas, mas já se sabe que não existe uma única causa (Silva, 2008 *apud* Garcia, 2012), sendo aceito que sua origem pode ser genética (Garcia, 2012). Psicologicamente, pode estar associada a desequilíbrios emocionais que afetam funções cognitivas como memória, atenção e percepção (Garcia, 2012). Do ponto de vista neurológico, o processamento numérico está relacionado à atividade do lobo parietal, especialmente ao sulco intraparietal (IPS), que desempenha papel essencial no senso numérico, representação de quantidades, funções verbais e espaciais, além de ajudar a manter o foco para resolver problemas matemáticos (Pinheiro; Foza, 2013 *apud* Pimentel; Lara, 2017, p. 9) (figura 1).

Figura 1: Região neurológica afetada na discalculia.



Fonte: blogaodefisio.blogspot.com

Descrição da imagem: Ilustração de um cérebro humano visto de perfil. Há uma linha preta desenhada sobre o "Sulco Intraparietal (IPS)", localizado na parte superior do cérebro, na região parietal em direção a região occipital.

Pela literatura, há seis tipos de discalculia, sendo elas (Keller; Sutton *apud* Garcia, 2012; Kosc, 1974):

- **Discalculia Verbal** – dificuldade para nomear as quantidades matemáticas, os números, os termos, os símbolos e as relações;
- **Discalculia Practognóstica** – dificuldade para enumerar, comparar e manipular objetos reais ou em imagens, matematicamente;
- **Discalculia Léxica** – dificuldades na leitura de símbolos matemáticos;
- **Discalculia Gráfica** – dificuldades na escrita de símbolos matemáticos;
- **Discalculia Ideognóstica** – dificuldades em fazer operações mentais e na compreensão de conceitos matemáticos;
- **Discalculia Operacional** – dificuldades na execução de operações e cálculos numéricos.

Silva (2008 *apud* Garcia, 2012), coloca que existem três níveis de discalculia, sendo eles: **Leve** - o discalcúlico reage favoravelmente à intervenção terapêutica; **Médio** - configura o quadro da maioria dos que apresentam dificuldades específicas em matemática; **Limite** - quando apresenta lesão neurológica, gerando algum déficit intelectual. No campo pedagógico, é necessário sempre adaptar metodologias, recursos e currículos para atender às necessidades dos alunos com discalculia, favorecendo seu aprendizado em matemática.

RITMO MUSICAL E DISCALCULIA

A música envolve múltiplas estruturas do sistema nervoso para ser compreendida e executada, o que a torna uma atividade complexa sob a perspectiva neurológica. Sua realização exige a integração de áreas responsáveis pelo pensamento, pelas emoções e pelos movimentos, envolvendo tanto o sistema nervoso central quanto o periférico. Dessa forma, a música demanda uma coordenação sofisticada entre diferentes circuitos cerebrais (Louro; Fernandes, 2023). Assim, qualquer alteração no processamento das informações sensoriais, motoras, emocionais ou cognitivas pode comprometer as habilidades musicais, tanto na compreensão quanto na execução.

Um dos conceitos iniciais apresentados no ensino da música é o de “pulsação”, que se relaciona com a periodicidade de um tempo que guia a música como um todo (Eyng;

Galuch, 2008 *apud* Pereira, 2022). Os ritmos⁶ são escritos tendo como base a pulsação e a combinação entre as figuras de valor formam os ritmos (combinações de valores e relações entre durações diferentes de um som) (Roberts, 2016). Assim como os números (em matemática), as figuras de valor (em música) também são representadas por símbolos com seus respectivos valores relacionados à duração, ou seja, há representações visuais da quantidade de “tempo” que essas figuras deverão soar ou se manter em silêncio (pausas).

Hosseini (2020) comenta que Bahna-James, em 1991, definiu 6 padrões de domínio matemático relacionados aos conceitos musicais, com base no ritmo, a saber:

- **Contagem e cardinalidade** - Relacionado a nomes das figuras, valores e contagem de tempo;
- **Operações e pensamento algébrico** - Relacionado a adição e subtração de objetos e análise de padrões, que na música se relacionaria com valores de notas, formas musicais e padrões tonais;
- **Números e operações fracionadas** - Relacionado compreensão padrão de frações como números e frações equivalentes, que na música estaria relacionado a valores rítmicos de figuras de valor (som ou silêncio), métrica, divisão de compassos, subdivisão;
- **Medição e dados** - Inclui classificação, contar números dos objetos, tempo, medir comprimento, descrever e mensurar objetos. Na música, incluem assuntos como ciência do som, comparação e classificação de intervalos, ritmo;
- **Geometria** - Relacionado a formas musicais, contorno melódico;
- **Razão e relações de proporção** - Relacionado a razão e solução de problemas. Na música, se relaciona propriamente com as figuras de valor, construção melódica.

Diante das características neurocognitivas das pessoas com discalculia e da forte relação matemática com o discurso musical, discalcúlicos também podem apresentar dificuldades no aprendizado de música, principalmente no processo de compreensão de figuras de valor e de células rítmicas, uma vez que as mesmas habilidades cognitivas participam tanto da compreensão matemática quanto da compreensão da rítmica musical.

⁶O conceito de “ritmo”, nesse sentido, é apresentado por Bohumil Med em seu livro “Teoria da Música” como relação entre durações de sons”. (2017, p. 11)

As dificuldades de aprendizagem musical, frequentemente observadas em indivíduos com discalculia, podem ser compreendidas a partir de evidências que apontam para uma base neurocognitiva comum entre cognição numérica, percepção temporal e ação motora, conforme proposto pela “A Theory Of Magnitude” proposta por Walsh (2003). Essa teoria sugere que o cérebro processa diferentes magnitudes como espaço, tempo e número, por meio de um sistema neural compartilhado, principalmente localizado no córtex parietal inferior. Essa teoria explica a interação e a sobreposição funcional entre essas dimensões, facilitando a integração rápida de informações sensório-motoras para tomada de decisão e ação eficiente (Rugani; Sartori, 2016).

Especialmente a dimensão rítmica-musical exige a manipulação precisa de durações temporais, contagens cíclicas (como compassos) e proporções. Estudos indicam que regiões como o sulco intraparietal (figura 1), envolvidas tanto na construção da linha mental dos números quanto na codificação de regularidades temporais, mostram ativação neural em comum em tarefas musicais e matemáticas (Pillai; Hickok, 2016; Walsh, 2003). Assim, indivíduos com discalculia, ao apresentarem déficits na organização espacial e temporal de magnitudes, podem enfrentar dificuldades para manter o tempo, seguir padrões rítmicos, ler partituras rítmicas e coordenar movimentos motores ao fazer música (Goswami, 2011).

Em suas pesquisas, Zachary e Wolfe (2019) investigaram as dificuldades na percepção do ritmo e na coordenação motora em crianças com discalculia. O estudo mostrou que crianças discalcúlicas podem apresentar déficits significativos em tarefas que envolvem a discriminação rítmica e a sincronia motora, sugerindo uma ligação entre habilidades numéricas e temporo-motoras. A pesquisa reforça que as dificuldades motoras e rítmicas devem impactar no desempenho matemático e também podem interferir em atividades musicais.

Além disso, a leitura musical envolve frequentemente componentes simbólicos e espaciais que se assemelham a estruturas numéricas (por exemplo, alturas representadas em linhas e espaços, dedilhado numérico, divisão proporcional dos tempos), o que pode representar um desafio para discalcúlicos. A escrita dos ritmos está diretamente relacionada a noções matemáticas fundamentais, como a cardinalidade, a relação de proporção e fração, a contagem temporal e a capacidade de realizar operações de adição e subtração com valores numéricos de tempo. Assim como indivíduos com discalculia podem confundir, por exemplo, o grafismo do número 3 com o do 8, ou ainda o sinal de

adição com o de multiplicação, na música, tais dificuldades podem ser observadas na identificação das figuras de valor, dado que muitas apresentam grafias semelhantes, especialmente aquelas que possuem bandeirolas, como colcheias, semicolcheias e fusas. A associação entre a imagem das figuras, seus respectivos nomes e seus valores é um processo que exige acurácia visual e compreensão abstrata. A partir da colcheia, a principal distinção gráfica entre as figuras passa a ser a quantidade de traços na bandeirola; portanto, para alguém que já tem dificuldades em diferenciar números visualmente semelhantes, como o 3 e o 8, distinguir um grupo de semicolcheias de um grupo de fusas pode se tornar desafiador.

Além disso, é importante considerar possíveis dificuldades enfrentadas na manipulação mental de frações e proporções ao tentar compreender que uma figura rítmica pode representar a metade ou o dobro do valor de outra, ou que os valores das figuras são relativos entre si. Soma-se a isso a complexidade da fórmula de compasso: enquanto na matemática uma fração representa a relação entre duas quantidades, na música a mesma estrutura numérica (um número sobre outro) indica o tipo de compasso (binário, ternário, quaternário etc), bem como se este é simples ou composto. Esses dois números, posicionados no início da partitura, definem a figura rítmica que corresponderá à unidade de tempo, ou seja, à pulsação base da música. O número superior determina a quantidade de pulsos por compasso, enquanto o número inferior indica a figura rítmica correspondente a cada pulso. Trata-se, portanto, de um conceito já complexo para indivíduos sem alterações cognitivas; logo, pode-se entender que pessoas com discalculia podem apresentar um nível maior de dificuldade na compreensão dessas relações.

Wilson e Lippert (2011) destacam que o desenvolvimento da percepção e produção rítmica está ligado à habilidade cognitiva de processar padrões temporais complexos. Quando tais habilidades apresentam déficits, o desempenho musical pode ficar igualmente prejudicado. Essa dificuldade no processamento temporal se conecta diretamente com discalculia em relação à compreensão e processamento de padrões temporais com elementos da matemática (Wilson; Lippert, 2011). Sendo assim, as dificuldades de divisão rítmica musical em pessoas com discalculia podem refletir uma disfunção compartilhada na codificação temporal, afetando a compreensão de frações e sequências numéricas.

UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA A PARTIR DE UMA PESQUISA CIENTÍFICA

No período de 2024 a 2025 foi realizada uma pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC)⁷ no curso de Licenciatura em Música da UFPE voltada à compreensão das relações entre o entendimento matemático e o rítmico-musical. A partir dos primeiros levantamentos bibliográficos realizados, foi possível observar a existência de uma produção acadêmica ainda restrita, sobretudo no contexto nacional, que aborde essa temática, especialmente ao se tratar da relação entre música e transtornos específicos de aprendizagem.

A metodologia adotada na Iniciação Científica consistiu em uma revisão de literatura de produções acadêmicas em relação a discalculia e a aprendizagem rítmico-musical, tendo como base a psicologia cognitiva e a neurociência da música. O levantamento bibliográfico foi conduzido por meio das plataformas Google Acadêmico e SciELO, selecionando-se materiais publicados em língua portuguesa e inglesa que apresentassem relevância para o campo da educação musical e das dificuldades de aprendizagem, com foco específico na Discalculia.

Como critérios de inclusão, foram selecionados estudos que abordassem diretamente a discalculia em seus aspectos conceituais, características e possíveis causas. Além disso, o PIBIC priorizou trabalhos que contemplassem a aprendizagem rítmico-musical, considerando especialmente produções que estabelecessem relações entre esses dois campos. No entanto, o levantamento bibliográfico não apresentou estudos que articulassem diretamente a discalculia com as habilidades rítmico-musicais, o que demandou ampliação da busca bibliográfica para áreas da psicologia e das neurociências para a construção de aproximações teóricas, por parte das autoras, entre os campos investigados.

Diante desse contexto, foi possível estabelecer as relações entre a aprendizagem rítmico-musical e o raciocínio matemático, enfatizando habilidades como contagem, organização temporal, memória de trabalho e percepção de padrões (Germano; Capellini, 2019). Tais achados reforçaram a compreensão de que dificuldades associadas à

⁷ “A Iniciação Científica é uma modalidade de pesquisa em que os alunos da graduação e do ensino médio são iniciados na prática científica e estimulados a participar de projetos de pesquisa desenvolvidos na Universidade, sob a orientação de um professor, como bolsistas ou como voluntários - por meio do apoio, principalmente, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)” (UFPE, 2026).

discalculia podem impactar o desenvolvimento de competências rítmicas, especialmente no que se refere à organização e à execução de padrões no tempo.

Ressalta-se, contudo, que a ausência de estudos que articulem diretamente os campos estudados pode estar relacionada, também, a limitações inerentes ao próprio levantamento bibliográfico, tais como a escolha dos descritores, as bases de dados consultadas e os critérios de busca adotados na época. Ainda assim, os procedimentos realizados permitiram identificar aproximações teóricas relevantes para a compreensão da temática investigada.

A Cartilha

Como resultado final da pesquisa de Iniciação Científica, realizada em 2025, foi elaborada uma cartilha pedagógica com um conjunto de atividades rítmico-musicais comentadas e inspiradas em propostas do ensino da matemática. Inicialmente concebido como um catálogo, esse material foi posteriormente reorganizado e ampliado, resultando na estruturação de um material didático voltado a educadores musicais. A proposta da cartilha consistiu em articular fundamentação teórica, baseada no levantamento bibliográfico realizado na Iniciação Científica, e sugestões práticas, de modo a oferecer subsídios pedagógicos para o trabalho com estudantes com discalculia. Além de apresentar propostas de atividades aplicáveis, o material busca fomentar discussões acerca do potencial da música como instrumento de inclusão, articulando fundamentos teóricos que contribuem para a compreensão da discalculia e de suas implicações no processo de aprendizagem musical.

A cartilha, intitulada *“Música e Discalculia: propostas para o ensino rítmico-musical”*, conta com 68 páginas e está organizada em seções que articulam fundamentação teórica e propostas práticas. Inicialmente, são apresentados aspectos relacionados à discalculia, seguidos por uma discussão sobre as relações entre música e discalculia, com destaque para os aspectos rítmicos. Na sequência, o material reúne 15 atividades rítmico-musicais organizadas por conceitos trazidos da matemática, com o objetivo de auxiliar professores no desenvolvimento gradual de competências relacionadas à contagem, à percepção de padrões e à organização temporal. Atividades como *“Contando as figuras”*, *“Caça às colcheias”* e *“Jogo dos valores”* propõem um caráter lúdico à proposta, inspirada em referenciais da área da matemática e adaptadas ao contexto musical, além de

incorporarem contribuições autorais baseadas na experiência pedagógica das autoras. Tais propostas são acompanhadas por uma identidade visual lúdica, com uso de cores e elementos visuais que favorecem o engajamento e a compreensão dos conteúdos.

Atualmente, a cartilha encontra-se em processo de reestruturação e finalização pela equipe editorial do Laboratório Interdisciplinar de Neurociência, Educação e Música (LINEM)⁸ da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), do qual as autoras são integrantes. Nesse contexto, têm sido realizados ajustes relacionados à acessibilidade, incluindo a produção de versões em audiobook, em vídeo com tradução em Libras, bem como adaptações versões com redução de estímulos visuais para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e versão com fundo amarelo e ampliação tipográfica, para pessoas com baixa visão.

A previsão é que o material seja publicado no segundo semestre do ano de 2026, com divulgação pelo LINEM e disponibilização gratuita em ambiente digital, incluindo o site *Música e Inclusão*⁹, ampliando o alcance dos resultados e favorecendo sua utilização por professores e pesquisadores interessados na interface entre música e dificuldades de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo buscou refletir sobre a importância de reconhecer a música como uma ferramenta contribuinte para o âmbito da inclusão de estudantes com dificuldades específicas de aprendizagem e, ainda, foi possível perceber que o ritmo, enquanto um dos elementos estruturantes do fazer musical, envolve processos cognitivos complexos como a contagem, a percepção temporal, a memória de trabalho e a organização sequencial, habilidades essas que também estão associadas ao raciocínio matemático.

As reflexões aqui apresentadas reforçam que compreender as relações entre o aprendizado rítmico-musical e a discalculia pode favorecer o desenvolvimento de práticas

⁸ O Laboratório Interdisciplinar de Neurociência, Educação e Música é vinculado à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e desenvolve ações dentro das dimensões de ensino, pesquisa e extensão. O trabalho da equipe editorial e o processo de difusão da cartilha inserem-se nesta última dimensão. Para saber mais acesse: @linem.ufpe

⁹ Ver: <https://musicaeinclusao.wordpress.com/>

pedagógicas mais fundamentadas e contextualizadas. Nesse sentido, a cartilha com o título “*Música e Discalculia: propostas para o ensino rítmico-musical*” elaborada a partir do PIBIC, busca não apenas oferecer subsídios práticos para o trabalho com estudantes com discalculia, mas também promover uma reflexão crítica sobre o ensino musical e aspectos da inclusão de discalcúlicos. Assim, ao fundamentar-se na psicologia cognitiva e na neurociência da música, a cartilha oferece aos professores ferramentas para entender e desenvolver atividades que trabalhem aspectos rítmicos adaptados especificamente pensando nos estudantes com discalculia.

Por fim, esperamos que este capítulo incentive outras pesquisas mais aprofundadas sobre a temática na área da psicologia da música, cognição musical, neurociência da música e ensino inclusivo musical, uma vez que estudantes com discalculia podem estar em nossas salas de aulas de música e, por desconhecimento dos desafios por eles enfrentados, podemos julgá-los erroneamente como pessoas preguiçosas que não estudam o suficiente ou até mesmo por inaptos a aprender música, quando trata-se, na verdade, de alterações neurocognitivas que com paciência, atenção especializada, apoio e estratégias pedagógicas específicas, podem ser minimizadas.

REFERÊNCIAS

ALTABAKHI, Ibrahim W.; LIANG, John W. **Síndrome de Gerstmann**. 2023. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK519528/>>. Acesso em: 08 abr 2026.

COELHO, Diana Tereso. A realidade 4D: a dislexia, a disgrafia, a disortografia e a discalculia. *in*: Congresso de Neurociências e Educação Especial, IX. 2014, Portugal. **Anais do IX Congresso de Neurociências e Educação Especial**. Portugal, 2014. p. 72-78.

FERREIRA, F. O.; HAASE, Vitor Geraldi. Discalculia do desenvolvimento e cognição matemática: aspectos neuropsicológicos. *In*: VALLE, L. H. L. R. et al. (org.). **Aprendizagem na atualidade: neuropsicologia e desenvolvimento na inclusão**. Ribeirão Preto: Novo Conceito, 2010. p. 119–127.

GARCIA, Camila Fernanda Ferreira. **Discalculia: é preciso conhecer para incluir**. 2012. 94 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática), Universidade Estadual de Goiás, Goiás, GO, 2012. p. 1-94.

GERMANO, Giseli Donadon; CAPELLINI, Simone Aparecida. **Compreendendo os transtornos específicos de aprendizagem: compreendendo a discalculia**. São Paulo: Booktoy, 2019.

GOSWAMI, Usha. **A temporal sampling framework for developmental dyslexia**, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.tics.2010.10.001>>. Acesso em: 08 abr 2026.

HOSSEINI, S. **The Lived Experiences of Adult Musicians with Dyscalculia: A Heuristic Inquiry**. Tese de doutorado em filosofia. Estados Unidos da América: University of Miami, 2020. p. 1-284.

KOSC, Ladislav. **Developmental Dyscalculia**. 1974. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002221947400700309>>. Acesso em: 08 abr 2026.

LOURO, Viviane . Educação musical inclusiva: desafios e reflexões. *in*: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta. **Música e Educação: Série Diálogos com o Som**. Barbacena: EdUEMG. V. 2, 2015. p. 41

LOURO, Viviane; FERNANDES, Maria José. **Neurociência e Música: pesquisa, saúde e educação**. São Paulo: Editora Unesp, 2023.

MED, Bohumil. **Teoria da Música**. 5ª Edição. Brasília: MusiMed, 2017.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **Estágio supervisionado em música: decompondo a prática para tornar visível o conhecimento pedagógico**. Campo Grande, MS: InterMeio. 2022. p. 81

PILLAI, A.; HICKOK, G. **Parietal cortex involvement in rhythm perception: Evidence from fMRI and lesion studies**. *Cortex*, Califórnia, v. 74, p. 24-34, 2016. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/journal/cortex>> Acesso em: 30 jun 2025.

PIMENTEL, Letícia da Silva; LARA, Isabel Cristina Machado de. Discalculia: o cérebro e as habilidades matemáticas. *in*: Congresso Internacional de Ensino da Matemática, VII. 2017, Rio Grande do Sul. **Anais do VII Congresso Internacional de Ensino da Matemática**. Rio Grande do Sul, 2017. p. 1-14.

ROBERTS, Gareth. **From Music to Mathematics: Exploring the Connections**. Baltimore, EUA: Johns Hopkins University Press, 2016.

RUGANI, Rosa; SARTORI, Luisa. **Numbers in Action**, 2016. Disponível em: <<https://www.frontiersin.org/journals/human-neuroscience/articles/10.3389/fnhum.2016.00388/full>> Acesso em: 08 abr 2026.

SILVA, Paulo Adilson da; SANTOS, Flávia Heloísa dos. Discalculia do desenvolvimento: avaliação da representação numérica pela ZAREKI-R. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Minas Gerais, v. 27, n. 2, p. 169-177, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000200003>>. Acesso em: 30 jun 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). **Sobre a Iniciação Científica**. 2026. Disponível em: <https://www.ufpe.br/iniciacao-cientifica>. Acesso em: 08 abr 2026

WALSH, Vincent. **A theory of magnitude**: common cortical metrics of time, space and quantity, 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.tics.2003.09.002>>. Acesso em: 08 abr 2026.


WILSON, S. J.; LIPPERT, M. Developmental issues in rhythmic timing: Implications for musical and speech processing. **Music Perception**, Califórnia, v. 29, n. 2, p. 113-124, 2011. Disponível em: <<https://online.ucpress.edu/mp>> . Acesso em: 08 abr 2026.

ZACHARY, C.; WOLFE, J. Rhythm perception and motor coordination difficulties in children with dyscalculia. **Journal of Learning Disabilities**, Califórnia, v. 52, n. 1, p. 85-97, 2019. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/home/ldx>>. Acesso em: 08 abr 2026.



Capítulo 2
PRÁTICA DE ENSINO DE MÚSICA BASEADA NA PROPOSTA
DE ÉMILE JAQUES-DALCROZE: FUNDAMENTOS,
BENEFÍCIOS E EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA

Carina Cardoso de Araújo
Rosane Cardoso de Araújo



**PRÁTICA DE ENSINO DE MÚSICA BASEADA NA PROPOSTA DE ÉMILE
JAQUES-DALCROZE: FUNDAMENTOS, BENEFÍCIOS E EXPERIÊNCIAS EM
SALA DE AULA**

Carina Cardoso de Araújo


Doutoranda em Educação Musical na University of Georgia (USA) e Mestre em Educação Musical pela Geogia Southern University, cc57364@uga.edu

Rosane Cardoso de Araújo

Professora aposentada do Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná. Pós-doutora em Educação Musical pela Università di Bologna (Itália), rosanecardoso@ufpr.br

RESUMO

O objetivo para este estudo foi realizar uma revisão sobre os fundamentos do método Dalcroze de educação musical, apresentando alguns exemplos de sua aplicabilidade em atividades de *Euritmia* e *Plastique Animée* e refletindo sobre o valor da integração desse método no ensino da música e na formação docente. O estudo foi estruturado como uma investigação teórico/reflexiva, metodologicamente organizada por meio de três procedimentos principais: Reflexão sobre os fundamentos do método Dalcroze; apresentação de atividades baseadas no método (atividades iniciantes e desenvolvimento avançado); e realização de uma análise sobre a abordagem Dalcroze e sua integração no ensino da música. Por meio da análise, sugere-se nos resultados a incorporação dessa abordagem nas aulas de música, oferecendo aos alunos uma experiência de aprendizagem holística e integral, que é simultaneamente sensorial, afetiva e cognitiva. Ao vivenciar a música por meio do movimento, os alunos não apenas adquirem uma compreensão



da estrutura musical, mas também cultivam a atenção, a memória, a coordenação motora, a consciência espacial e a interação social. Além disso o método Dalcroze desafia os educadores a renovarem continuamente a sua prática, colocando-os na posição de criadores e mediadores do processo de aprendizagem. Esta abordagem exige que o professor improvise ideias musicais, crie variações rítmicas e de movimento em tempo real, atuando de forma adaptativa, respondendo constantemente ao grupo.

Palavras-chave: Método Dalcroze. Educação musical. Música e movimento.

ABSTRACT

The objective of this study was to conduct a review of the foundations of the Dalcroze method of music education, presenting examples of its applicability in Eurhythmics and *Plastique Animée* activities, and reflecting on the value of integrating this approach into music teaching and teacher education. The study was structured as a theoretical and reflective investigation, methodologically organized through three main procedures: reflection on the foundations of the Dalcroze method; presentation of activities based on the method (introductory activities and more advanced development); and an analysis of the Dalcroze approach and its integration into music education. Based on this analysis, the study suggests that incorporating this approach into music classes provides students with a holistic and comprehensive learning experience that is simultaneously sensory, affective, and cognitive. By experiencing music through movement, students not only develop an understanding of musical structure, but also cultivate attention, memory, motor coordination, spatial awareness, and social interaction. In addition, the Dalcroze method challenges educators to continually renew their practice, positioning them as creators and facilitators of the learning process. This approach requires teachers to improvise musical ideas, create rhythmic and movement variations in real time, and respond adaptively to the group.

Keywords: Dalcroze Method. Music Education. Music and Movement.

INTRODUÇÃO

O presente texto traz como foco o trabalho Émile Jaques-Dalcroze, reconhecido educador musical que buscou desenvolver sua proposta educativa baseada na conexão entre música e movimento. O objetivo deste estudo foi realizar uma revisão sobre os fundamentos do método Dalcroze de educação musical, apresentando alguns exemplos de sua aplicabilidade em atividades de *Euritmia* e *Plastique Animée* e refletindo sobre o valor da integração desse método no ensino da música e na formação docente. O texto foi

estruturado em três partes. Inicialmente são trazidos os fundamentos do método, enfatizando como a proposta apoia tanto o crescimento musical quanto o desenvolvimento integral da criança. Na sequência são fornecidos alguns exemplos de como a abordagem Dalcroze pode ser aplicada na prática, começando com atividades simples acessíveis a professores iniciantes no método e estendendo-se a aplicações mais amplas para o ensino cotidiano, em sala de aula, particularmente em contextos com populações estudantis diversas e recursos limitados. Finalmente, são trazidas algumas reflexões sobre a importância de integrar a abordagem Dalcroze à educação musical geral, considerando suas implicações mais amplas para o planejamento curricular e o desenvolvimento profissional de professores.

Compreendendo a Proposta Pedagógica de Émile Jaques-Dalcroze

Émile Jaques-Dalcroze (1865–1950) foi um pedagogo musical suíço que criou uma abordagem para a educação musical que enfatizava a integração da música, do corpo e do movimento (*rhythmique*) com práticas de solfejo e improvisação. Esses três componentes (*rhythmique*, solfejo e improvisação) tornaram-se a base da pedagogia de Dalcroze, denominada Euritmia (IDDINGS, 2024; ANDERSON, 2012; MARIANI, 2011; FONTERRADA, 2008).

A Euritmia de Dalcroze foi desenvolvida sob a concepção de que a liberdade e a criatividade na infância são fundamentais para a aprendizagem (MADUREIRA e NICOLETTI, 2023; DEL PICCHIA et al., 2013; ROCHA e PEREIRA, 2013). Dalcroze acreditava que a educação deveria ser uma atividade criativa, imbuída de amor e poesia, respeitando o tempo e as necessidades da criança. Para ele, a educação também deveria considerar a dimensão afetiva, tornando o aprendizado musical uma fonte de alegria e liberdade, em vez de uma obrigação (DALCROZE, 2008). Dalcroze entendia que a experiência sensorial e emocional deveria preceder a prática musical formal. Nesse contexto, a musicalidade deveria emergir da expressão espontânea de ideias musicais e movimentos corporais (DALCROZE, 2008). Dentro dessa perspectiva, o papel do professor se estende além da transmissão de conteúdo, inspirando e guiando os alunos por meio dessas experiências (MADUREIRA e NICOLETTI, 2023).

A Relevância da Abordagem Dalcroze na Educação Musical

Diversos autores têm enfatizado a importância da abordagem Dalcroze, destacando seu potencial para promover tanto o crescimento musical quanto o desenvolvimento integral da criança. Alguns dos benefícios incluem: Aprender música como uma linguagem viva, em vez de uma prática mecânica (ANDERSON, 2011; GREENHEAD e HABRON, 2015); treinamento musical sustentado pela expressividade e afetividade (PICCHIA et al., 2013); estímulo à criatividade (DALY, 2022); desenvolvimento de habilidades cinestésicas e propriocepção (WENTINK e VAN DER MERWE, 2020); fortalecimento da competência métrica e do pulso (ANDERSON, 2011; IDDINGS, 2024); aprimoramento da percepção de estruturas musicais, como contorno melódico e fraseado (IDDINGS, 2024); cultivo da autoconsciência, bem como da consciência dos outros e do ambiente (GREENHEAD e HABRON, 2015); aprimoramento das habilidades auditivas e vocais, especialmente a entonação (ANDERSON, 2011). incentivo à autonomia musical (DALY, 2022; IDDINGS, 2024); e a oportunidade de vivenciar desafios sociais e cognitivos na sala de aula (GREENHEAD e HABRON, 2015; PICCHIA et al., 2013).

Princípios Fundamentais da Eúritmia

A estrutura pedagógica da Eúritmia de Dalcroze está organizada em torno de seis princípios fundamentais: (a) globalidade, (b) uma abordagem didática centrada tanto no indivíduo quanto no grupo, (d) a priorização da prática em relação à teoria, (e) o uso de objetos em atividades rítmicas e (f) o uso de temas e assuntos principais (DI SEGNI-JAFFÉ, 2008).

a) Globalidade: Para Dalcroze, o corpo é considerado o primeiro instrumento musical (DI SEGNI-JAFFÉ, 2008). A aprendizagem começa com respostas motoras a diferentes estímulos, como verbais, instrumentais, auditivos, táteis e/ou visuais. Por meio desses estímulos, o aluno entra no processo de aprendizagem dalcroziana, que prioriza uma educação para a música e por meio da música (DI SEGNI-JAFFÉ, 2008). Educação para a música significa que o objetivo é desenvolver competências musicais (percepção rítmica, controle do pulso, consciência melódica e harmônica) para que o aluno se torne capaz de compreender e praticar música. Educação através da música expande essa ideia,

mostrando que a aprendizagem musical também é um meio de formação mais ampla: ao se engajar em movimentos corporais, o aluno desenvolve atenção, memória, coordenação motora, consciência espacial, criatividade e socialização (DI SEGNI-JAFFÉ, 2008). Por exemplo, ao vivenciar a música por meio do movimento, crianças, jovens ou adultos são incentivados a encontrar um equilíbrio entre espaço, tempo e energia. Isso requer consciência do espaço da sala de aula, controle sobre os próprios gestos e sua intensidade, bem como o uso da atenção, concentração e memória. Nesse sentido, o método de Dalcroze envolve as esferas física, cognitiva, emocional e afetiva como um todo, desenvolvendo o potencial individual e promovendo a escuta interior (DI SEGNI-JAFFÉ, 2008).

b) Didática centrada no indivíduo e no grupo: Na metodologia Dalcroziana, o aluno, que traz consigo competências e capacidades inerentes, é o centro do processo de ensino (DI SEGNI-JAFFÉ, 2008). Essas competências servem como base para a aprendizagem em qualquer idade, com o objetivo de compartilhá-las e expandi-las coletivamente. O professor, portanto, deve promover um ambiente de confiança mútua e concentração, onde as atividades evoluem da participação individual para o engajamento coletivo, em pequenos ou grandes grupos (DI SEGNI-JAFFÉ, 2008).

c) Priorização da prática antes da teoria: As atividades são introduzidas com explicações mínimas, focando inicialmente na experiência corporal com a música (DI SEGNI-JAFFÉ, 2008). À medida que os alunos incorporam elementos musicais, as explicações são então introduzidas para conectar a prática com a teoria, propondo também novos desafios cognitivos e criativos. Nesse processo, a teoria musical, a análise, o ditado e a leitura musical são apresentados como consequências naturais de experiências práticas envolvendo música e movimento, rítmica e improvisação (DI SEGNI-JAFFÉ, 2008).

d) O uso de objetos em atividades rítmicas: O uso de objetos em atividades é uma característica marcante da metodologia Dalcroziana (DI SEGNI-JAFFÉ, 2008). Bolas, elásticos, pequenas esferas, bastões ou cordas, por exemplo, são usados para auxiliar o movimento e promover a consciência corporal. Dependendo de sua forma, peso e volume, esses materiais auxiliam na execução de movimentos espaciais e na compreensão de diversos elementos musicais, como ritmo, forma, fraseado e dinâmica (DI SEGNI-JAFFÉ, 2008).

e) Temas e principais conteúdos: As aulas são estruturadas em torno de temas de estudo que acompanham progressivamente os principais conteúdos da metodologia dalcroziana (DALCROZE, 2008). Os temas incluem, por exemplo, o estudo de pulso, silêncio em música, acentos, compassos simples e compostos, pulsação, dinâmica, fraseado, forma, polirritmia, polimetria e síncope. Os principais temas da proposta pedagógica de Dalcroze incluem os elementos da Eúritmia (*rhythmique*, solfejo e improvisação), bem como a *Plastique Animée*, que corresponde a uma aplicação da Eúritmia através de um trabalho de expressão corporal total (DALCROZE, 2008).

O primeiro elemento da Eúritmia, a *rhythmique*, envolve o cultivo de habilidades de escuta e o aprofundamento do estudo do ritmo, da dinâmica, da agógica e do fraseado, relacionando esses elementos ao espaço, ao tempo e à energia (DALCROZE, 2008). O segundo elemento, o solfejo, está intimamente ligado à altura do som e ao desenvolvimento da percepção auditiva, promovendo o reconhecimento de sons individuais, escalas, intervalos, modos, tríades, modulações e muito mais. O ensino do solfejo é realizado através do canto (nunca apenas da fala) e incorpora ditados melódicos, rítmicos e harmônicos, juntamente com a leitura à primeira vista para uma ou várias vozes (DALCROZE, 2008). O terceiro elemento, a improvisação, manifesta-se de diferentes formas: pode ocorrer através do movimento, quando o corpo se torna um veículo expressivo, ou através da prática instrumental, geralmente guiada pelo piano, envolvendo exploração tímbrica, experimentação rítmica e invenção estilística ou harmônica (DALCROZE, 2008).

Por fim, a *Plastique Animée* refere-se à tradução espacial de uma obra musical, incorporada por elementos da Eúritmia. Nessa prática, o corpo é utilizado como instrumento, movendo-se pelo espaço com a música, imitando, contrastando e criando sequências de movimento que representam eventos musicais. Diferentemente da improvisação, a *Plastique Animée* requer uma análise musical prévia dos componentes primários de uma obra, que servem como diretrizes para as escolhas de movimento e a criação de sequências de movimento (DALCROZE, 2008).

Utilizando Atividades Dalcrozianas na Sala de Aula

Assim como outras abordagens de pedagogia musical, o método Dalcroze pode ser adaptado e aplicado em diversos contextos educacionais. Para ilustrar seu uso no ensino

da música, são apresentadas quatro atividades elaboradas para professores do ensino fundamental. Esses exemplos demonstram como as técnicas Dalcrozianas podem ser integradas à prática diária em sala de aula, mesmo em grupos heterogêneos ou em contextos com recursos limitados, utilizando materiais simples. As propostas são destinadas especialmente a professores que estão começando a utilizar a abordagem, com o objetivo de apoiar sua integração à prática pedagógica e fornecer caminhos para a incorporação gradual de seus elementos. As atividades baseadas em Eurytmia e *Plastique Animée*, estão organizadas da seguinte forma (ver quadro 1):

Quadro 1: Organização das Atividades baseadas na Eurytmia e *Plastique Animée*

ATIVIDADES DE EURÍTMIA
Atividade 1: Rítmica
Atividade 2: Solfejo
Atividade 3: Improvisação
ATIVIDADE DE <i>PLASTIQUE ANIMÉE</i>
Atividade 4: Expressão Corporal

Fonte: As autoras

Atividade 1: Ritmo

Objetivo da atividade: Os alunos irão explorar e executar diferentes subdivisões rítmicas, mantendo o senso de compasso e pulso constante. Espera-se também que demonstrem habilidades auditivas (identificação e repetição de eco) e cinestésicas (caminhar e executar com instrumentos de percussão).

Preparação e materiais: A sala de aula deve ser organizada de forma a proporcionar espaço livre para movimentação. O professor utilizará um instrumento de percussão (como um tambor, pandeiro, clavas ou uma única nota de piano) para marcar as subdivisões. Cada aluno deverá ter duas pequenas garrafas de plástico vazias (uma para cada mão), que podem ser trazidas de casa ou substituídas por maracas ou chocalhos, se necessário. Além disso, o professor deverá preparar uma gravação musical animada, com pulso e ritmo claros, para ser reproduzida em um sistema de som. O professor poderá considerar executar a peça, se necessário.

Etapa 1: Nível iniciante:

- O professor seleciona algumas subdivisões rítmicas e as executa utilizando um instrumento de percussão.

- Os alunos reproduzem essas subdivisões caminhando, mantendo um pulso constante.
- Após obterem o controle inicial, o professor começa a variar as subdivisões, sempre mantendo o pulso regular, enquanto os alunos respondem às mudanças rítmicas caminhando.
- Assim que os alunos demonstrarem segurança na execução da caminhada, eles começarão a usar as garrafas plásticas, combinando caminhada e percussão (batendo as garrafas) simultaneamente nas subdivisões propostas pelo professor. Os alunos devem bater uma garrafa na outra para produzir sons percussivos, sincronizando os ritmos das batidas com seus passos.

Desenvolvimento com música:

- O professor toca a música gravada no sistema de som e continua a executar as subdivisões ao fundo.
- Agora, o pulso é fornecido pela música, enquanto o professor indica as subdivisões rítmicas que os alunos devem reproduzir caminhando e brincando com as garrafas.

Etapa 2 - Extensão da atividade (nível avançado):

- Diferentes estilos de caminhada são introduzidos: caminhar, pular, marchar, deslizar, balançar.
- O professor executa os movimentos junto com as crianças para ajudá-las a entender como cada estilo se adapta ao andamento da música e às subdivisões praticadas.
- Após internalizar os diferentes estilos de caminhada, as subdivisões rítmicas são reintroduzidas, agora combinadas com percussão corporal e/ou instrumental.

Sugestões de subdivisões rítmicas:

- Marcha constante (sequência de colcheias).
- Ritmo sincopado (semínima pontuada + colcheia).
- Marcha acelerada (sequência de semicolcheias).
- Alternância entre marcha constante e pausas (duas colcheias + pausa de semínima).

Peças sugeridas para esta atividade:

- Música de concerto: R. Schumann – O alegre camponês, do Álbum para a Juventude, Op. 68
- Música de roda/infantil: H. Villa-Lobos – Pai Francisco I (do Guia Prático)

- Música pop: Paul McCartney – Let ‘Em In

Atividade 2: Solfejo

Objetivo da atividade: Os alunos demonstrarão habilidades no reconhecimento de estruturas musicais, como contorno melódico e fraseado, por meio do canto vocalizado, da audição interna (audição) e do movimento corporal. Espera-se também que mantenham um pulso constante e reconheçam mudanças de andamento quando estas forem indicadas.

Preparação da atividade: A sala de aula deve ser organizada de forma que as crianças possam se posicionar espaçadas, formando um círculo de frente para o professor.

Etapa 1 - Nível iniciante:

- O professor escolhe uma canção simples e bem conhecida pelas crianças, como “Cai, cai, balão”
- Todos cantam a música juntos com o professor para estabelecer o andamento, a altura, as notas e, finalmente, a versão correta da letra.
- O professor seleciona gestos corporais para acompanhar a letra da música e pode convidar as próprias crianças a sugerirem movimentos.

Desenvolvimento:

- As crianças continuam cantando a música enquanto realizam os gestos.
- Ao ouvirem o sinal vocal do professor “hop”, elas devem parar de cantar e continuar a música mentalmente, mantendo os gestos no mesmo pulso.
- Quando ouvem o sinal de “hop” novamente, as crianças retomam o canto precisamente no ponto correto da frase musical, mantendo o mesmo ritmo e tonalidade onde haviam parado.
- O exercício pode ser repetido várias vezes até que o grupo seja capaz de manter a precisão tanto no silêncio mental quanto ao retornar ao canto, sempre com gestos acompanhando o processo.
- A atividade também pode ser realizada com outras canções conhecidas, incluindo aquelas sugeridas pelas crianças.

Etapa 2- Extensão da atividade (nível avançado):

- O professor seleciona uma das canções já utilizadas.
- As crianças cantam juntas enquanto caminham no ritmo da música.

- Ao sinal de “hop”, elas devem cantar e caminhar em um ritmo mais rápido, dobrando a velocidade inicial.
- Ao próximo “hop”, elas retornam ao ritmo original.
- Ao terceiro “hop”, elas cantam e caminham mais lentamente, reduzindo o ritmo à metade do original.
- Finalmente, ao último “hop”, elas retornam à velocidade original, concluindo a atividade.

Atividade 3: Improvisação

Objetivo da atividade: Os alunos desenvolverão autonomia musical criando padrões improvisados de sons e contorno melódico (melodia) por meio do uso da voz e do corpo.

Preparação da atividade: A sala de aula deve estar livre, com um grande quadrado demarcado no chão com fita adesiva. As crianças se alinham, posicionando-se em um dos cantos do quadrado.

Etapa 1 - Nível iniciante:

- O professor demonstra a tarefa de improvisação vocal.
- Caminhando ao longo de um dos lados do quadrado, o professor produz um padrão vocal ou canto improvisado.
- Cada vez que o professor acessa o próximo lado do quadrado ele muda o padrão vocal, criando um novo som ou melodia.
- Esse processo é repetido até que os quatro lados do quadrado sejam completados.

Desafio para os alunos: Cada criança completa o mesmo percurso, criando quatro padrões vocais distintos — um para cada lado do quadrado. O escopo é incentivar a criatividade e a autonomia, permitindo que os alunos inventem pequenas canções ou improvisações vocais para acompanhar sua caminhada.

Finalização: A atividade termina quando todos os alunos tiverem concluído sua própria “caminhada sonora”, improvisando vocalmente pelos quatro lados do quadrado.

Etapa 2 - Extensão da atividade (nível avançado): Os alunos devem improvisar não apenas padrões vocais, mas também um estilo de caminhada diferente para cada lado do quadrado. Ao final, cada aluno terá criado quatro padrões vocais e quatro padrões de caminhada correspondentes.

Atividade 4: Expressão Corporal

Objetivo da atividade: Os alunos explorarão o conceito de forma musical por meio da execução de uma sequência de movimentos sugerida. Também se espera que reconheçam o pulso e o fraseado nas diferentes seções de uma peça musical.

Preparação da atividade: A sala de aula deve estar livre para permitir movimentos. Os alunos se espalham pelo espaço, mantendo distância uns dos outros. Cada criança recebe duas fitas coloridas de aproximadamente 50 cm de comprimento, que podem ser substituídas por lenços ou qualquer material têxtil que permita movimentos fluidos e contínuos.

Etapas 1 – Nível iniciante

- O professor apresenta uma música que possui 3 partes (parte 1(A), 2(B) e repetição da parte 1(A). A sugestão dada é a utilização da “Variação 5” do ballet La Bayadère (de Ludwig Minkus), destacando sua estrutura A–B–A.

- Em seguida, o professor apresenta os movimentos correspondentes a cada seção.

Instruções:

- Parte A: Os alunos caminham livremente pelo espaço, movendo as fitas no ritmo da música.

- Parte B: Os alunos permanecem imóveis, explorando os movimentos das fitas no mesmo lugar enquanto seguem as duas frases que compõem esta seção. Para cada frase, eles começam no plano baixo (agachados), movem-se para cima até o plano alto (braços levantados) e, em seguida, descem novamente para o plano baixo.

- Retorno à Parte A: Os alunos retomam a caminhada livre pelo espaço, movendo as fitas novamente no ritmo da música.

Finalização: A atividade termina com o retorno à sequência de caminhada livre da Parte A, consolidando a percepção dos alunos sobre a forma musical e sua integração de movimento, espaço e música.

Etapa 2 – Extensão da atividade (nível avançado)

- Parte A: Os alunos caminham em pares, balançando suas fitas de um lado para o outro em sincronia com a pulsação e com o parceiro.

- Parte B: Os alunos formam um grande círculo e, juntos, marcam a pulsação movendo suas fitas para cima e para baixo. A cada frase musical, eles se movem em direção ao centro do círculo e depois retornam às suas posições iniciais.

- Retorno da Parte A: Os alunos voltam a caminhar em pares, balançando suas fitas de um lado para o outro em sincronia com a pulsação e com o parceiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O VALOR DA INTEGRAÇÃO DO MÉTODO DALCROZE NO ENSINO DE MÚSICA

Considerando os princípios fundamentais do método Dalcroze, a incorporação dessa abordagem nas aulas de música oferece aos alunos uma experiência de aprendizagem holística e integral. A pedagogia de Dalcroze prioriza um processo de aprendizagem que é simultaneamente sensorial, afetivo e cognitivo. Ao vivenciar a música por meio do movimento, os alunos não apenas adquirem uma compreensão da estrutura musical, mas também cultivam a atenção, a memória, a coordenação motora, a consciência espacial e a interação social (DALCROZE, 2008). Dessa forma, os alunos passam a se reconhecer como participantes ativos no processo criativo, ao mesmo tempo que descobrem que a música pode ser uma fonte de invenção e expressão pessoal.

Outro aspecto fundamental do método é seu caráter inclusivo. Fundamentado no princípio da globalidade e na prioridade da prática sobre a teoria (DI SEGNI-JAFFÉ, 2008), o método Dalcroze permanece acessível a alunos com perfis diversos, mesmo em contextos com recursos limitados ou grupos heterogêneos. Ao reconhecer o corpo como o primeiro instrumento musical, permite que todos os aprendizes se envolvam ativamente no processo, independentemente de sua experiência musical cotidiana, treinamento instrumental prévio ou disponibilidade de materiais. Dessa forma, a acessibilidade da prática dalcroziana promove a inclusão por meio da democratização do aprendizado musical, reafirmando a expressão artística como um direito de todos os “corpos” no ambiente escolar.

No âmbito curricular, a abordagem dalcroziana apoia a integração da música no contexto educacional mais amplo. A ideia de aprender música e aprender por meio da música (DI SEGNI-JAFFÉ, 2008) reflete não apenas o desenvolvimento de competências musicais, mas também o cultivo da cooperação, da escuta atenta aos outros e da criação compartilhada. Nesse processo, os alunos exercem autonomia e se preparam para enfrentar desafios sociais e cognitivos que vão além do campo musical. Ao articular prática, teoria e experiência socio-sensorial, a metodologia informa o currículo e reforça a legitimidade da música como uma área essencial do conhecimento.

Finalmente, no que diz respeito ao desenvolvimento profissional dos professores, o método Dalcroze desafia os educadores a renovarem continuamente a sua prática, colocando-os na posição de criadores e mediadores do processo de aprendizagem (MADUREIRA e NICOLETTI, 2023). Ao contrário das pedagogias focadas apenas na transmissão de conteúdo, esta abordagem exige que o professor improvise ideias musicais, crie variações rítmicas e de movimento em tempo real e atue de forma adaptativa, respondendo constantemente ao grupo. Por exemplo, ao propor que os alunos improvisem gestos em resposta a frases musicais tocadas pelo professor, o educador também deve cultivar a sua própria escuta, criatividade e flexibilidade pedagógica. Esta prática constante de invenção e adaptação fomenta o desenvolvimento profissional e nutre a própria experiência musical do professor.

Em conclusão, a incorporação da abordagem Dalcroze na educação musical proporciona o ensino-aprendizagem da música como um campo de conhecimento e uma forma de expressão que apoia o desenvolvimento integral dos alunos. Para os professores, oferece uma oportunidade de enriquecer o currículo, garantir o acesso a uma educação musical de qualidade e explorar novos caminhos para o desenvolvimento profissional, com ênfase na natureza integrada da expressão humana e da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, W. T. The Dalcroze approach to music education: Theory and applications. **General Music Today**, n. 26, vol 1, p.27- 33, 2011.
<https://doi.org/10.1177/1048371311428979>
- DALCROZE, E.J. **Il Ritmo, la musica e l'educazione** (Tradução de L. Di Segni-Jaffe). Bologna: Edizioni EDT, 2008.
- DALY, D. K. Creativity, autonomy and Dalcroze Eurhythmics: An arts practice exploration. **International Journal of Music Education**, n.40, vol 1, p.105-117, 2021.
<https://doi.org/10.1177/02557614211028600>
- DEL PICCHIA, J. M. M.; ROCHA, R. A.; PEREIRA, D. P. Émile Jaques-Dalcroze: Fundamentos da rítmica e suas contribuições para a educação musical. **Revista Modus**, n.12, p.73-88, 2013.
- DI SEGNI-JAFFÈ, L. Introduzione. In: E. J. DALCROZE. **Il Ritmo, la musica e l'educazione** (pp. xiii - xxxiii). Bologna: Edizioni EDT, 2008.

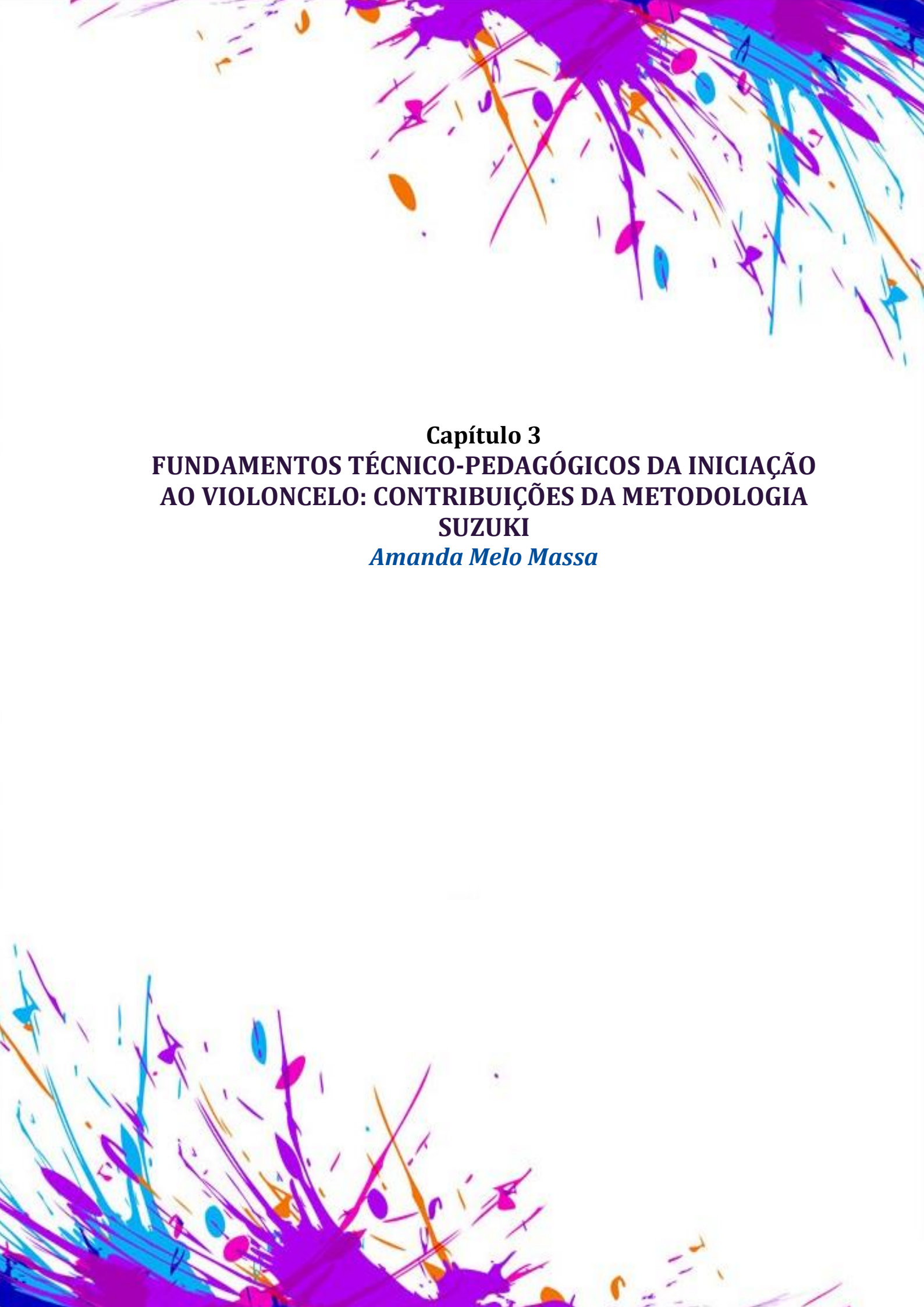
FONTEERRADA, M. T. O. **De tramas e fios, ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

GREENHEAD, K., & HABRON, J. (2015). The touch of sound: Dalcroze Eurhythmics as a somatic practice. **Journal of Dance & Somatic Practices**, n.7, vol.1, p, 93 – 112, 2015. https://doi.org/10.1386/jdsp.7.1.93_1

IDDINGS, L. B. Dalcroze Eurhythmics: Origin, development, and considerations for the choral program. **Visions of Research in Music Education**, n.46, p.144-164, 2024. <https://digitalcommons.lib.uconn.edu/vrme/vol46/iss1/9>

MADUREIRA, J. R.; NICOLETTI, D. A. R. Jaques-Dalcroze e a rítmica na educação infantil: Apresentação e tradução de dois textos selecionados. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 23, 2023. <http://doi.org/10.4025/rbhe.v23.2023.e253>

WENTINK, C.; VAN DER MERWE, L. Exploring the lived experiences of instrumental ensemble performers with Dalcroze eurhythmics: An interpretative phenomenological analysis. **Frontier in Psychology**, n.11, vol. 336, 2020. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00336>



Capítulo 3
FUNDAMENTOS TÉCNICO-PEDAGÓGICOS DA INICIAÇÃO
AO VIOLONCELO: CONTRIBUIÇÕES DA METODOLOGIA
SUZUKI

Amanda Melo Massa



FUNDAMENTOS TÉCNICO-PEDAGÓGICOS DA INICIAÇÃO AO VIOLONCELO: CONTRIBUIÇÕES DA METODOLOGIA SUZUKI

Amanda Melo Massa

Doutora em Música pela Universidade Federal da Paraíba, é violoncelista e pesquisadora em estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Música da UFPB, sob supervisão do Prof. Dr. Felipe Avellar de Aquino. Além disso, é integrante no naipe dos violoncelos da Orquestra Sinfônica Municipal de João Pessoa (OSMJP). Pós-doutoranda pela Universidade Federal da Paraíba, amanda.cello@outlook.com


RESUMO

É proposta uma análise crítica com foco na construção de uma abordagem técnico-pedagógica voltada ao professor de violoncelo que deseja utilizar o método Suzuki *Cello School* — concebido pelo violinista e pedagogo japonês Shinichi Suzuki — como base para a iniciação ao instrumento. Esta análise fundamenta-se no modelo analítico C(L)A(S)P, desenvolvido por Swanwick (1979, 1994, 2003), como referencial metodológico. Além disso, tem o objetivo de apresentar as potencialidades desta metodologia, possibilitando a identificação, compreensão e discussão de possíveis lacunas, que possam ser preenchidas através da integração de outros materiais complementares. Dessa forma, busca-se contribuir para a discussão do processo de ensino-aprendizagem do violoncelo.

Palavras-chave: Análise metodológica; Modelo C(L)A(S)P; Ensino do Violoncelo; Suzuki.

ABSTRACT

This paper proposes a critical analysis focused on developing a technical-pedagogical approach for cello teachers who wish to use the Suzuki Cello



School method— conceived by Japanese violinist and pedagogue Shinichi Suzuki—as a basis for introductory cello instruction. This analysis is based on the C(L)A(S)P analytical model, developed by Swanwick (1979, 1994, 2003), as a methodological framework. Furthermore, it aims to present the potential of this methodology, enabling the identification, understanding, and discussion of potential gaps that can be filled through the integration of other complementary materials. Thus, it seeks to contribute to the discussion of the cello teaching-learning process.

Keywords: Methodological analysis; C(L)A(S)P Model; Cello Teaching; Suzuki.

INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte de pesquisa de mestrado, previamente defendida,¹⁰ que apresenta aspectos técnico-pedagógicos para o ensino do violoncelo, com o intuito de delinear os primeiros passos de um aluno de violoncelo, entre as idades de 4 a 10 anos a partir do método Suzuki *Cello School*. Por meio de uma análise crítica desta metodologia fundamentada nos conceitos do educador musical Keith Swanwick (1979, p. 43), através de seu modelo C(L)A(S)P (*composition, literature, audition, skill acquisition, performance*), que propõe uma aprendizagem musical baseada na vivência das suas três formas práticas: (C) **composição** musical (proposição e improvisação), (A) **apreciação** (identificação de estilos, formas musicais, treinamento auditivo, percepção), e (P) **performance** (tocar, cantar, executar), que, por sua vez, são complementadas por atividades de suporte e auxílio: (S) **aquisição de técnica** (manipulação do instrumento), e (L) **estudos de literatura musical** (conhecimentos teórico-musicais e histórico-musicais). Isto posto, o modelo busca identificar aspectos sucessivos e os níveis de fluência entre estes elementos da experiência musical.

Assim, partindo dos conceitos trabalhados por Swanwick em relação ao modelo reflexivo do ensino da música, o próprio autor nos afirma que “a avaliação musical genuína é a chave para uma educação musical efetiva” (Swanwick, 2003, p. 80). Desta forma, a exagerada ortodoxia cultivada pelos métodos ao longo dos anos, acabou por deixar em segundo plano outros aspectos cognitivos do processo de ensino-aprendizagem, ligados aos sentimentos e emoções que, por essência, definem as artes.

¹⁰ Ver dissertação: Uma análise crítica dos métodos Suzuki e Sassmannshaus para o ensino do violoncelo: características e possibilidades de abordagem (Massa, 2017).

Essas lacunas são percebidas e discutidas principalmente por professores que utilizam seletivamente várias metodologias em suas aulas. Assim, Swanwick aponta que:

A ação complexa de se tocar um instrumento não pode ser abordada seguindo-se um único método ou apenas utilizando-se sistematicamente um mesmo livro, página após página. A aprendizagem musical acontece através de um engajamento multifacetado: solfejando, praticando, escutando os outros, apresentando-se, integrando ensaios e apresentações em público com um programa que também integre a improvisação. Precisamos também encontrar espaço para o engajamento intuitivo pessoal do aluno, um lugar onde todo o conhecimento comece e termine (Swanwick, 1994, p. 1).

Deste modo, embora o método Suzuki seja amplamente consagrado no campo da educação musical, torna-se necessário promover algumas reflexões críticas sobre sua aplicação. Pois, os métodos não devem ser considerados como uma fórmula pronta e absoluta, para serem aplicadas em qualquer contexto educativo, sem uma devida análise de suas finalidades no processo de formação educativa dos indivíduos, uma vez que “não é a assinatura de um mestre ‘consagrado’ que irá garantir nossa prática cotidiana em sala de aula” (Penna, 1995, p. 82).

Nesses termos, objetivamos com esta análise apresentar as potencialidades da proposta de Suzuki, possibilitando a identificação, compreensão e discussão de possíveis lacunas que possam ser preenchidas através de eventuais complementações que o professor possa integrar em suas aulas. Em vista disso, este artigo mapeia os três primeiros volumes deste respectivo método — pois observa-se que o autor se preocupa em discorrer os elementos básicos da técnica do instrumento —, com vistas a indicar as potencialidades técnico-pedagógicas ao professor que deseja iniciar seus alunos utilizando este método como base, sem, no entanto, extrapolar os limites dos seus respectivos parâmetros filosóficos, com o intuito de contribuir para a discussão do processo de ensino-aprendizagem.

1. O MÉTODO SUZUKI *CELLO SCHOOL*

O método Suzuki foi idealizado pelo violinista e pedagogo japonês Shinichi Suzuki (1898-1998), que iniciou seus estudos de música tardiamente, aos 17 anos, em Tóquio. Suzuki foi aluno de Karl Klinger, em Berlim, onde teve oportunidade de ter contato com músicos icônicos, a exemplo de Pablo Casals. Por volta de 1930, Suzuki, através de suas

observações sobre a metodologia de aprendizagem infantil da língua materna, constatou que, como parte de um processo natural, todas as crianças japonesas conseguem aprender a falar japonês (Suzuki, 2008, p. 9-10). A partir disso, Suzuki desenvolveu os conceitos para a aprendizagem do violino e denominou o seu método de 'Educação do Talento'. Descrevendo sua abordagem como o 'método da língua materna', que foi consolidado através do *Talent Education Institute*, fundado por ele em Matsumoto, no Japão. Deste modo, Suzuki (2008, p. 27) afirma que o talento não é algo hereditário, ao contrário do que muitos pensam, o talento é adquirido e desenvolvido com o treinamento.

O método procura desenvolver as potencialidades inatas da criança e sua própria capacidade de aprendizagem, incluindo o estudo musical através do seu contato com o meio apropriado, a partir de uma instrução inicial baseada no escutar para repetir. Da mesma forma como se dá a aprendizagem da língua materna, que flui espontaneamente através das tentativas de reprodução daquilo que a criança escuta de seus familiares. Desta forma, a criança desenvolve naturalmente as potencialidades sensoriais abertas à captação de formas e sons. Que, por sua vez, promovem a compreensão através de situações e padrões compatíveis com o aprendizado musical. Como afirma Edgar Willems:

A melodia e a harmonia devem poder achar um apoio sólido numa educação sensorial auditiva, tornada concreta por meio de um material auditivo tal como nos oferecem certos métodos modernos de educação musical. Isto não significa de forma alguma que o sensorial deva prevalecer sobre o resto. A natureza da música é de outra ordem, mas ela requer a sensorialidade como meio de utilizar a matéria sonora com inteligência e sensibilidade (Willems, 1970, p. 59).

Esta filosofia de ensino também agrega outros fatores determinantes para o sucesso do aluno, conforme aborda Suzuki (2008) em seu livro *Educação é Amor*, tais como: criação de um ambiente musical favorável, participação dos pais no processo de ensino e aprendizagem, além de promover o senso de disciplina desde cedo na criança. Ademais, promove a busca da qualidade sem críticas ou correções inapropriadas; a prática diária de um repertório comum a todos os alunos com avaliação crítica constante do processo; além do incentivo à cooperação ao invés da competição; respeitando-se a individualidade de cada um em cada etapa deste processo.

Ademais, Suzuki (2008, p. 7) afirma que o homem nasce com tendências naturais de adaptar-se ao seu ambiente. Assim, uma criança recém-nascida se adequa ao meio no qual nasceu, enquanto é capaz de absorver os elementos culturais nos quais está inserida. Em contrapartida, são necessárias ações específicas para aquelas crianças que vivem em

ambientes considerados desfavoráveis, que as limitam ou que podem comprometer seu desenvolvimento. A relação de paralelismo que Suzuki estabeleceu entre o desenvolvimento do conhecimento da língua materna com o aprendizado do instrumento musical veio a tornar-se uma das bases fundamentais para o desenvolvimento de sua metodologia (Suzuki, 1991, p. 5).

O método Suzuki para violoncelo é composto por 10 volumes, além dos volumes de acompanhamento do piano, que proporciona e motiva a prática em conjunto com um instrumento de base harmônica, bem como o ensino coletivo do repertório em uníssono. Identifica-se através do modelo C(L)A(S)P o aspecto da **performance** por meio de melodias folclóricas no volume 1, bem como, a partir do final deste volume, Suzuki já inicia com pequenas peças do próprio autor e, em sequência, introduz um repertório que compreende inicialmente do Barroco e, nos volumes seguintes, passa a trabalhar um repertório formal, por meio de peças curtas de compositores como J. S. Bach, G. F. Handel e R. Schumann. Desta forma, segundo a Associação Suzuki das Américas:

Os princípios por trás dessas escolhas – tanto na seleção quanto na ordem – são consistentes com as ideias que surgiram a partir da pesquisa de Suzuki [...]. [...]. Quase todas as peças, que foram cuidadosamente escolhidas, desafiam o aluno a tomar mais um pequeno passo à frente, sempre adicionando às funções que vieram antes (Associação Suzuki das Américas, 2003, p. A20).¹¹

Os volumes 1 ao 8 são acompanhados de um CD para auxiliar na prática e estudo, além das demonstrações do professor em sala de aula, aspecto importante para a visualização técnica e o desenvolvimento do processo imitativo da criança. Desta maneira, um repertório de fácil assimilação do folclore europeu, e familiar ao ouvido da criança, auxilia no processo imitativo da aprendizagem, até introduzir o repertório solístico do instrumento nos dois últimos volumes — sendo o volume 9 o Concerto em Dó maior, Hob. VIIb. 1 de J. Haydn e o volume 10 o Concerto em Sib maior de L. Boccherini.

A Associação Suzuki das Américas complementa a abordagem deste ponto fundamental da metodologia Suzuki ao mencionar que:

A escuta repetitiva a boas performances e partes que serão aprendidas, cria na mente, um modelo que permite à criança aprender sozinha com relativa facilidade, e minimiza a quantidade de correções a serem feitas

¹¹ Organização sem fins lucrativos, formada por professores, pais e educadores, oficialmente licenciada para apoiar, disponibilizar e promover educação musical para todas as crianças pautada nos conceitos da metodologia Suzuki.

por professores e pais. Durante o processo de aprendizado, a performance correta 'toca' na mente da criança, como um exemplo constante a ser alcançado, uma imagem áurea a ser duplicada e que continua a ser 'escutada' por muito tempo após a prática terminar (Associação Suzuki Das Américas, 2003, p. A8).

Desta forma, identifica-se a abordagem dos parâmetros de Swanwick do elemento da **apreciação** como a base de toda a metodologia Suzuki, tendo em vista que o autor trabalha, acima de tudo, o treinamento auditivo integrado ao processo de repetição, imitação e acumulação. Apesar do enfoque do autor no elemento da apreciação, a evolução do aprendizado do aluno, a partir de um determinado momento, só ocorrerá de maneira fluente se o aluno obtiver a habilidade de leitura da notação musical.

Em vista disso, a leitura de partitura é introduzida tardiamente por meio de materiais complementares, não havendo uma regra de delimitação da idade ou nível técnico do aluno para esta iniciação. A Associação Suzuki das Américas (2003, p. A23) menciona que os professores Suzuki concordam que não é aconselhável que o aluno tente ler a música enquanto está tocando o instrumento nas primeiras etapas do aprendizado. Uma vez que se entende que é necessário desenvolver a boa postura, as habilidades de escuta e identificação da nota, altura do som, potencialidade e qualidade sonora. Desta forma as habilidades cinestésicas precedem os referencias visuais.

A partir destes conceitos essenciais, embasamento da metodologia Suzuki, entendemos que o método permite que o professor expanda suas possibilidades de ensino. Desta forma, pode ser aplicado como alternativa metodológica de ensino para crianças com determinadas deficiências, dentre elas a deficiência visual. Neste sentido, o próprio Suzuki relata em seu livro *Educação é amor* sua experiência ao ensinar uma criança deficiente visual de 5 anos, constatando que não é necessário enxergar para fazer música. Deste modo, Bohn¹² afirma que:

Assim como no Método Suzuki, o ensino do violino para deficientes visuais também será como o aprendizado da fala. As pessoas cegas, assim como qualquer outra pessoa, aprendem a sua língua materna sem dificuldade. Todas as crianças aprendem a sua língua materna através de observação e repetição. Somente depois do domínio da fala é que irão aprender a ler e escrever. O aprendizado do violino por pessoas desprovidas de visão será como no aprendizado da fala, primeiro aprenderão a tocar violino e depois de dominar bem o instrumento aprenderão a teoria musical, através da Musicografia Braille (Bohn, 2012).

¹² Disponível em: <http://www.deficienciavisual.pt/txt-ensino_violino_DV_Suzuki.htm>

Através da ênfase do elemento da **apreciação** e os aspectos embasados dos ensinamentos da metodologia Suzuki, como o processo da prática diária, repetição, o enfoque na memorização, além de um ambiente favorável e um alto nível de motivação, esta metodologia se adapta ao ensino inicial para deficientes visuais. Uma vez que a dificuldade de adequação se constitui da aquisição do material escrito por meio da Musicografia Braille. Como menciona Bohn.

Existem outras ferramentas que são utilizadas na aprendizagem musical como por exemplo a memorização por repetição, a gravação das aulas de violino e a gravação falada das partituras feitas pelo professor, onde o professor toca uma parte da peça e explica os aspectos da teoria musical de cada trecho tocado. Essas ferramentas deveriam ser um complemento e não recursos que venham a substituir a leitura musical. Devido à dificuldade de acesso à Musicografia Braille e à escassez de partituras em Braille, as pessoas acabam procurando esses meios para auxiliar o aprendizado da música mais rapidamente. Essas ferramentas funcionam muito bem no início, mas na medida em que as músicas atingem um grau maior de complexidade a leitura de partituras torna-se muito importante (Bohn, 2012).

Observamos através deste exemplo que, apesar do enfoque do autor no elemento da apreciação, a evolução do aprendizado do aluno, a partir de um determinado momento, só ocorrerá de maneira fluente se o aluno obtiver a habilidade de leitura da notação musical, como menciona Bohn (2012). Neste caso, faz-se necessária a habilidade de leitura e acesso das partituras escritas através do sistema de Musicografia Braille. Entretanto, percebemos também a necessidade de um equilíbrio dos cinco pilares do modelo C(L)A(S)P, mesmo para um aluno que possua deficiência visual, visto que os elementos abordados por Swanwick se dispõem de maneira que se complementam e se auxiliam.

1.1. Método Suzuki *Cello School* - Volume 1

O volume 1 do método Suzuki aborda os princípios musicais para a criança, sendo deixados a cargo do professor os primeiros aspectos posturais. Desta forma, existem Associações de treinamento e capacitação da metodologia Suzuki, para a formação de professores espalhados pelo mundo, onde através das Associações e livros, escritos por professores capacitadores da Associação Suzuki e pelo próprio professor Shinichi Suzuki, os ensinamentos posturais e filosóficos são compensados por este apoio e literatura

correlata. Deste modo, observamos a relevância deste material para padronizar a formação dos professores que ensinam através desta metodologia.

A professora Charlene Wilson, foi uma das pioneiras na adaptação do método Suzuki de ensino do violino para o violoncelo. Autora de quatro livros sobre o ensino Suzuki de violoncelo e instrutora de professores Suzuki, trata primeiramente em seu livro, *Teaching Suzuki Cello, a manual for teachers and parents*, sobre os aspectos posturais de como posicionar o violoncelo e como segurar o arco, através de jogos e dinâmicas próprias à criança. Em seguida, através de sua abordagem didática, a autora auxilia o professor nos ensinamentos do volume 1 do método Suzuki. Desta forma Wilson aponta em seu livro que:

Os estudantes da metodologia Suzuki aprendem completamente e rapidamente porque cada lição os prepara para a próxima. O repertório é escolhido com muito cuidado. Cada peça prefigura os elementos musicais e técnicos que serão encontrados mais tarde. Há muito mais a ser aprendido do que notas. O aluno começará a experimentar a beleza da afinação, a alegria da expressão musical e a satisfação inerente a cada realização (Wilson, 1984, p. 13, tradução nossa).¹³

O início do primeiro volume mostra fotos do maestro e violoncelista Pablo Casals, como também de alunos, a título de exemplo. As fotos demonstram o ensino coletivo, que também é abordado pela metodologia Suzuki, de modo que permite uma maior quantidade de crianças usufruindo do ensino musical.

Mesmo tendo como princípio básico o treinamento auditivo a partir da imitação do que se escuta, independente da capacidade de leitura, já nas primeiras páginas o método apresenta, na partitura, a introdução de padrões rítmicos com semicolcheias e colcheias em *staccato*, exercícios para mudança de corda, além de inserir a mão esquerda, já formando a primeira posição com o padrão de dedilhado 1-3-4. Desta forma, este padrão é utilizado, com instruções sobre a colocação dos dedos na corda, exposta por exercícios com semínimas, além da apresentação da escala de Ré maior, que será a primeira tonalidade das melodias trabalhadas, sendo estes aspectos do elemento da **aquisição de técnica** do modelo C(L)A(S)P.

Inicialmente Suzuki utiliza um repertório de fácil compreensão e assimilação, para aplicar sua metodologia prática, a partir do escutar para imitar. Desta maneira, as primeiras melodias são compostas por frases curtas, dentro das tonalidades apresentadas

¹³ Em caso de língua estrangeira, tradução nossa.

neste volume.

Através da análise geral deste volume, observamos que o método apresenta as músicas enumeradas. Deste modo, como o aluno está diariamente escutando as gravações em CD, torna-se fácil o acesso e identificação das músicas através da ordem numérica. Assim, o mapeamento do primeiro volume do método Suzuki está disposto da seguinte forma:

Tabela 1: Mapeamento técnico-pedagógico do volume 1 do Suzuki *Cello School*.

Títulos	Compositores	Tonalidades	Conteúdos
1- <i>Twinkle, Twinkle, Little Star Variations</i>	S. Suzuki	Ré maior	1ª posição (diferentes padrões rítmicos e forma da mão compacta com o dedilhado 1-3-4)
2- <i>French Folk Song</i>	Folk Song	Ré maior	1ª posição
3- <i>Lightly Row</i>	Folk Song	Ré maior	1ª posição
4- <i>Song of the Wind</i>	Folk Song	Ré maior	1ª posição (mudança de intervalo de 5ª)]
5- <i>Go Tell Aunt Rhody</i>	Folk Song	Ré maior	1ª posição
6- <i>O Come, Little Children</i>	Folk Song	Ré maior	1ª posição
7- <i>May Song</i>	Folk Song	Ré maior	1ª posição
8- <i>Allegro</i>	S. Suzuki	Ré maior	1ª posição
9- <i>Perpetual Motion</i> em Ré maior e Sol maior	S. Suzuki	Ré maior Sol maior	1ª posição (estudo de agilidade nas tonalidades Ré e Sol maior)
10- <i>Long, Long Ago</i>	T. H. Bayly	Sol maior	1ª posição
11- <i>Allegretto</i>	S. Suzuki	Sol maior	1ª posição
12- <i>Andantino</i>	S. Suzuki	Sol maior	1ª posição
13- <i>Rigadoon</i>	H. Purcell	Sol maior	1ª posição (uso do 2º dedo no Dó ₄)
14- <i>Etude</i>	S. Suzuki	Dó maior	1ª posição (uso do 2º dedo no Dó ₄ e Fá ₄ , forma da mão compacta com o dedilhado 1-2-4)
15- <i>The Happy Farmer</i>	R. Schumann	Dó maior	1ª posição (figura pontuada e ligadura)
16- <i>Minuet</i> em Dó	J. S. Bach	Dó maior	1ª posição
17- <i>Minuet</i> N ^o 2	J. S. Bach	Dó maior	1ª posição (uso da extensão ascendente com o Sol# e a posição compacta com o Sol ₄)

Fonte: (Massa, 2017, p. 40).

A primeira tonalidade abordada por Suzuki, em seu método, é a tonalidade de Ré maior, introduzida a partir da segunda oitava do violoncelo, a partir da corda solta Ré. Esta tonalidade consiste de alguns pontos positivos para o posicionamento da mão esquerda da criança. Uma vez que, nesta região as cordas superiores são mais finas,

flexíveis e com menos tensão, além de constituir a forma da mão esquerda compacta, com o dedilhado 1-3-4. Deste modo, indicamos que o posicionamento do arco se encontra mais plano, além de utilizar uma região de tessitura mediana, agradável ao aluno.

A segunda tonalidade introduzida é Sol maior, na primeira oitava do instrumento, uma vez que esta escala ainda apresenta a mesma configuração da forma compacta da mão esquerda, com o padrão de dedilhado 1-3-4, só que nesta tonalidade inicia-se na corda Sol, terceira corda do violoncelo. Além de Dó maior, a última tonalidade abordada neste volume, que apresenta um novo padrão de dedilhado ao aluno, a forma compacta da mão esquerda com o dedilhado 1-3-4 na primeira oitava e 1-2-4 na segunda oitava desta tonalidade, para a utilização do Fá⁴ e Dó⁴. Deste modo, estes aspectos fazem parte do elemento da **aquisição de técnica**, por meio dos parâmetros de Swanwick (1979).

Ao apresentar a tonalidade de Sol maior Suzuki (1991, p. 15) indica que a criança faça a transposição de todas as peças estudadas anteriormente para a nova tonalidade. Isto posto, constatamos que o primeiro elemento do modelo, a **composição**, é abordado de maneira superficial pelo autor. Definimos o aspecto da transposição de exercícios para outras cordas ou a indicação de transposição das primeiras melodias do volume 1 para a tonalidade de Sol maior, como um elemento guia e indutivo para um primeiro processo composicional da criança, uma vez que o autor sugere a atividade sem, no entanto, prover a partitura ou áudio. Entendemos, portanto, que o formato proposto por Suzuki se baseia em apresentar o material, neste caso, a transposição, sem as referências cognitivas, o que gera uma maior variedade de possibilidades na forma de tocar um determinado trecho, sem, no entanto, estabelecer um parâmetro específico que padronize a performance. Assim, compreendemos este processo como um guia referencial para o desenvolvimento do elemento criativo da criança.

Segundo Alencar e Fleith (2003), embora o indivíduo tenha o desempenho da criatividade, é necessário o reconhecimento de fatores externos — social, cultural e histórico — que influenciem na produção e avaliação do trabalho criativo. Desta forma, é importante levar em consideração o parâmetro individual — no sentido das habilidades e dificuldades —, como também, do meio no qual a criança está inserida. Assim “para se estimular a expressão criativa na escola, no trabalho ou em outro contexto, é necessário preparar o indivíduo para pensar e agir de forma criativa, bem como planejar intervenções nesses contextos a fim de estabelecer condições favoráveis ao desenvolvimento da criatividade” (Alencar; Fleith, 2003, p. 7). Em vista disso, percebemos

o valor das considerações de Suzuki (2008, p. 23 e 24) a respeito da importância do ambiente favorável, além do papel fundamental que os pais e professores têm na criação deste ambiente positivo e encorajador, propício ao desenvolvimento do aprendizado e aspecto criativo do aluno.

Ademais, no final do Volume 1 constam fotos de uma criança, exemplificando a forma compacta da mão esquerda na primeira posição e em extensão ascendente, seguido da explicação e demonstração, através de fotos e gráficos, do braço do violoncelo, deixando clara a diferença entre as duas posições.

1.2. Método Suzuki *Cello School* - Volume 2

O segundo volume da série inicia-se com exercícios de arpejos relacionados à tonalidade de Dó maior, apresentada no volume anterior, e um desses exercícios consiste na mudança de corda a partir das quintas paralelas na primeira posição. O treinamento desta mudança é importante, uma vez que o salto de uma corda para outra com o mesmo dedo requer que a mudança de corda seja sutil, para evitar que o som seja interrompido neste processo. Como afirma o Prof. Dr. Suetholz (2011, p. 25) da Universidade de São Paulo “Quando se troca de corda é importante aproximar o arco da nova corda um pouco antes de tocá-la, para que essa mudança seja o menos perceptível”.

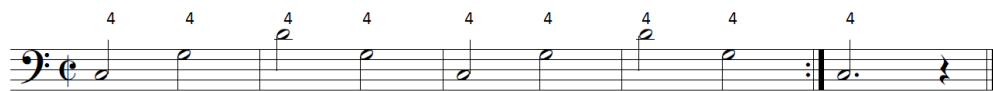


Figura 1: Exercício de mudanças de cordas em quintas paralelas na primeira posição
Fonte: (Suzuki, 1992, v. 2, p. 5).

A primeira música do volume 2 é intitulada *Long, Long Ago*, previamente apresentada no volume 1 do Método, na tonalidade de Sol maior. Desta vez, a música está transposta para a tonalidade de Dó maior e também apresenta uma variação com nova arcada, mantendo-se o padrão de duas notas ligadas seguidas por duas notas em *staccato*. Com a utilização de um repertório já visto, a criança poderá assimilar aspectos como a nova tonalidade, consolidar o padrão de dedilhado 1-2-4, além de trabalhar uma arcada diferente, como é visto neste trecho da variação, sendo estes, aspectos do elemento da **aquisição de técnica** abordado por Swanwick (1979).

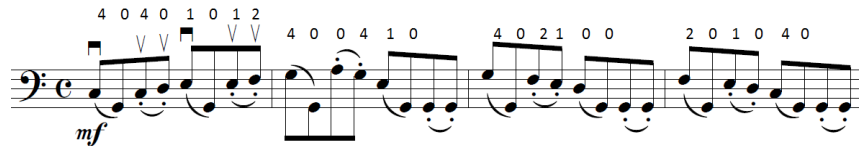


Figura2: Demonstração do padrão de arcada na variação da melodia *Long, Long Ago*.
Fonte: (Suzuki, 1992, v. 2, p. 6).

Em sequência, antes de trabalhar o repertório, o autor introduz a 2ª posição, assim, apresenta um pequeno estudo preparatório, com a finalidade de posicionar a mão esquerda, além de trabalhar outro aspecto, que consiste na extensão descendente, também na 2ª posição. Após este breve estudo, o método trabalha estes dois aspectos no repertório. Ademais, na página 10, Suzuki apresenta um pequeno exercício de afinação do intervalo de oitava, afim de trabalhar afinação e a articulação do arco, servindo de exemplo como referencial de afinação ao tocar com o quarto dedo da primeira posição, a partir de sua respectiva corda solta adjacente.



Figura3: Exercício para referencial de afinação
Fonte: (Suzuki, 1992, v. 2, p. 10).

Em seguida, o autor apresenta peças dos compositores: C. M. von Weber, J. S. Bach e N. Paganini, que utilizam em seu repertório os aspectos introduzidos cumulativamente até o momento. Na página 15, o método aborda, através de exercícios, a forma da mão esquerda compacta e com extensão descendente na primeira posição. Deste modo, o autor introduz este aspecto da extensão descendente para as notas Sib e Mib através da melodia *The Moon over the Ruined Castle*, na tonalidade de Sib maior, de autoria do compositor japonês da primeira geração de música ocidental, Rentaro Taki (1879-1903). Além dessa melodia ser conhecida em seu país, foi também incluída no repertório das canções escolares do Japão (Martínez, [20--]). Desta forma, Suzuki utiliza esta melodia familiar à criança a fim de trabalhar aspectos da mão esquerda. Para concluir este volume, o autor aborda os elementos da nova posição e extensões, ascendente e descendente, no repertório proposto dos compositores R. Schumann, F. J. Gossec e G. F. Handel, além de inserir pequenos exercícios para trabalhar os elementos da *apogiatura* e *pizzicato*, sendo estes aspectos elementos da **aquisição de técnica**. Deste modo, o mapeamento do segundo volume do método Suzuki está disposto da seguinte forma:

Tabela 2: Mapeamento técnico-pedagógico do volume 2 do Suzuki *Cello School*.

Títulos	Compositores	Tonalidades	Conteúdos
1- <i>Long, Long Ago - Variation</i>	T. H. Bayly	Dó maior	1ª posição (música trabalhada no vol. 1, em Sol maior, agora apresentando uma variação, com novo golpe de arco)
2- <i>May Time</i>	W. A. Mozart	Dó maior	1ª posição
3- Minuet No. 1	J. S. Bach	Dó maior	2ª posição (trabalha mudança de posição e emprega a digitação 1-2-4 na 2ª posição)
4- Minuet No. 3	J. S. Bach	Dó maior	2ª posição (usa a extensão descendente na 2ª posição)
5- <i>Chorus from "Judas Maccabaeus"</i>	G. F. Handel	Dó maior	2ª posição (usa a digitação 1-3-4 na 2ª posição)
6- <i>Hunter's Chorus</i>	C. M. von Weber	Sol maior	2ª posição
7- <i>Musette from English Suite Nº 3</i>	J. S. Bach	Sol maior	2ª posição
8- <i>March em Sol</i>	J. S. Bach	Sol maior	2ª posição
9- <i>Theme from "Witches Dance"</i>	N. Paganini	Sol maior	2ª posição (mudança feita de um semitom com o 4º dedo)
- <i>Tonalization - The Moon Over the Ruined Castle</i>	R. Taki	Sib maior	1ª posição e extensão descendente do Sib e Mib
10- <i>The Two Grenadiers</i>	R. Schumann	Sib maior	1ª posição e extensão descendente
11- <i>Gavotte</i>	F. J. Gossec	Sol maior	1ª posição, <i>apogiatura</i> e <i>pizzicato</i> (apresenta exercício com explicação)
12- <i>Bourrée</i>	G. F. Handel	Dó maior	2ª posição e extensão descendente

Fonte: (Massa, 2017, p. 43-44).

1.3. Método Suzuki *Cello School* - Volume 3

O terceiro volume aborda principalmente as posições e suas respectivas mudanças, a partir da terceira posição chegando até a introdução da sétima posição nas últimas páginas deste volume, sendo estes aspectos representados pela **aquisição de técnica**. Suzuki (1992, p. 4) fala de pontos importantes para os estudos em casa da criança, enfatiza sempre a escuta das gravações e o estudo diário, com vistas ao progresso musical. Neste volume, Suzuki salienta a importância da precisão nas mudanças de posição, além do cuidado que a criança deve ter com os finais de frase.

O método inicia com exercícios de arpejos nas tonalidades de Dó maior e Dó menor, sendo a tonalidade do modo menor abordada pela primeira vez. Desta forma, os exercícios de arpejos estão dispostos com duas opções de dedilhados para a segunda

posição, previamente abordada no volume 2 do método. Além disso, o autor exemplifica os harmônicos naturais encontrados na metade das cordas Lá, Ré, Sol e Dó. Embora Suzuki aborde superficialmente este assunto, deixa a explicação a cargo do professor, uma vez que estes harmônicos são importantes para a afinação do instrumento. Como também afirma Menucci (2013, p. 62-63), que os harmônicos são importantes referenciais de localização e posicionamento da mão esquerda.

Após a apresentação de pequenos exercícios de harmônicos, Suzuki aborda aspectos de mudança de posição e harmônicos naturais na primeira música do volume, através da Berceuse de F. Schubert. Para isto, utiliza duas opções de dedilhados, nas quais a primeira opção explora apenas a 1ª posição, enquanto a segunda alternativa emprega mudanças de posição.

A peça Nº 2, Gavotte de J. B. Lully é precedida de dois elementos preparatórios: uma nova versão da peça intitulada *Moon Over The Ruined Castle*, já apresentada no segundo volume, além da escala de Ré menor. Suzuki aborda novamente a melodia *Moon Over The Ruined Castle*, desta vez em Sib maior, a fim de trabalhar a 3ª posição de maneira prática. Desta forma, através do conhecimento cumulativo do aluno, apresenta uma música já familiar aos ouvidos da criança, com vistas a preparar a nova posição em uma tonalidade diferente, sendo estas perspectivas do elemento da **aquisição de técnica** abordado por Swanwick (1979).

O volume apresenta, ainda, a escala de Ré menor nas suas três formas (natural, harmônica e melódica) para, em seguida, empregar essa tonalidade nas próximas músicas. Desta forma, observamos que o autor não apresenta uma explicação das diferenças entre o modo maior e menor neste volume, introduzindo informações sem uma devida contextualização. No entanto, antes da peça número 3, o autor reforça os dois tipos de extensão – descendente e ascendente –, com uma breve explicação do posicionamento da mão esquerda, além de demonstrar, com fotos de uma criança, o posicionamento da mão compacta e da mão com extensão ascendente. Assim, esses aspectos são abordados no Minuet de L. Boccherini, um arranjo do terceiro movimento do quinteto de cordas Op. 13, Nº 5, para dois violinos, viola e dois violoncelos¹⁴. Em seguida, o autor aborda mais uma vez a melodia *Moon Over The Ruined Castle*, desta vez na tonalidade de Sol maior. Assim, como a melodia já foi anteriormente aprendida, Suzuki demonstra a quarta posição

¹⁴ Obra relevante para o repertório do violoncelo, pois Boccherini foi um dos pioneiros a compor quintetos com dois violoncelos, trazendo assim destaque ao instrumento.

de forma aplicada, que será explorada nas peças subsequentes.

A quarta posição é novamente abordada no *Scherzo* de C. Webster, que, pela primeira vez no método, apresenta um andamento em *Presto*. Desta forma, sua primeira seção constitui um motivo rítmico em semicolcheias, onde sugerimos a abordagem do golpe de arco – *Collé*¹⁵ – para auxiliar na primeira sessão da peça, e na segunda seção, de andamento *Meno mosso*, o professor pode destacar aspectos para a mão esquerda, como a introdução ao vibrato, que, segundo Suetholz (2011, p. 52) “O vibrato não deve ser uma ferramenta estática: deve ser mais ou menos rápido dependendo do estilo, da velocidade, da dinâmica e do conteúdo expressivo da música. É essencial o domínio do vibrato a fim de alcançar uma técnica completa”.

O próximo aspecto tratado no método é a meia posição, como elemento preparatório à música N^o 5. Neste caso, Suzuki propõe um pequeno exercício na corda Ré, explorando a meia posição. Além disso, o autor sugere a repetição do mesmo exercício transposto para a corda Lá. Desta forma, é explorado este aspecto no Minuet em Sol de L. van Beethoven. Em sequência, o método apresenta as escalas, melódica e natural, de Dó menor, em duas oitavas, como preparação da tonalidade das duas peças seguintes: a Gavotte em Dó menor de J. S. Bach que requer o uso constante de extensão descendente da mão esquerda, especialmente para a execução do *Mib* na corda Ré e o Minuet N^o 3 de J. S. Bach, que começa em Dó maior e modula para a sua tonalidade homônima, Dó menor.

Na peça N^o 8, *Humoresque* de A. Dvořák, o professor tem a possibilidade de trabalhar, com o aluno, o golpe de arco curto, oriundo do motivo rítmico fragmentado. Somando-se a este golpe de arco, o aluno pode exercitar o vibrato em notas de valores curtos, levando em consideração a sustentação das frases de quatro compassos. Além do professor expor duas diferentes maneiras de mudanças de posição – antecipada e retardada¹⁶ –, uma vez que existem trechos nesta peça onde as mudanças de posição são

¹⁵ “O *collé* é uma técnica de arco muito importante, inestimável para adquirir o controle em toda extensão do arco. Somado a isso, é musicalmente muito útil como um golpe de arco que combina a leveza e graça do *spiccato* com o golpe incisivo do *martele*. Tocado no talão, dá o mesmo som-efeito que um leve *martele* tocado na ponta e, em geral, pode substituir o *martele* quando o ritmo é muito rápido para o último. O *collé* pode dar mais ênfase a certas notas em uma passagem *spiccato*, além de ser usado como um auxiliar para abrandar o arco *spiccato* quando necessário” (Galamian, 1962, p. 74).

¹⁶ A partir dos conceitos técnicos que Starker aborda, “mudanças de posição necessitam de tempo, da mesma forma que uma viagem precisa de tempo. Desta forma, nós diferenciamos dois tipos de conexões entre posições, glissandos ou mudanças – antecipada ou retardada –. “Glissando” antecipado toma o seu tempo da primeira nota do glissando. O próximo dedo a tocar cai em seu lugar apenas na chegada, na cabeça do tempo. Se ocorrer uma mudança de arco entre essas duas notas, o glissando tem lugar no primeiro arco, enquanto a mudança de arco ocorre precisamente na chegada, com o próximo dedo. Este último aspecto é frequentemente o mais negligenciado. Os chamados glissandos antecipados puros são aqueles cujo dedo de

mais extensas. Nestes casos, a exemplo da mudança de posição da 1ª para a 3ª posição (comp. 9), em cordas distintas, além de mudanças da 3ª para a 7ª posição (comp. 40) e da 2ª para a 5ª posição (comp. 36), onde o aluno deve deslocar a mão esquerda tendo o primeiro dedo como guia ou referencial para execução destas mudanças de posição – segue os exemplos a seguir. Ademais, o autor apresenta mais dois pequenos exercícios destinados a auxiliar na preparação da Humoresque. O primeiro exercício trata do golpe de arco curto, oriundo do motivo rítmico da primeira sessão da obra. O segundo exercício, que aborda exclusivamente mudança de posição, o qual demonstra o percurso que o primeiro dedo faz com *glissando*, na função de guia, para a execução destas mudanças.

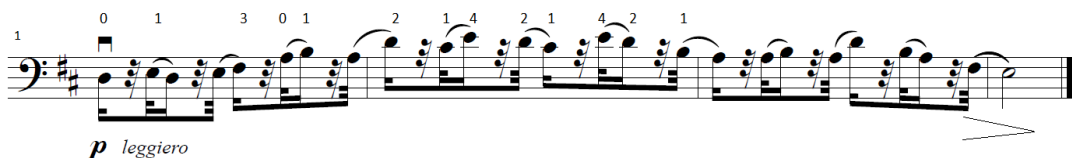


Figura 4: Demonstração do motivo rítmico fragmentado da peça Humoresque de A. Dvořák
Fonte: (Suzuki, 1992, v. 3, p.18-19).

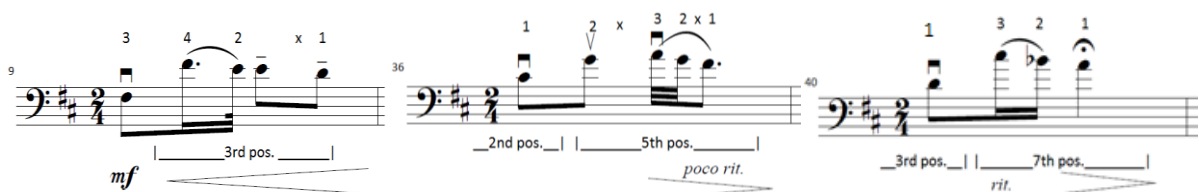


Figura 5: Demonstração dos compassos 9, 36 e 40 da peça Humoresque de A. Dvořák
Fonte: (Suzuki, 1992, v. 3, p.18-19).

A peça *La Cinquantaine (Air in the olden style)* de G. Marie, apresenta pela primeira vez no método a *apogiatura* de semicolcheia e o *trinado*, além do *portato* expressivo e a sutil diferenciação entre o *tenuto* e o *staccato* dentro de uma mesma ligadura. Durante esta peça, é abordada quase por completo a segunda e terceira posições. Deste modo, torna-se importante trabalhar estas duas regiões intermediárias, entre a primeira e quarta posições, uma vez que o aluno não possui muitas referências para a localização da mão esquerda destas posições.

número menor se conecta aos dedos de números maiores, como também a conexão com dedos do mesmo número, a fim de reduzir a pressão sobre a corda enquanto é realizada a viagem. A despeito das distâncias, perto ou longe, estes princípios são essenciais. O oposto também é verdadeiro no caso de mudanças retardadas. O tempo é tomado da segunda nota. O dedo a tocar a próxima nota é o que realiza o glissando. O glissando, desta forma, inicia no pulso subsequente. Se for necessário a mudança de arco, como em muitos casos, o glissando acontece no Segundo arco” (Starker, 2004, p. 285-286).

A última peça do volume é o *Allegro Moderato* de J. S. Bach – na verdade, é uma versão facilitada do quarto movimento da Sonata para viola da gamba e cravo de J. S. Bach Nº 1 em Sol menor BWV. 1027, obra amplamente tocada pelo violoncelo. Verificamos, desta forma, que o autor apresenta, neste volume, um repertório importante para o violoncelo, ainda que em versão facilitada. Nesta obra, Suzuki apresenta o ornamento *mordente*, possibilitando ao professor falar sobre as diferenças entre *trinado* e *mordente* apresentadas nas duas obras. Além deste elemento ornamental, a peça apresenta um golpe de arco com velocidade irregular, uma nota contra três (comp. 30-32), que se dá por uma colcheia em *staccato* e três colcheias ligadas. Assim possibilitando o trabalho da distribuição e velocidade de arco.

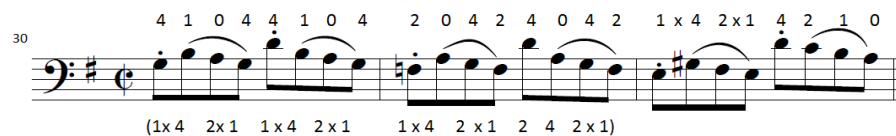


Figura 6: Demonstração dos compassos 30-32 da peça *Allegro Moderato* de J. S. Bach.
Fonte: (Suzuki, 1992, v. 3, p. 22).

Nas últimas páginas do volume 3, Suzuki apresenta exercícios de mudanças na 3ª, 4ª e 5ª posições nas cordas Lá e Ré, e deixa a cargo do aluno a transposição destes exercícios para as cordas Sol e Dó, que se configuram no aspecto, já mencionado, da **composição**. Isto tem como finalidade consolidar a aprendizagem e a localização destas três novas posições, sendo estes aspectos da **aquisição de técnica** do modelo C(L)A(S)P. Além disso, o autor traz escalas maiores e menores, em duas oitavas, nas tonalidades – Lá, Ré, Sol e Dó – previamente utilizadas ao longo do terceiro volume. Desta forma, ao repetir os estudos das escalas, o autor mostra a importância desta prática para a preparação técnica do músico. Para concluir este volume, Suzuki apresenta os primeiros exercícios mecânicos de toda a série, elemento que, posteriormente, o aluno poderá se aprofundar através de métodos de estudo como o de Bernhard Cossmann, indicado para o desenvolvimento de agilidade e resistência dos dedos, além do refinamento da afinação. Deste modo, o mapeamento do terceiro volume do método Suzuki está disposto da seguinte forma:

Tabela 3: Mapeamento técnico-pedagógico do volume 3 do Suzuki *Cello School*.

Títulos	Compositores	Tonalidades	Conteúdos
1- Berceuse	F. Schubert	Sol maior	1ª posição (aborda outra opção de dedilhados mais avançados e o uso de harmônicos naturais.)
- <i>Tonalization - The Moon Over the Ruined Castle</i>	R. Taki	Sib maior	3ª posição
2- Gavotte	J. B. Lully	Ré menor	3ª posição
3- Minuet	L. Boccherini	Ré maior	2ª posição e extensão ascendente.
- <i>Tonalization - The Moon Over the Ruined Castle</i>	R. Taki	Sol maior	4ª posição
4- <i>Scherzo</i>	C. Webster	Ré maior	4ª posição
5- Minuet em Sol	L. van Beethoven	Sol maior	Utiliza diferentes posições, até a 5ª posição e meia posição
6- Gavotte em Dó menor	J. S. Bach	Dó menor	2ª posição e extensão descendente
7- Minuet Nº 3	J. S. Bach	Dó maior	2ª posição e extensão descendente
8- Humoresque	A. Dvořák	Ré maior	Utiliza diferentes posições, até a 7ª posição (introdução das fusas)
9- <i>La Cinquantaine (air in the olden style)</i>	G. Marie	Dó maior	Utiliza diferentes posições, até a 4ª posição
10- <i>Allegro Moderato</i>	J. S. Bach	Sol maior	Utiliza diferentes posições, até a 5ª posição

Fonte: (Massa, 2017, p. 49).

O enfoque dos **estudos de literatura musical** do modelo C(L)A(S)P, é identificado de forma sucinta por Suzuki, através de pequenas explicações dos assuntos abordados no decorrer dos volumes. O autor discute este aspecto de maneira mais prática do que teórica, pois a ênfase da metodologia Suzuki constitui-se do desenvolvimento técnico, postural e musical da criança, através da aplicação do repertório proposto, que são introduzidos à criança de maneira prática e imitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste processo avaliativo, através do modelo C(L)A(S)P, abordamos apenas os 3 primeiros volumes do método Suzuki *Cello School*, para dissertar sobre os elementos básicos da técnica do instrumento. Uma vez que, Suzuki utiliza o repertório de maneira organizada, delimitando-se os assuntos e o nível de dificuldade através da ordem das peças selecionadas, que são interpoladas por pequenos exercícios, estudos e escalas. Em vista disso, observa-se através da análise dos cinco pilares do modelo C(L)A(S)P de

Swanwick (1979), que a ênfase da metodologia Suzuki se dá na aplicação prática dos elementos da **literatura musical** e **aquisição de técnica** através da **performance**, com o auxílio direto do aspecto de **apreciação**. Isto posto, notadamente, o referido método contempla integralmente estes cinco elementos do modelo avaliativo, ainda que de maneira não uniforme. Logo, **verifica-se**, no entanto, pouca ênfase nos parâmetros de apoio e habilidade, com um enfoque maior no tripé central CAP, além do destaque para a **apreciação (A)** e **performance (P)**.

Portanto, o método Suzuki *Cello School* apresenta uma lacuna no aspecto da oferta de aquisição de técnica e estudos de literatura. Neste sentido, a Associação Suzuki das Américas (2003, p. A23) menciona que o processo da aprendizagem da leitura de partitura não é abordado em sua metodologia, necessitando de um material suplementar apropriado para este estágio de desenvolvimento do aluno. Assim, cabe ao professor tanto a escolha desses recursos quanto a definição do momento mais oportuno para sua introdução no processo pedagógico. Desta forma, a partir de um conhecimento aprofundado do método, abrem-se possibilidades para que o docente integre diferentes materiais didáticos, de forma a promover um ensino mais equilibrado e abrangente, em consonância com os cinco parâmetros propostos por Swanwick.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano; FLEITH, Denise de Souza. *Contribuições Teóricas Recentes ao Estudo da Criatividade*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v.19, n. 1, p. 1-8, jan.-abr. 2003.

ASSOCIAÇÃO SUZUKI DAS AMÉRICAS. *Toda a Criança Pode! Uma Introdução à Educação Suzuki*. Trad. Bia Yordi. 2003. A44, 22 p.

BOHN, Débora Flemming. *O ensino do violino para deficientes visuais integrando o método Suzuki e a musicografia Braille*. Monografia (Bacharelado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://www.deficienciavisual.pt/txt-ensino_violino_DV_Suzuki.htm> Acesso em: 27/03/2006

DEL BEN, Luciana Marta. *A utilização do Modelo Espiral de Desenvolvimento musical como critério de avaliação da apreciação musical em um contexto educacional brasileiro*. Porto Alegre, UFRGS. Curso de Pós-Graduação em Música, p. 35-54, nov. 1996-abr. 1997.

GALAMIAN, Ivan. *Principles of Violin Playing and Teaching*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, 1962. 116 p.

MENUCCI, Andrea Bocchi. *O Teclado Contínuo do Violoncelo: uma abordagem para a iniciação ao violoncelo*. 2013. 117 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2013. Disponível em: https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/20152172476de61257610a45c1719877/O_Teclado_Contnuo_do_Violoncelo.pdf.

MARTÍNEZ, Mauricio. *Artes escénicas de Japón. Bogotá*. [20--]. Disponível em: <http://www.japonartescenicas.org/musica/compositores/takirentaro.html>>. Acesso em: 10 jun. 2025.

MASSA, Amanda Melo. *Uma análise crítica dos métodos Suzuki e Sassmannshaus para o ensino do violoncelo: características e possibilidades de abordagem*. João Pessoa, 2017. [122 f.]. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

PENNA, Maura. *Reverendo Orff: por uma reapropriação de suas contribuições*. In Pimentel, L. G. (org.), *Som, gesto, forma e cor: dimensões da arte e seu ensino*. Belo Horizonte: C/Arte, 1995.

SUZUKI, Shinichi. *Educação é Amor: O Método Clássico da Educação do Talento*. 3. ed. Trad. Anne Corinna Gottberg. Rio Grande do Sul, Santa Maria: Pallotti, 2008.143 p.

_____. *Suzuki Cello School: Volume 1. Cello part. Revised Edition*. Miami: Summy-Birchard, Inc. 1991. v. 1, 23 p.

_____. *Suzuki Cello School: Volume 2. Cello part. Revised Edition*. Miami: Summy-Birchard, Inc. 1992. v. 2, 19 p.

_____. *Suzuki Cello School: Volume 3. Cello part. Revised Edition*. Miami: Summy-Birchard, Inc. 1992. v. 3, 28 p.

STARKER, Janos. *The Word of Music According to Starker*. Bloomington: Indiana University Press, 2004. 340 p.

SUETHOLZ, Robert John. *A pedagogia do violoncelo e aspectos de técnicas de reeducação corporal*. 2011. 141f. Tese (Doutorado) – Departamento de Música, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo – São Paulo, 2011.

SWANWICK, Keith. *Ensino instrumental enquanto ensino de música*. Cadernos de Estudo: Educação Musical. Trad. Fausto Borém de Oliveira. 1994.

_____. *A basis for music education*. London: Taylor & Francis e-Library, 1979. 124 p.

_____. *Ensinando música musicalmente*. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003. 128p.

WILLEMS, Edgar. *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. Bienne: ed. Pro-Música, 1970. 214 p.

WILSON, Charlene. *Teaching Suzuki Cello: A Manual for Teacher and Parents*. 2. ed. Berkelay, California, US, 1984. 128 p.



Capítulo 4
CONTEXTO DE PENSAMENTO MECANICISTA E O
SIMÉTRICO NO CLASSICISMO

Lucas de Paula Barbosa

Ernesto Hartmann



CONTEXTO DE PENSAMENTO MECANICISTA E O SIMÉTRICO NO CLASSICISMO

Lucas de Paula Barbosa

É doutorando em musicologia pela Universidade Federal do Paraná. Possui Mestrado em Musicologia também pela UFPR (2023), e, Mestrado em Música, Criação e Expressão Musical pela Universidade Federal de Goiás (2005). É Graduado em Música, Instrumento - Piano, pela Universidade Federal de Uberlândia (1999) Tem experiência na área de artes, com ênfase em música, atuando principalmente nos seguintes temas: música e seus intertextos e contextos, análise musical, composição e regência coral.

lucdepaulabarbosa@gmail.com


Ernesto Hartmann

Graduado em Piano pela UFRJ, Mestre em Piano pela UFRJ, Doutor em Música (Linguagem Musical) pela UNIRIO. Realizou estágio de Pós-Doutorado no PPG-Música da UFPR. Atua profissionalmente em recitais de música de Câmara e como solista. É Professor Associado da Escola de Música da UFRJ onde leciona a disciplina Piano. É também Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Música da UFPR.

ernestohartmann@musica.ufrj.br

RESUMO

Fundamentando-se nas proposições apresentadas no modelo crítico interpretativo denominado de parâmetros interativos, por meio da análise dos sistemas musicais, suas interações e formas sonoras



resultantes, no presente texto discute-se sobre a possibilidade de que o pensamento mecanicista influenciou o pensar música, contribuindo para o estabelecimento de novas concepções quanto à própria natureza da arte musical no período clássico; que, como consequência, por suas propriedades, características e potencial representativo, o material sonoro, quando do fazer música, foi valorado e combinado sob a influência desta interconexão.

Palavras-chave: Contexto de pensamento. Mecanicismo. Classicismo. Parâmetros interativos. Pensar e fazer música.

ABSTRACT

Based on the propositions presented in the critical-interpretative model called interactive parameters, through the analysis of musical systems, their interactions and sound forms, in this article is discussed the possibility that mechanistic thinking influenced the way music was thinking, contributing to the establishment of new conceptions concerning the very nature of musical art in the classic period; as consequence, for its properties, characteristics and representative potential, the sound material, when making music, was valued and combined under the influence of this interconnection.

Keywords: Context of thought. Mechanism. Classicism. Interactive parameters. Thinking and making music.

INTRODUÇÃO

A relação entre contexto de pensamento¹⁷ e música é reconhecida e afirmada, contudo, ainda é escassa a literatura que aborda de forma objetiva esse tema. Nesse sentido, o conjunto de parâmetros denominados de interativos (BARBOSA, 2023, BARBOSA e HARTMANN, 2025), podem contribuir para que essa lacuna seja atenuada. Elaborados a partir do pensamento de Hanslick (2011) quanto a sua abordagem referente ao papel da fantasia na apreensão do fenômeno sonoro, sobre a relação ideia/forma e o modelar em relações sonoras; segundo a relação música, número e natureza ou segundo um princípio quantitativo em Pitágoras (HERLINGER, 2008; MORAIS, 2016), e representação/representado ou princípio qualitativo na teoria crítico-filosófica da mimesis em Aristóteles (1998, 2008), estes parâmetros propõem princípios para se abordar crítico-interpretativamente este fenômeno interativo.

¹⁷ Contexto de pensamento no presente artigo é usado em relação a um conjunto de ideias, especialmente aquelas que, por sua proeminência, tendem a ser generalizadas e utilizadas como referencial conceitual por diferentes áreas do saber humano, a partir das quais as suas práticas são também direcionadas.

Segundo estes princípios, a investigação e discussão se fundamenta na possibilidade de que a interação entre estes dois fenômenos é dependente do arcabouço ideacional *contexto de pensamento/pensar música*, segundo o qual, certos conceitos presentes no contexto de pensamento, ao se tornarem parte da estrutura intelectual da compositora ou compositor, conscientemente ou não, tendem a influenciar o pensar música, e, conseqüentemente, o fazer música, portanto, a relação ideia/forma, considerando-se que, devido aos aspectos quantitativos e/ou qualitativos do material sonoro, estes podem ser valorados e combinados em função desta interconexão.

Ao se considerar a música no classicismo (c. 1750-1800)¹⁸, no que concerne ao contexto de pensamento, a visão de mundo mecanicista ainda tinha um papel preponderante durante esse período. Seu impacto, reflexos e generalização ocorreram desde a divulgação da obra *De Revolutionibus Orbium Coelestium* (1543), do cónego católico Nicolau Copérnico, no ano de sua morte, discute Lenoble (1990). Sua relevância ainda no séc. XVIII é atestada pela obra *Elementos da filosofia* de Newton (1738) de Voltaire (1694-1778), na qual ele apresenta a metafísica e a física newtoniana como portadoras da verdade, ou seja, como instrumentos de libertação do ser humano (VOLTARE, 2015). David Hume (1711-1776), buscou na metodologia de Newton inspiração para a realização de seus trabalhos relativos ao entendimento humano (HUME, 1999); e, Emmanuel Kant (1724-1804), propôs uma teoria do conhecimento para a metafísica a partir dos métodos investigativos da física matemática (KANT, 1999). Na música, Jean-Philippe Rameau (1683-1764), em seu tratado (1722) reforça a concepção de que a harmonia tem profundas raízes na natureza, esta, vista no seu tempo a partir dos pressupostos da física mecânica (RAMEAU, 1971).

Em contraste com o barroco tardio, o classicismo musical, denominado “nova arte”, alcança o seu auge com primeira escola de Viena. Assim, através da música de Haydn, Mozart e Beethoven o ideal classicista, por meio dos elementos do estilo musical (ritmo, melodia e harmonia), alcança o seu auge (ROSEN, 1998). Em sua abordagem Rosen trata sobre o aspecto tonal do estilo clássico, caracteristicamente, organizado segundo as tríades da tônica, mediante e dominantes, com ênfase na polaridade tônica – dominante; sobre a verticalidade do acorde e organização do movimento musical, especialmente, de

¹⁸ Esta data tem função muito mais de oferecer uma certa orientação cronológica e não de precisar um período da história da música, que, como é sabido, se estende tanto aos anos anteriores quanto posteriores.

acordo com a forma sonata. Outro aspecto marcante no estilo é a periodização do fraseado musical.

Ratner (1985) afirma que no século XVIII, o período foi a mais importante concepção adaptada da retórica tradicional, o qual proporcionava ao movimento musical um senso de ordem ao proporcionar uma sólida abertura, uma área de continuação e um final conclusivo. Nesse sentido se destaca o período simétrico, por sua capacidade de produzir estabilidade através do balanceamento dos seus elementos. Contudo, “simetria aparece na música clássica em cada nível da estrutura, dos motivos emparelhados, frases, períodos, a seções maiores de um movimento”, e, “também no aspecto rítmico” (RATNER, 1985, p. 36).

A relação entre música clássica e o mecanicismo é reconhecida, todavia, esta associação, em geral, é tratada apenas de forma ilustrativa ou como citação. Portanto, como se analisar e discutir, em termos práticos, esta possibilidade de interconexão? Poderia a valoração do simétrico, equilíbrio e regularidade, aspectos estes, como visto, essenciais para a articulação dos elementos musicais no classicismo, ser tratada nesta perspectiva? Considerando-se essas questões, no presente artigo, tem-se como objetivo analisar e discutir crítico-interpretativamente a presença do simétrico, equilíbrio e regularidade na criação musical de Haydn em função do arcabouço ideativo *pensamento mecanicista/pensar música*. Deste modo, a análise se volta para o som nos seus conjuntos considerando-se que, na valoração dos elementos musicais e na racionalidade implícita nas relações sonoras, ou seja, nas preferências e na forma como os sons foram agrupados, devido aos aspectos quantitativos e/ou qualitativos do material sonoro, houve influência deste contexto de pensamento. Deste modo, a partir dos parâmetros interativos as associações entre os sons individuais são analisadas na elaboração temática segundo uma abordagem sistêmica ou segundo os sistemas musicais (BARBOSA, 2003; BARBOSA e BARRENECHEA, 2005; BARBOSA, 2023), levando-se em conta esta interconexão. Por questão de escopo a análise se limita à elaboração temática na Sonata em Dó Maior Hob. XVI: 35 - 1º Movimento, de Haydn, obra-prima e bastante conhecida, na qual os limites formais da sonata são expandidos e os aspectos mensuráveis e proporcionais, ligados à repetição e às correlações muito próximas, se misturam à exploração de novidade e ao contraste.

Para além da abordagem formal, a partir dos parâmetros interativos e da análise sistêmica, busca-se apresentar um tratamento mais específico acerca do objeto de estudo,

assim como, busca-se trazer uma nova abordagem sobre o objeto da pesquisa. Desta forma, a presente pesquisa tanto contribui para o desenvolvimento da investigação envolvendo o estudo das relações de influência entre o contexto de pensamento e a música quanto amplia a discussão sobre os processos de influência na criação musical para além das tradições artísticas.

Os parâmetros interativos

Como abordado (BARBOSA, 2023; BARBOSA e HARTMANN, 2025), Hanslick (2011) discute que a música age pelo intuir ou pela mediação da fantasia [*Phantasie*]¹⁹, que envolve o estímulo da sensação ou percepção sensível, o ouvido atento, a contemplação, o entendimento (representar e julgar) e os sentimentos. Contudo, sua atuação também se estende ao processo criativo, assim como à relação arte/ideia. “Compor é um trabalho do espírito em material susceptível de espiritualidade [...]”; o material musical, abundante ou muito rico [*so reichhaltig*], muito elástico [*so elastisch*] e penetrável [*durchdringbar*], por sua “natureza mais espiritual [*Geistiger*] e delicada [*feinerer* – muito refinada] do que toda a outra matéria artística”, assim se mostra, revela [*erweist*] para a fantasia do compositor e prontamente absorve, acolhe [*nehmen willig*] sua ideia artística (HANSLICK, [1922] 2011, p. 44). Destarte, devido ao labor reflexivo e minucioso, este processo criativo se trata de um formar constante em relações sonoras²⁰ (HANSLICK, 2011, p. 62).

¹⁹ O termo *Phantasia*, originário da língua grega, é comumente traduzido por imaginação.

²⁰ Por seus recursos e meios a música é capaz de “reproduzir [*reproduzieren*] o movimento de um processo físico segundo os momentos: depressa, devagar, forte, fraco, crescendo, decrescendo”; assim, devido à enorme riqueza de suas propriedades ou características, o material musical é capaz de abundantemente [*reichlichst*] representar ou representar o máximo possível, certo grupo de ideias (HANSLICK, [1922] 2011, p. 23). Contudo, ressalta-se que o “som nos seus conjuntos”, assaz rico em suas características, tem como seus constituintes fundamentais os parâmetros do som (não se esquecendo também dos seus harmônicos), dos quais também dependem a sua dinâmica interativa, assim como sua capacidade de “reproduzir” o movimento de alguns momentos de processos físicos, conseqüentemente, de “representar” ideias. Em outras palavras, o que pode parecer próprio à música não é assim tão exclusivo da música. As mudanças de tempo, intensidade, proporção, velocidade, de altura etc., (proporcionadas pelos parâmetros dos sons e suas interações), são aspectos inerentes e inseparáveis do material musical e do processo compositivo, pois deles dependem a melodia, ritmo e harmonia, sendo que, os mesmos, também estão presentes numa enorme variedade de outras formas e fenômenos. Assim, as relações sonoras na música, devido aos parâmetros do som, dependem de muitos momentos ou movimentos que também estão presentes em outros processos, formas e fenômenos. Hanslick chama esses momentos de inessenciais (2011, p. 23–24), mas, pela natureza essencialmente dinâmica da música, os mesmos, na verdade, são fundamentais, pois caso sejam alterados, o efeito sonoro também é modificado. Portanto, este aspecto, deve ser dito, enfraquece a sua tese da autonomia musical.

Devido à atividade da fantasia artística a música também pode se ligar ao contexto mais amplo, mas apenas por meio da índole no formar em relações sonoras ou através das escolhas e preferências, assim, esta conexão seria um facto “apenas histórico ou biográfico” (HANSLICK, 2011, p. 64-65), e, sem ligação objetiva com a obra. Nesse sentido argumenta-se que certos aspectos do conteúdo conceitual presentes no contexto de pensamento, devido ao papel da fantasia, conscientes ou não, ao passarem a fazer parte da estrutura intelectual, quando da percepção do fenómeno musical, por meio do entendimento, poderiam influenciar na elaboração de juízos concernentes à obra musical, quer dizer, poderiam ser usados como referências conceituais, através das quais, a música poderia ser julgada/representada. Assim, a partir deste processo interativo no nível do pensar, o contexto de pensamento também poderia contribuir para o surgimento de novas tendências criativas ou de uma nova racionalidade que ordenaria a dinâmica interna e os padrões sonoros na música.

Neste processo, de forma objetiva, o contexto intelectual poderia estar influenciando a modelagem sonora por meio das escolhas e preferências tanto no que concerne à seleção como a combinação do material musical. Ou seja, em razão da abundante riqueza dos seus meios e processos, que tem como aspecto fundamental os parâmetros do som, os quais também estão presentes em outras formas e fenómenos, de forma refinada e sutil, o material sonoro poderia estar sendo selecionado e combinado por influência do contexto de pensamento. Isto implica dizer que, por certas características, as relações sonoras e a unidade ideia/forma, pelo menos em parte, poderia depender de uma racionalidade que se estende ao contexto de pensamento.

Quanto a tradição do pensamento pitagórico, segundo Herlinger (2008, p. 169), “o pitagorismo pode ser definido como a crença de que toda a realidade – incluindo a música – é inseparável do número e suas relações”²¹. Portanto, é por meio do número (g. *arythmos*) e dos modelos matemáticos ou do princípio quantitativo que se estuda e se compreende todo o cosmos e seus fenómenos. Por ser generalizadamente observável, o número também possibilita a compreensão de todo o cosmos como uma unidade e o estabelecimento de analogias, associações, articulações etc., entre os seus mais variados objetos e fenómenos. Morais (2016) discute que o herdeiro do pitagorismo, Aristides Quintiliano, em seu tratado *De Musica* (c. séc. III), apresenta a música dividida em teórica

²¹ “Pythagoreanism can be defined as the believe that all reality – including music – is inseparable from number and its relationships”.

e prática, divisão esta que deve ser tida como “acepções distintas”, que indicam, por um lado, “uma disciplina artística” e por outro, “uma cosmologia simbólica”. (MORAIS, 2016, p. 27). Não é de se admirar que ao serem observadas as relações numéricas subjacentes às estruturas audíveis na música, como o fez Pitágoras, esta arte tenha assumido um status todo especial dentro de sua doutrina.

Em outro viés, Aristóteles lida com a obra de arte, dentre elas a música, como imitação muito próxima da verdade (verossimilhança), em certos casos, da natureza, das paixões da alma e das ações humanas. Como elemento fundamental à mimesis, na Poética ele afirma que a música²² imita pelo ritmo²³, harmonia e melodia (canto). É justamente por ter a função de despertar estados anímicos muito próximos da verdade destes estados, que na tragédia, a música tem um papel central, pois esta, é capaz de “produzir os mais vivos prazeres”²⁴ (ARISTÓTELES, Política VIII, 1462a 15). No que concerne a este processo associativo, observa-se que no estabelecimento de correspondências entre representação e representado é fundamental a presença de um princípio qualitativo. Ou seja, o que se busca não é a mensuração, mas a comparação a partir do efeito sonoro, percepção e impedimento ou moção anímica, o que implica, considerando-se o perceber e a resposta interna, na necessidade do julgar/representar, o que pode resultar em diferentes interpretações.

Nesse sentido, é importante ressaltar, que o julgar/representar acontece, como argumenta Hanslick (2011), por a música ser capaz de reproduzir momentos do movimento no tempo e no espaço, e, de representar de modo extremamente rico ou abundante [reichlichst darstellen] um certo “grupo ou círculo de ideias” [*Kreis von Ideen*], estas, relativas à mudança audível do “tempo [*Bewegung* – movimento], da força [*Kraft*], das proporções [*Proportionen*], portanto, as ideias do crescimento, do esmorecer, da pressa, da hesitação, do artificialmente intrincado, do simples acompanhamento e coisas semelhantes [...]”, o que torna possível, esteticamente, ser dito que uma música é “graciosa, suave, violenta, enérgica, elegante, fresca [...]”. (HANSLICK [1922] 2011, p. 21–22).

²² Segundo Ana Maria Valente, música (melopoiia), se refere à parte instrumental e canto (melos) às partes líricas (ARISTÓTELES, 2004, p. 48, nota da tradutora.)

²³ “É evidente que os metros são parte dos ritmos” (1448b 20).

²⁴ “[...] e todos afirmam que a música é das coisas mais agradáveis que existem, tanto executada a solo como acompanhada de canto. Com efeito, Museu, afirma que “o canto é o que há de aprazível aos mortais [...]” (ARISTÓTELES, Política VIII, 1339b 20); “ora a música é por natureza aprazível” (1340b 15).

Deste modo, observa-se que os princípios quantitativo/qualitativo possibilitam tanto a apreensão de um fenômeno como o estabelecimento de correspondências. Em termos quantitativos a correlação se daria no nível do que é mensurável ou segundo a abstração dos números. Concernente ao aspecto qualitativo, a correspondência aconteceria, especialmente, pela percepção de algum ou alguns momentos do movimento e representação de ideias simples e seu desdobramento em ideias mais elevadas²⁵. Assim sendo, propôs-se como parâmetro que, ao permitir a apreensão e correlação entre fenômenos, os princípios quantitativo e qualitativo possibilitam ao material sonoro (acordes, agrupamentos rítmicos, intervalos etc.), devido às suas propriedades e potencial representativo, ser valorado e combinado em função do ideativo *contexto de pensamento/pensar música*.

O pensamento mecanicista

Como é sabido, em termos gerais, o mecanicismo é uma visão determinista do mundo que compreende a natureza e seus fenômenos como uma máquina em funcionamento, cuja mecânica depende das relações causais entre suas partes, sendo estas relações governadas pelas leis do movimento. Em sua generalização foi aplicada por grandes pensadores, como Descartes (*Traité de l'homme*, 1662), que o utilizou para descrever o corpo humano e sua biologia (DONATELLI, 2008; MURTA & FALABRETTI, 2015); Hobbes (*Leviathan*, 1651), para descrever a vida em sociedade, o Estado e a política (HOBBS, 2015; Silva, 2011), e, como já dito, Kant (*Kritik der reinen Vernunft*, 1781), cuja metafísica foi baseada nos seus métodos investigativos. Herdada da filosofia grega, como aborda Russel (2015), esta forma de pensar se fundamenta no pressuposto de que os constituintes do mundo são a matéria e o movimento.

Segundo John Cottingham (1993), ao ser sumarizado, esta visão de mundo se caracterizava, primeiramente, por um reducionismo radical onde o macro é explicado pelo micro ou onde o todo é explicado pela perfeita relação entre as partes internas; em

²⁵ Por este processo mental que envolve o julgar/representar, (lembrando que Hanslick (2011, p. 21) discute que não tem como excluir do mesmo a presença de um objeto real, histórico) ser ativada pelo ouvir, na música, o que promove a correlação, denomina-se esta elaboração interna de *ouvir imagético* ou *ouvido imagético*. Nesse sentido, como visto, a corporificação da ideia na forma móvel pode ter sua origem na percepção mesmo do que é muito sutil ou tido como inessencial, o que reforça que o ouvido imagético trabalha com detalhes mínimos ou por meio daquelas correspondências que podem ser tidas como um ou outro detalhe.

segundo lugar, pela não existência de poderes ou forças ocultas por trás dos fenômenos, visto que, os mesmos podem ser entendidos a partir da compreensão do movimento das partes constituintes do todo. Neste sentido, era amplamente entendido que todas as coisas eram governadas por um determinismo rigoroso, representado pelo conceito de causalidade necessária infiltrada em todos os fenômenos da natureza, que implicava em uma noção de um mundo da precisão, fórmulas e previsibilidade, geralmente exemplificada pelo perfeito funcionamento do relógio (CARRASCO, 2021). Em terceiro lugar, entendia-se que a natureza se valia de meios muito simples, aparentando complexidade apenas na superfície; por fim, que os fenômenos da natureza exibiam uma homogeneidade total, ou seja, os fenômenos naturais e os fenômenos provocados pelo ser humano apresentavam diferença apenas aparente, pois, os mesmos eram regidos pela mesma operação.

Em termos musicais, Silva (2007) argumenta que Marin Mersenne (1588-1648), em sua obra *Harmonie Universalle* (1636), seguindo a tradição herdada de Galileu, Beeckman e Descartes, compartilha da visão quanto ao mundo ser constituído por corpos e movimento. Deste modo, para Mersenne o som é um movimento percebido pela audição ou que pode ser ouvido. Portanto, ele “mecaniza a música” (SILVA, 2007, p.85). Seguindo esta tradição de mesmo viés de pensamento, J. P. Rameau estabelece os princípios de sua teoria da harmonia. Charles B. Paul (1970) afirma:

Jean-Philippe Rameau (1683-1764) foi esse fenômeno raro na história, um gênio musical em busca de certezas racionais, matemáticas e científicas para sua arte. Em busca desse ideal, dedicou entre 1722 e 1764 cerca de vinte e tantos tratados e cerca de 1700 páginas à teoria musical, harmonia e pedagogia. Embora ele fosse indiscutivelmente o maior e mais popular compositor da França no século XVIII, sua ambição mais acalentada era ser contado entre os cientistas eleitos²⁶ (PAUL, 1970, p. 140).

Este vínculo entre música, matemática e ciência reflete a permanência da tradição de pensamento relacionada a inseparável interconexão, com suas variações, entre música e natureza, demonstra Freitas (2013). Com sua teoria harmônica elaborada a partir do

²⁶ “Jean-Philippe Rameau (1683-1764) was that rare phenomenon in history, a musical genius in search of rational, mathematical, and scientific certainty for his art. In pursuit of that ideal he devoted between 1722 and 1764 some twenty-odd treatises and close to 1700 pages to musical theory, harmony, and pedagogy. Though he indisputably was France's greatest and most popular composer in the eighteenth century, his most cherished ambition was to be numbered among the scientific elect”.

princípio da fundamental, a qual resulta da razão e do experimento, Rameau procura, justamente, comprovar esta ideia.

Como é sabido, a partir do princípio da fundamental ele descreve a oitava como a razão entre 1:2. Visto ser o som da oitava semelhante ao da fundamental ou o mais ligado à fonte, portanto inseparável da mesma, todos os sons gerados pelas subdivisões subsequentes podem ser ao mesmo comparados (comparação dupla). Com isto, a oitava pode ser tomada como o limite para todos os outros intervalos. Feito este esclarecimento é demonstrada a origem do próximo som a ser gerado de acordo com os “números que seguem uma progressão natural”, o intervalo de quinta (5J), representado pela razão 2:3 ou 3:2, neste segundo caso indicando que o som mais grave assumiu a posição mais aguda, processo este chamado pelos geômetras, ressalta Rameau, de razão invertida ou comparação invertida. Para distinguir a transposição ele propõe a razão 3:4.

Além disso, a oitava serve de limite para todos os intervalos, de modo que tudo o que é gerado pela divisão da fonte, depois de comparado a esta fonte, também pode ser comparado à sua oitava. Esta dupla comparação produz a diversidade única que surge da colocação diferente de dois termos em harmonia, como 2:3 ou 3:2; em geometria, isso é chamado de razão invertida ou comparação invertida²⁷ (RAMEAU, 1971, p. 9).

Seguindo esta metodologia, ele estabelece os fundamentos naturais dos intervalos consonantes perfeitos e das dissonâncias, passando em seguida a argumentar sobre a natureza dos acordes. “O som fundamental escolheu a quinta para formar todos os acordes, e essa quinta, unida pelas terças, determina sua construção”²⁸ (Rameau, 1971, p. 38). Assim, se o teólogo e estudioso da música Johannes Lippius (1585–1612) teve a ideia de apresentar a trias harmonica como uma “unidade sonora singular”, que semelhante a Trindade representava uma unidade triúna (LASTER, 2008, p. 755), foi Rameau, refletindo a mudança de paradigma de seu tempo, que a apresentou como um fenômeno estritamente natural²⁹. Se para Mersenne o som é um movimento que pode ser ouvido, para Rameau, o perfeito fluir deste movimento, como dado pelo experimento e pela razão, deve acontecer de acordo com as medidas aritméticas dos números naturais e a geometria

²⁷ “Furthermore, the octave serves as a limit for all intervals, so that everything generated by the division of the source, after having been compared on this source, can also be compared to its octave. This double comparison produces the sole diversity arising from the different placement of two terms in harmony, as 2:3 or 3:2; in geometry, this is called an inverted ratio or an inverted comparison”.

²⁸ “The fundamental sound then chose the fifth to form all the chords, and this fifth, united to either of the thirds, determines their construction”.

²⁹ Em seu tratado, as medidas ou proporções desta “unidade sonora singular” ou acorde, também deveriam guiar a elaboração melódica, harmônica e rítmica.

da comparação dupla (inversões), as quais se manifestam no acorde. Quer dizer, as suas causas, as quais determinam a mecânica do seu movimento, provêm, especialmente, da ordem, medidas e equilíbrio presentes na unidade sonora singular denominada de acorde, a qual espelha a natureza.

Deste modo, como observado anteriormente quanto ao contexto de pensamento entrelaçar com o pensar música, interpreta-se que, no classicismo musical, o ideativo conceitual *mecanicismo/pensar música* teve como um de seus aspectos fundamentais o princípio denominado *geometrização da música*, segundo o qual, à perfeita relação entre as partes (perfeição do movimento musical) é indispensável o aspecto mensurável, proporcional, no qual, a ordem, medidas e equilíbrio presentes na unidade sonora singular denominada de acorde são determinantes. Como consequência, tanto no que concerne o aspecto sequencial quanto de simultaneidade, a articulação entre os sons individuais passou a ser dependente desta sequência ou medida aritmética; assim como, nos agrupamentos sonoros, esse sendo de ordem contribuiu para a valorização do simétrico, balanceado e regular.

Isso implica dizer, como é analisado e discutido a seguir, que ao influenciar o pensar música ou a formação do arcabouço ideativo *mecanicismo/pensar música* e do princípio da *geometrização musical*, através da valoração do material sonoro e sua ordenação, portanto, da formação dos agrupamentos sonoros, o contexto de pensamento mecanicista teve influência sobre o processo de concretização ou corporificação da ideia por meio de simetria, balanceamento e regularidade na obra musical. Assim sendo, cabe agora discutir e analisar, em termos musicais, como se deu esta unidade entre ideia determinada e a forma que a corporifica.

Simetria, regularidade, equilíbrio e a perfeição do movimento musical

Como exemplo máximo de regularidade e balanceamento, a simetria era tida como símbolo de beleza e criatividade. Em sua obra *Der musikalische Dilettante*³⁰ (Viena, 1773), Johann F. Daube pergunta,

De onde surge a simetria da arquitetura? Na bela relação das várias massas das partes componentes... A bela simetria encontra-se na pintura, na escultura, na dança, na poesia, na literatura e em todas as outras que

³⁰ O dilettante musical.

representam a beleza e a criatividade. Também sabemos disso na música, mas nossos antepassados tinham pouco conhecimento disso³¹ (DAUBE *apud* RTNER, 1980, p. 35).

Na sequência de seu texto, Ratner ressalta que Johann Mattheson (*Capellmeister*, 1739), Joseph Riepel (*Anfangsgründe*³², 1752), Friedrich Marpurg (*Kritische Briefe*³³, 1761), lidam com a frase e a estrutura do período em termos do balanceamento dos seus membros e articulação regular e que Heinrich Koch também trata desse tema no segundo volume de sua obra *Versuch einer Anleitung zur Composition*³⁴ (1787).

Na perspectiva da geometrização, através da análise musical é agora investigado como o material sonoro foi selecionado e combinado para evidenciar ordem, clareza ou a perfeita relação entre as partes através do simétrico, balanceado e da regularidade³⁵. Nesse sentido, a análise se volta para as escolhas deste material e para a racionalidade característica que os ordena, portanto, para os agrupamentos sonoros considerando-se a valoração dos seus elementos e os princípios que ordenam as suas associações em razão de suas características quantitativas/qualitativas. Outrossim, estas associações são tratadas em uma perspectiva sistêmica³⁶ (BARBOSA, 2003; BARBOSA e BARRENECHEA, 2005; BARBOSA, 2023).



³¹ “Wherein arises the symmetry of architecture? In the beautiful relationship of the various masses of the component parts... Beautiful symmetry is found in painting, sculpture, dance, poetry, and literature, and all others that represent beauty and creativity. We also know this in music, but our forefathers had little knowledge thereof”.

³² Razões iniciais.

³³ Cartas Críticas.

³⁴ Tentativa de um guia de composição.

³⁵ Lembrando que, como bem enfatizou Hanslick (2011) ao tratar sobre a simetria, este é um aspectos ou uma parte das características que compõem o todo em uma obra musical.

³⁶ Sistema: as relações internas dos seus constituintes são regidas por princípios. Sistemas musicais: sistema de controle de altura (escala, modo, série); sistema de interação de alturas (modalismo, tonalidade, dodecafonismo); sistema de controle de duração e intensidades (organização rítmica); sistema de interação de timbres (matizes sonoras, orquestração, instrumentação); e sistema de interação de vozes (textura). Por meio dos sistemas são estabelecidas as relações sonoras ou os objetos sonoros – relações básicas que constituem o todo da obra. Estas relações, carregadas de sentido musical/ideativo, geram fisionomia e efeito sonoro característicos.

Considerando as relações sonoras na figura acima, através do timbre *aveludíneo/metalizado con brio*³⁷ do piano, pela superposição de melodia e acompanhamento, observa-se que, pela valoração e racionalidade aplicadas através do sistema de interação de vozes (siv), em especial o perfil mélico, com matiz sonora *diatonal/triádica*, abrangendo dois compassos, o movimento musical flui da anacruse ascendente/descendente em direção à nota repetida (sol); depois, pela anacruse descendente e agora notas repetidas/ascendentes até o ponto culminante (nota ré) no primeiro tempo do quarto compasso; portanto, em pares de compassos, completando a primeira quadratura. Quanto ao sistema de interação de durações e intensidades (sidi), destacam-se as seguintes combinações: ♩. (♩) ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ (primeiro compasso) e, ♩. ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ (segundo compasso); já no sistema de interação de altura (sia), o ritmo harmônico I-V ou com matiz *prima-quintonal*.

Figura 2- Haydn, *Sonata in C Maior Hob. XVI: 35 – 1ª Movimento* (c. 1-4)



Explorando um pouco mais o aspecto melódico e considerando a atuação do ouvido imagético, portanto, a relação forma/ideia, a partir da dinâmica interna proporcionada pelos parâmetros do som, observa-se que o primeiro par de compassos é caracterizado pelas ideias simples de um movimento curto e rápido (anacruses) em direção a um momento de prolongamento pela repetição da nota sol, no qual é ressaltada a métrica 4 ♩ 1 2 3, a qual é explorada na sequência, proporcionando regularidade rítmica. O segundo par, também começando com um movimento curto e rápido (anacruses), mas agora, sucedido pelo movimento (notas repetidas/ascendentes) que conduz ao fechamento do agrupamento (nota ré seguida de duas pausas), é configurado segundo a métrica 4 ♩ 1 2 3 4 ♩ 1. Assim, somado à regularidade da métrica 4 ♩ 1 2 3, três ideias principais se destacam: o movimento curto e rápido (anacruses), o prolongamento pelas notas repetidas, nos quais se destaca o traço rítmico, e, o movimento por repetição/ascensão em direção ao fechamento da quadratura, com algum realce melódico.

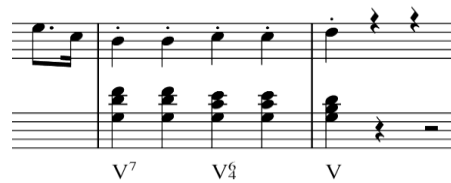
³⁷ Esta nomenclatura procura ressaltar a relação entre timbre/material da fonte sonora, classificação esta, assim como as outras usadas à frente, detalhadas no livro *Música e contexto de pensamento*, a ser lançado pela Editorial Casa no primeiro semestre de 2025.

Figura 3: Haydn, *Sonata in C Maior Hob. XVI: 35 – 1ª Movimento* (c. 1-4)



Fundamental à estas ideias, o aspecto simétrico se apresenta, especialmente, em termos da distribuição do tempo por toda a extensão sonora quando observada por espelho. No primeiro caso, como já observado, o tempo flui de acordo com a métrica 4 \square 1 2 3 (3x), fechando os tempos 4 \square 1. Ao ser espelhada ou considerando-se o último tempo sonoro em direção ao primeiro, na quadratura, observa-se que a métrica permanece a mesma nas duas direções. Provavelmente, para preservar esta interconexão, Haydn faz uso das duas pausas no quarto compasso.

Figura 4: Haydn, *Sonata in C Maior Hob. XVI: 35 – 1ª Movimento* (c. 3-4)



Fechando a quadratura, Haydn adiciona mais sons à textura, sem esquecer da introdução do acorde de dominante em segunda inversão, ou seja, ele explora também a ideia do aumento de densidade, sendo que, no primeiro par, Haydn preserva o acorde de C e no segundo de G. Portanto, sem perder o equilíbrio e regularidade, com novos elementos, ao mesmo tempo em que valoriza a sonoridade do trecho, também destaca que este é um fechamento provisório, gerando, assim, expectativa quanto a continuidade.

Figura 5: Haydn, *Sonata in C Major Hob. XVI: 35 – 1ª Movimento* (c. 5-8)



Com todas essas características em mente, o olhar se volta agora para a próxima quadratura. Nos compassos anteriores, cada acorde está relacionado à melodia por dois compassos, mas agora há dois acordes por compasso. Essa compressão no arranjo

harmônico acompanha a configuração rítmica ♩. ♩ ♩ ♩ e o contorno melódico apresentado pela primeira anacruse; bem como (c. 7-8), a elaboração rítmica, com uma mudança na anacruse, do terceiro para o quarto compassos. Nesse processo, a ênfase é na repetição, mas agora por meio dessa nova agregação e em um padrão mais descendente. Assim, recombinação, comprimindo e repetindo o material utilizado anteriormente, em um fluxo descendente, a ideia de prolongamento, pela repetição, é novamente utilizada para direcionar o movimento musical. Apesar do novo arranjo, o equilíbrio é garantido pelos padrões nas proporções temporais, preservação dos contornos melódicos e elementos repetitivos. Como esperado em uma peça temática, nestes oito primeiros compassos são apresentados os principais aspectos da dinâmica das relações sonoras ou da racionalidade que ordena o som em seus conjuntos, tanto quantitativa como qualitativamente, os quais serão posteriormente explorados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente texto, por meio de uma análise crítico-interpretativa pautada nos parâmetros interativos, propôs-se que a relação entre o contexto de pensamento mecanista e o pensar sobre música no período clássico contribuiu para o estabelecimento do arcabouço ideacional *mecanicismo/pensar música*. Esse arcabouço, especialmente em razão da tradição teórica explorada e concatenada em Rameau, caracterizou-se pela concepção denominada de *geometrização da música*. A partir deste processo interativo no nível do pensar, discutiu-se que, na música, entendida como sons em movimento, a relação perfeita entre as partes deveria ser garantida por razões claras e evidentes, originárias da natureza e confirmadas pelo número. Assim, na prática criativa, tendo como um dos seus elementos fundamentais as medidas ou proporções da unidade sonora singular denominada acorde, esses aspectos foram explorados e apresentados em termos de ordem, equilíbrio e simetria.

Contudo, deve-se considerar que esses fatores, que implicam alto grau de repetição e similaridade, embora destacados na obra, são explorados sem excluir as transformações recombinações, de modo que o aspecto artístico do conjunto não é diminuído pela ausência de novidade e contraste. Portanto, apesar da predominância de regras e razões inicialmente estabelecidas para gerar simetria, equilíbrio e regularidade, o que pode ser considerado um aspecto da manifestação da geometrização nas relações sonoras, ao

mesmo tempo, esse mesmo ideativo garante os caminhos para a manutenção do equilíbrio, transformações e novidades. Assim, de forma muito interessante, ao mesmo tempo em que regula, também os mesmos possibilitam as mudanças, contrastes e novos arranjos, contribuindo, assim, para a preservação das relações internas em termos de equilíbrio entre regularidade e contrastes.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. Poética. 3ª ed. Trad. Ana Maria Valente. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

ARISTÓTELES. Política. Trad. Antônio Campelo Amaral; Carlos Gomes. Pontinha: Vega, 1998.

BARBOSA, Lucas de P. A intertextualidade musical como fenômeno. **Per Musi**. Belo Horizonte, 2003, v.8, p. 125-136. DOI: <https://doi.org/10.35699/2317-6377.2003.55853>

BARBOSA, Lucas de P. **Música e contexto de pensamento: uma proposta de análise crítico-interpretativa sobre a interação entre o mecanicismo e o simétrico no classicismo**. 2023. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/86038>. Acesso em: 26 jul. 2024.

BARBOSA, Lucas de P.; BARRENECHEA, Lúcia. A intertextualidade musical como fenômeno: um estudo sobre a influência da música de Chopin nas 12 Valsas de Esquina de Francisco Mignone. **Em Pauta**, Porto Alegre, janeiro a junho 2005, v. 16, n. 26, p. 37-72.

BARBOSA, Lucas de P.; Hartmann, Ernesto. Música e contexto de pensamento: Uma proposta de abordagem crítico-interpretativa. **Revista da Associação Brasileira de Teoria e Análise Musical**, 2025, v. 10, n. 1, p. 1-27. DOI: <https://doi.org/xxxxx>

CARRASCO, Bruno. Mecanicismo e René Descartes. Ex-isto. Disponível em: <https://www.ex-isto.com/2022/04/mecanicismo-descartes.html>

COTTINGHAM, John. Dicionário Descartes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 1993.

DONATELLI, Mariza Carneiro de Oliveira Franco. Sobre o tratado de mecânica de Descartes. In **Scientiae Studia**, 2008, São Paulo, v. 6, n. 4, p. 639-654. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-31662008000400008>

FREITAS, S. P. R. Do lugar da natureza nas teorias dedicadas à arte da harmonia tonal. **DAPesquisa**, 2013, v. 10, p. 182-198.

HANSLICK, Eduard. O Belo musical: um contributo para a revisão da estética da arte dos sons. Covilha: Losofia Press, 2011.

HANSLICK, Eduard. *Vom Musikalisch-Schönen*. Ein Beitrag zur. Neunte durchgesehene Auflage. Johann Ambrosius Barth, 1896. Disponível em: <https://www.gutenberg.org/files/26949/26949-h/26949-h.htm#>

HOBBS, Thomas. *Leviatã*. Cambuci: Editora Edipro, 2015. HUME, David. *An enquiry concerning human understanding*. Oxford; New York: Oxford University Press, 1999.

HERLINGER, Jan. 2008. Medieval canonic. In Christensen, Thomas (Ed). *The Cambridge history of western music*, p. 168–192. Cambridge: Cambridge University Press.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. São Paulo: Editora Nova Cultura, 1999.

LASTER, Joel. Rameau e a teoria da harmonia no século dezoito. In *The Cambridge history of western music*.

CHRISTENSEN, Thomas Ed. Cambridge: Cambridge University Press, p. 753-777. 2008.

LENOBLE, Robert. *História da ideia de natureza*. Lisboa: Edições 70, 1990.

MORAIS, Fernando Luís Barreto. **Livro III do tratado da música de Aristides Quintiliano: introdução, tradução e comentários**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/43538>. Acesso em: 26 jul. 2022.

MURTA, Claudia; FALABRETTI, Ericson. O autômato: entre o corpo máquina e o corpo próprio. 2015. In: **Natureza Humana**, 2015, V. 17, n. 02. p. 75-92.

PAUL, Charles B. Jean-Philippe Rameau (1683-1764), the Musician as Philosophe. *Proceedings of the American Philosophical Society*, vol. 114, no. 2, 1970, pp. 140–54. JSTOR, <http://www.jstor.org/stable/986031>. Accessed 31 Aug. 2022.

RAMEAU, Jean-Philippe. *Treatise on harmony*. New York: Dover Publications, 1971.

RATNER, Leonard G. *Classic music: expression, form and style*. New York: Schirmer Books, 1980.

ROSEN, Charles. *The classical style: Haydn, Mozart, Beethoven*. New York: W. W. Norton & Company, 1997.

RUSSEL, Bertrand. *História da filosofia ocidental*. V. 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

SILVA, Luiz Carlos Santos da. Mecanicismo e política de contenção em Hobbes. In: **SABERES**, Natal, fev. 2011, v. 1, n.6, p. 195-204.

SILVA, Paulo Tadeu da. A harmonia mecanicista em Mersenne. **Discurso**, São Paulo, 2007, n. 37, p. 75–102. DOI: 10.11606/issn.2318-8863.discurso.2007.62919. VOLTAIRE. Elementos da filosofia de Newton. 2^a ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2015.

Partitura

HAYDN, F. J. Sonata: Hob. XVI: 35. Londres: J. Bland, s.d. Disponível em:
[https://imslp.org/wiki/Keyboard_Sonata_in_C_major,_Hob.XVI:35_\(Haydn,_Joseph\)](https://imslp.org/wiki/Keyboard_Sonata_in_C_major,_Hob.XVI:35_(Haydn,_Joseph))



Capítulo 5
TOCAR É SABER: ANCESTRALIZAÇÃO E PRÁTICAS
MUSICAIS AFRO-DIASPÓRICAS COMO EPISTEMOLOGIAS
ENCARNADAS
Ferran Tamarit



TOCAR É SABER: ANCESTRALIZAÇÃO E PRÁTICAS MUSICAIS AFRO-DIASPÓRICAS COMO EPISTEMOLOGIAS ENCARNADAS

Ferran Tamarit

É Antropólogo formado na Universitat Rovira e Virgili (Espanha), Mestre e Doutor em musicologia (especializado em etnografia das práticas musicais) formado na Universidade

Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Endereço eletrônico:

ferran.tamarit@gmail.com


RESUMO

Este artigo discute a ancestralização como categoria político-epistêmica fundamental para compreender os modos de saber, ensinar e criar nas musicalidades afro-diaspóricas, com ênfase no candomblé. Com base no conceito de *musipensar*, articulado entre a vivência ritual e a reflexão acadêmica, propõe-se uma pedagogia enraizada na oralidade, na corporeidade e na temporalidade espiralar. Dispositivos como *rodar a base* são compreendidos como tecnologias composicionais de reinvenção com fundamento, que expressam uma epistemologia encarnada e relacional. A ancestralização é entendida como um processo contínuo de atualização criativa, legitimada pela senioridade e pela escuta coletiva. O artigo aponta para a necessidade de uma pedagogia decolonial que reconheça os saberes dos *tamboreros* como formas legítimas de conhecimento e defende políticas de valorização dessas práticas e mestres.

Palavras-chave: Ancestralização, *Musipensar*, Pedagogia decolonial, Fundamentos musicais, Candomblé.

ABSTRACT

This article discusses *ancestralization* as a fundamental political-epistemic category for understanding the ways of knowing, teaching, and



creating within Afro-diasporic musicalities, with emphasis on Candomblé. Grounded in the concept of *musipensar*, articulated between ritual experience and academic reflection, it proposes a pedagogy rooted in orality, corporeality, and spiral temporality. Devices such as *rodar a base* are understood as compositional technologies of reinvention with foundation, expressing an embodied and relational epistemology. Ancestralization is conceived as an ongoing process of creative updating, legitimized by seniority and collective listening. The article highlights the need for a decolonial pedagogy that recognizes the knowledge of *tamboreros* as legitimate forms of understanding and advocates for policies that value these practices and their masters.

Keywords: Ancestralization, *Musipensar*, Decolonial Pedagogy, Musical Foundations, Candomblé.

Uma encruzilhada epistêmica: a ancestralização como ponto de partida

O conceito de ancestralização neste trabalho emerge como uma chave político-epistêmica capaz de tensionar o binômio tradição versus inovação. Embora frequente nos debates sobre religiões de “inspiração africana” na *América Ladina*³⁸ (Gonzalez, 1988), tal oposição revela-se insuficiente para descrever os modos como suas comunidades estruturam, atualizam e transmitem seus saberes. Tomo aqui “inspiração” no sentido de Ochoa (2004), ou seja, como uma força criativa que liga o passado ao futuro, permitindo colocar nossa ênfase nos elementos e formulações inovadoras e nas suas contingências históricas, cruciais para o surgimento e permanência de reelaborações diaspóricas dessas culturas e religiosidades.

Assim, a ancestralização, tal como será discutida neste artigo, propõe-se como uma categoria processual, ancorada em linguagens acústico-mocionais que articulam memória coletiva, composição em fluxo e tecnologias do sagrado. Ela opera, por meio da revisão contínua dos *fundamentos musicais* – ou seja, do núcleo ético-estético e sagrado que organiza o saber-fazer sonoro do candomblé. Esses *fundamentos* são mais que padrões ou fórmulas, trata-se de princípios transmitidos oralmente, corporificados na prática ritual, guardados pelos mais-velhos e reiterados em performance: são “segredos

³⁸ No presente artigo, diante de termos próprios ou cognatos com significados contrastantes ao português comum usarei o *itálico* para destacá-los (como *toque*). Ressaltarei também termos em outras línguas (como *clave*), nomes próprios de orixás (como *Ogum*), de terreiros (como *Ilê Axé Omolu Omin Layo*), de religiosos (como *Dofono D’Omolu*) ou conceitos-chave como *musipensar* ou *transcrição*. Usarei uma forma abreviada do iorubá para facilitar a leitura. No entanto, a primeira vez que um conceito apareça no texto será colocada a forma em *yorùbá* padrão entre (*parêntese*)

compartilhados” que expressam a tradição viva e relacional e que conferem legitimidade, força e continuidade às linhagens musicais.

Dito isso, o meu ponto de partida reside no conceito de *musipensar* – surgido no âmbito do meu doutoramento (Tamarit, 2023) e ancorado na minha vivência, escuta e aprendizado como um *abian* (*abíyán*) e *omo ãña* (*omọ àyàn*) que faz pesquisa na academia³⁹. Com ele, tentei nomear e dar forma a um *musicar* (Small, 1998) ritual singular, articulado no ato performativo de execução dos tambores sagrados na encruzilhada político-epistémica traçada entre a religião e a academia.

O conceito de ancestralização, tal como se apresenta neste trabalho, é inseparável do modo como o candomblé e as religiosidades de inspiração africana compreendem e praticam o tempo. A ancestralidade não remete assim a um passado remoto, mas a uma presença viva, atualizada em cada ritual, em cada *toque* e cada gesto conectam aquilo que veio antes ao que virá – aspecto que ressoa com as propostas da filósofa burkinesa Sombofu Somé (2007) quando nos adverte que, à luz dessas religiosidades, “somos os olhos dos ancestrais nesse mundo”.

É por isto que da perspectiva do candomblé e das demais religiosidades de inspiração africana ou afro-indígena – e conforme aponta Leda Maria (Martins, 1997, 2022) – o tempo não é linear, mas espiralar. A performance ritual não está demarcada por um compasso retilíneo e teleológico, mas abre portais de coexistência e sobreposição interativa do passado, presente e futuro. É nesse tempo espiralado que a ancestralização opera como uma atualização criativa da tradição – e não como uma repetição mecânica ou resistência ao novo. Ao tocar, um *tamborero*⁴⁰ não apenas reitera padrões: ele atualiza um saber que vem sendo transmitido oral e corporalmente por gerações. E essa atualização não é passiva, mas criativa. O *tamborero*, portanto, interpreta, tensiona, *dobra*

³⁹ No contexto do candomblé sou ritualmente um *abian* (um frequentador de uma comunidade) que fui “apontado” *ogã* – ou seja, *suspense* ou escolhido por um orixá – mas não concluí meu processo iniciático. Já no contexto das religiões afro-cubanas sou iniciado no culto a Ifá como *awofakán* e *Tata Nkissi* no *Palo Monte* ou *Nkissi Malongo Yaya*. Sou também *Omo Aña jurado* – um tocador-sacerdote integrado no culto à divindade que mora dentro dos *tambores batá* consagrados, o orixá *Aña*.

⁴⁰ *Tamborero* é, na minha proposta, uma forma genérica de nomear um tocador ou tocadora de tambores. No âmbito das religiosidades afro-diaspóricas, encarna conhecimentos transmitidos em confiança oral e corporalmente, os quais são legitimados pela vivência ritual e pela escuta comunitária.

o rum (hun)^{41 42} e os *toques*, compondo com os orixás e com a comunidade à luz daquilo validado pelos mais-velhos. A ancestralização, nesse sentido, é uma tecnologia de recriação *com fundamento*.

Musipensar e as sabenças dos tamboreros como epistemologias encarnadas

Formulei a noção do *musipensar* inspirado por dois universos conceituais: o *sentipensar* de Orlando Fals-Borda (Moncayo, 2009) e as noções de *teoria-na-prática* (Nzewi, 2020; Nzewi, Freire e Graeff, 2020) e *saber-fazer* (Ferreira, 2011). Ambos universos expressam âmbitos conceituais baseados em traços comuns: emergem da experiência direta e da ação performativa – sendo inseparáveis do contexto vivido – designando um aprendizado incorporado em que o saber teórico se manifesta como parte de habilidades sensíveis e situadas, construídas num fazer contínuo e relacional.

Como conceito, está portanto emparentado com epistemologias encarnadas que enfatizam a dimensão oral e corporal nas músicas africanas e afrodiáspóricas, e está conectado aos trabalhos de autores e autoras como Leda Maria Martins (1997, 2022), Kofi Agawu (2003, 2016; Herbst, Nzewi e Agawu, 2003), Gerard Kubik (2010) e Amadou Hampate Ba (2010), entre outros. Assim, o conceito de *musipensar* inscreve-se numa linhagem que enfatiza regimes de oralidade, performance e escuta que transcendem uma abordagem puramente formalista da música, concebendo-a como parte integrante de um sistema mais amplo de comunicação, experiência e existência que Meki Nzewi (1997, 2003, 2012, 2017, 2020; Nzewi, Freire e Graeff, 2020) chama de *artes musicais*. Deste modo, permite apreender seus saberes musicais como formas complexas e sofisticadas de pensamento que não se dissociam da prática, da experiência e da corporeidade.

O *musipensar*, por outra parte, constitui-se como um referencial heurístico que visa traduzir e sistematizar um modo de pensamento sonoro-ritual enraizado na performance do candomblé – e de forma mais ampla, no conjunto das religiosidades de inspiração africana na *América Latina* e no Caribe. Trata-se, no meu caso particular, de uma

⁴¹ As religiosidades afrodiáspóricas se caracterizam por serem diversas, plurais e polissêmicas. Há diversas possibilidades de nomeação e múltiplas tentativas acadêmicas de grafar cada uma delas. Neste trabalho, escolhi seguir uma forma “abrasileirada” a partir do jeito como meu mestre e mentor *Dofono D’Omolu* fala e escreve. Por isso, escrevo *rum* e não *hun* ou *varsi* e não *vassi* (ambas propostas correntes em trabalhos acadêmicos), mas devem ser consideradas conceitos/grafias equivalentes.

⁴² A *dobra do rum* é o conjunto de variações executadas no maior e mais grave atabaque do trio instrumental, responsável por “dialogar” com os orixás.

proposta epistemológica situada e pautada na minha experiência como *tamborero* – alguém que pensa e age a partir da escuta, da memória oral e corporal e do compromisso e responsabilidade com a sua linhagem e comunidade.

Como prática encarnada de conhecimento, o *musipensar* não separa som e sentido, corpo e mente, tradição e criação. Nesse sentido, o conjunto de técnicas e saberes musicais dos *tamboreros* compõem uma sabedoria coletivamente ancestralizada: ela não é apenas aprendida, mas herdada e atualizada na prática contínua de escuta e atenção aos fundamentos comunitariamente assentados e referendados a partir do critério da senioridade.

Assim, cada orixá tem seu *toque* específico, mas cada *toque*, cada *dobra*, cada *quebra* e *floreio* tensionam num fluxo contínuo os sucessivos momentos rituais – algo que Nzewi (1997) denomina de *performance-composition* ou “composição-em-performance”. Com esta formulação, Nzewi (1997, p. 68) me ajuda a tensionar a concepção ocidental de “improvisado” – entendida por ele como “[...] uma exploração absoluta/cerebral do conjunto de possibilidades musicais de um tema e/ou formato musical conhecido [...]” – propondo, em seu lugar, uma estética interativa e contexto-dependente orientada por uma lógica de criação em fluxo. Assim, se trata da “[...] recomposição situacional de uma peça conhecida, derivada de suas estruturas formais, harmônicas e temáticas significativas” (Nzewi, 1997, p. 68). No caso aqui apresentado, essa “composição-em-performance” promove “versões”, *jeitos* ou *porradas* específicas para cada *toque* e linhagem de *tamboreros*, que serão coletivamente avaliados e, se aceitos, comunitariamente ancestralizados como formas “belas”, “corretas”, “prazerosas” ou com força (*axé*). A ancestralização, portanto, é o processo pelo qual esse saber se atualiza durante cada performance sem romper a cadeia de significação ancestral – muda e se adapta para permanecer.

Finalmente é preciso apontar que o processo de ancestralização ocorre paradigmaticamente na encruzilhada – símbolo central do pensamento exúdic (Jagun, 2021) e espaço privilegiado da atualização e adaptação no *candomblé*. É nela que se cruzam caminhos, tempos e mundos. É por isso, entre outros fatores, que os *fundamentos* não podem ser estáticos, mas relacionais, performativos, coletivos. Assim, o que dá legitimidade a uma inovação no *candomblé* não é o ineditismo, mas o enraizamento. Uma *dobra no rum* ou um *floreio* só “pega” se for reconhecido pelos mais-velhos, se ressoar nos corpos, se ativar o *axé*. Por isso, inovação sem ancestralização é ruptura; e ancestralização

sem atualização é fossilização. O equilíbrio entre ambos é aquilo que permite o movimento.

Contra a pureza: o candomblé como tecnologia de resistência e reinvenção

Ao longo da história, o candomblé resistiu à escravização, à criminalização, ao racismo e à pressão da modernidade ocidental por meio de um princípio básico: a recriação contínua. Sobreviveu por sua capacidade de se adaptar e de inovar sem quebrar o elo ancestral e os vínculos de *axé*: de reinventar-se sem perder-se.

Essa plasticidade, quando respeita a cadeia de transmissão de conhecimento, não implica um rompimento, mas um modo específico de conceber a tradição. Numa perspectiva candomblecista, me parece que “tradição” é aquilo que se atualiza e que consegue colocar em diálogo a temporalidade ritual restrita do espaço-tempo do *terreiro* com a aceleração mecânica contemporânea. Assim, não somente conserva formas. Ela preservar legados (no caso aqui tratado, os *fundamentos musicais*). É nesse sentido que a proposta político-epistêmica da ancestralização se coloca como alternativa à dicotomia moderna entre tradição e inovação

E esse posicionamento é radicalmente político: num contexto de violência epistêmica, em que saberes afroindígenas são sistematicamente silenciados ou apropriados, afirmar a potência do processo de ancestralização como critério de validade do conhecimento é também afirmar que há outros modos de saber, de ensinar, de pesquisar. O candomblecista é também um teórico, um filósofo, um pedagogo – sua epistemologia é rítmica, encarnada, relacional.

Fundamento em movimento: rodar a base como prática ancestralizada

Com base na minha trajetória e nos anos de aprendizado ao lado do músico e *babalorixá* (*bàbálórìṣà*) *Dofono D’Omolu*⁴³, destaco aqui um dos dispositivos composicionais *musipensados* que aprendi com ele: *rodar a base*. Este dispositivo

⁴³ Ao longo da sua vida, Claudecy de Souza Santos – nome de batismo do *Dofono D’Omolu*, sua *digina* ou nome ritual – adquiriu certo renome como um exime tocador de atabaque e cantador dentro do âmbito do candomblé carioca. Durante quase quinze anos, integrei como *abian* e *ogã* “*suspenso*” a comunidade *Ilê Axé Omolu Omin Layó*, regida por ele e sediada no município de Duque de Caxias. Foi e continua sendo a minha principal referência em relação às *artes musicais* candomblecistas, e é coautor e colaborador de muitos dos meus trabalhos.

exemplifica como aquilo convencionalmente associado à “tradição” não corresponde a uma forma fossilizada, mas se manifesta como *fundamento musical* ancestralizado, capaz de ser performaticamente recriado em contextos rituais específicos. Longe de se reduzirem a meros adornos técnicos, tais dispositivos configuram verdadeiras tecnologias rítmicas, portadoras dessa espiralidade, nas quais inovação e memória se entrelaçam de modo dinâmico e relacional.

Mas comecemos pelo princípio: como parte do trabalho de *transcrição*⁴⁴ proposto no meu doutorado, apresento nele uma forma de caracterização dos *toques* (algo próximo das “peças musicais”) executados no *terreiro Ilê Axé Omolu Omin Layo* a partir de uma forma *musipensada* que identifica cada um deles a partir do que chamo de uma *base* ou *marcação*. Esta pode ser definida como um módulo ou bloco significante – que é comunitária e ancestralmente estabelecido como uma unidade reconhecível e com um sentido ritual preestabelecido – formado por um ciclo do *agogô* cométrico a um ciclo do atabaque *rum*.

Nessa configuração, cada *base* ou *marcação* apresenta uma característica peculiar: o que chamo nos meus trabalhos de *ferro* – conceito que engloba o *toque* do *agogô* e dos dois atabaques menores, *lé (lẹ)* e *rumpi (hunpi)* – é repetido sem variações, na forma de um *ostinato*. Já o que chamo de *couro* – o atabaque *rum* – pode variar respeitando uma linguagem, portanto, pode inovar pela ação de diferentes *floreios* mantendo o seu sentido. Do meu ponto de vista, este processo poderia ser análogo à “flutuação de motivos rítmicos” proposta por Pinto (2004) no âmbito do samba. De fato, esta não seria mais que o resultado acústico-mocional desse *fundamento musical* pautado na ancestralização.

Vejamos a seguir um breve exemplo desse mecanismo criativo. Na figura, extraída do meu doutorado, são mostrados quatro ciclos da *base* do *toque* chamado de *varsi lenta*⁴⁵. Nela, a partir de uma lógica de *re-ciclagem* no sentido de Nzewi (1997) – ou seja, um processo no qual é esperado que aconteçam, em cada repetição, reordenamentos internos que reconfiguram alguns elementos concretos – é mostrada uma sequência que começa

⁴⁴ Minha tese de doutorado (Tamarit, 2023) se propõe a *transcriar* uma dimensão acústico-mocional performativa em uma linguagem escrita. Tomo da intercessão entre a dramaturgia e a área da tradução proposta por Júlio Moracén (2011) a inspiração para este conceito, o qual implica a recriação criativa de uma mensagem na qual procura-se manter a “forma significante” original sem precisar manter a sua estrutura completa.

⁴⁵ Trata-se de um *toque* genérico tocado para quase todos os orixás, que pode ser nomeado de diversas formas. No *terreiro Ilê Axé Omolu Omin Layó*, é chamado de *varsi* no masculino singular. É chamado “lenta” pois admite diferentes andamentos, nesse caso, é tocado lentamente. Há outras possibilidades, como tratá-lo no feminino (uma *varsi lenta*) ou grafá-lo diferente, como *vassi* ou *vassa*.

na “forma básica” (B_0) ou *marcação*, segue para um pequeno *floreio* (B_1), e é modificada novamente com um segundo *floreio* (B_2) para finalmente retornar a B_0 , seu estado basal. Neste caso, tanto B_1 quanto B_2 são motivos que não alteram a *base* dançada, a *marcação*, e por isso são culturalmente interpretados como *floreios* e não como *bases* distintas.

Figura 1 – Representação de *floreios* sobre a *base* do *toque varsi lenta*

Fonte: Elaboração própria

Existe, no entanto, uma outra possibilidade: nos meus anos de experiência, aprendi que existe o que estou denominando de uma “forma básica” do *toque* ou *marcação* – que é aquela à qual geralmente se retorna sempre que se conclui um *floreio* ou um *movimento* e que estou associando, portanto, à *base* característica e aquela que representa o ponto de “menor energia emotiva”, um nível basal ou de repouso. No entanto, essa função pode ser compartilhada em alguns *toques* com outras *bases*, que mesmo não sendo tão frequentes, são usadas como um recurso para variar ou *rodar* a *base*, para romper com a monotonia.

Nesse caso, não se trata de utilizar *floreios* para reordenar alguns “golpes”, mas diretamente de mudar a *marcação* sem mudar o *toque*. Assim, quando isso ocorre, geralmente a sequência coreográfica muda, mas segue sendo considerado parte da linguagem daquele mesmo *toque* – como uma seção dentro da mesma “peça”. Vale dizer também que estas mudanças são encaixadas em momentos específicos dos cantos rituais ou *cantigas*, o que exige do tocador de atabaque conhecimento e experiência suficiente para conhecer em profundidade tanto o repertório como as predileções de quem está cantando, ou seja, *puxando as cantigas*.

Mostro no exemplo a seguir alguns trechos desse mesmo *varsi lenta* executado pelo *Dofono D’Omolu* recolhidos na minha tese, em que apresento três das formas que ele próprio identifica como *marcações*. Na primeira, temos a “forma básica” do *toque* (A_0), a *marcação* mais característica, com alguns *floreios* (A_1 e A_2). A segunda linha, mostra uma segunda forma (B_1) – nesse caso se estendendo por duas *claves* – que forma um ciclo que pode ser reiterado diversas vezes e que pode “evoluir” para outro motivo através do recurso de *rodar a base*, em que um fragmento da *marcação* é repetido gerando, muitas

vezes, relações métricas específicas. Finalmente, na parte inferior da imagem, mostro uma terceira forma (C₁).

Figura 2 – Representação do *toque varsi lenta* com distintos exemplos de *rodar a base*

The image displays musical notation for three different forms of a piece. The first system, labeled 'FORMA BÁSICA (A₀)', 'FLOREIO 1 (A₁)', and 'FLOREIO 2 (A₂)', shows a sequence of notes on a staff with 'Fim' and 'Cava' markings. The second system, 'BASE 1 (B₁) / PASSAGEM', shows a similar sequence with a red circle around a specific phrase and a red line below it labeled 'RODAR A BASE'. The third system, 'BASE 2 (C₁) / PASSAGEM', shows a different sequence of notes. The lyrics 'RO KUN TAN RO SA SA RO SA TX KUN TAN' are written below the notes in the first system, and 'RO RO TAN RO RO TAN RO RO TAN RO RO TAN RO RO TAN RO TAN KUN TAN TAN TAN RO RO TAN KUN TAN TAN TAN RO RO TAN KUN TAN TAN TAN' are written below the notes in the second system. The lyrics 'KUN A TAN KUN A TAN KUN A TAN KUN TAN TAN' are written below the notes in the third system.

Fonte: Elaboração própria

Cabe dizer nesse caso, que a segunda e a terceira possibilidade (*bases* B₁ e C₁) são na verdade uma forma específica de motivo que chamamos de *movimento*, mas que por terem a característica de não terem uma duração fixa específica (pois, em geral, apresentam uma sequência interna própria), são considerados pelo *Dofono* como *marcações* que podem se reiterar por um tempo indeterminado geralmente seguindo àquilo que está sendo dançado ou cantado. Nesse caso, as chamei de *passagens* pois são utilizadas para “demarcar” ou “avisar” sobre algum momento específico dentro da sequência.

Conclusão: aplicações e desdobramentos da ancestralização

Ao longo deste artigo, procurei demonstrar como a ancestralização, ancorada no *musipensar* e materializada em dispositivos composicionais e *fundamentos musicais*, oferece não apenas uma chave de análise para as musicalidades afrodiáspóricas, mas também um horizonte de ação. Na prática, isso significa que permite tensionar currículos musicais em escolas, universidades e conservatórios, propondo a inclusão de pedagogias que reconheçam a oralidade, a corporeidade e a plasticidade candomblecistas como elementos do ensino musical.

Nos termos das políticas de reparação, a ancestralização se conecta a demandas de reconhecimento e valorização de saberes afro-referenciados. Em países marcados pelas múltiplas violências decorrentes do racismo estrutural, como o Brasil, não basta incorporar cadeiras de “músicas populares” – é necessário que mestres e mestras do tambor, sacerdotes, pajés, quilombolas e outros especialistas e portadores de sabenças ancestralizadas sejam reconhecidos como intelectuais aptos a conduzir formações, produzir materiais didáticos e participar da gestão de currículos e acervos patrimoniais.

Além disso, a aplicação do conceito pode inspirar práticas de salvaguarda dinâmica. Ao invés de somente produzir registros textuais ou partituras, faz-se necessário criar registros audiovisuais, rotas de formação intergeracional e espaços de circulação de *toques* e tambores. Tal abordagem se conecta a políticas de musealização viva: museus de cultura afroindígena, centros de referência de memória e festivais temáticos devem potencializar-se como espaços de encontro e laboratórios de transmissão, em vez de vitrines de objetos mortos.

Na universidade, o conceito de ancestralização desafia o etnocentrismo presente ainda hoje em muitas propostas musicológicas eurocentradas, indicando que é possível pensar uma musicologia em chave candomblecista e decolonial – uma teoria que se faz na prática, na vivência e que parte da encruzilhada como lugar de recriação. Não se trata de folclorizar o tambor, mas de incluí-lo como tecnologia epistemológica e veículo de ensino-aprendizagem: quem toca, sabe; quem sabe, toca. Assim, a ancestralização não é só uma estratégia de resistência, mas um projeto de futuro que nos convoca a questionar e *rodar* nossas bases, conceitos e caminhos epistemológicos, ético-estéticos e políticos. Ancestralizar nos conclama a abrir nossas escutas – pois, na batida do tambor, preservação é movimento e cultura viva.

Referências

AGAWU, Kofi. *Representing African music: Postcolonial notes, queries, positions*. 1. ed. New York, NY: Routledge, 2003. 266 p.

AGAWU, Kofi. *The African Imagination in Music*. 1. ed. New York, NY: Oxford University Press, 2016. 372 p.

FERREIRA, Luís. *Guia para a prática coletiva de música Afro-brasileira, Africana e Afro-latino-americana: Uma proposta de educação musical no contexto da Lei No 10.639/2003*. 1. ed. Brasília: Edição do autor, 2011. 206 p., *E-book*.

GONZALEZ, Leila. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, RJ, n. 92/93 (jan./jun.), p. 69–82, 1988.

HAMPATE BA, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (org.). *História geral da África: Metodologia e pré-história da África*. 2 rev. ed. Brasília: UNESCO, 2010. I, p. 167–212. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190249>. Acesso em: 11 abr. 2022.

HERBST, Henri; NZEWI, Meki; e AGAWU, Kofi (ed.). *Musical arts in Africa: theory, practice and education*. 1. ed. Pretoria, ZA: UNISA Press, 2003. 306 p.

JAGUN, Márcio de. *A sala de aula não cabe no mundo: compreendendo a pedagogia educacional e suas metodologias singulares*. 1. ed. Rio de Janeiro: Litteris, 2021. 184 p.

KUBIK, Gerhad. *Theory of African Music*. 1. ed. Chicago, IL; London, UK: The University of Chicago Press, 2010. 464; 439 p. v. 1 & 2.

MARTINS, Leda M. *Afrografias da memória: o Reinado do Rosário no Jatobá*. 1. ed. São Paulo / Belo Horizonte: Perspectiva / Mazza Edições, 1997. 193 p.

MARTINS, Leda M. *Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela*. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2022. 254 p.

MONCAYO, Víctor M. Presentación. Fals Borda: hombre hicotéa y sentipensante. In: MONCAYO, Víctor M. (ed.). *Fals Borda, Orlando, 1925-2008: Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá, CO: Siglo del Hombre Editores / CLACSO, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3UlwIwq>. Acesso em: 18 set. 2022.

MORACÉN, Júlio. Capulanas em contraponteio: onde começa a ação na aurora dum destino. In: PAIXÃO, Adriana et al. *[Em]Goma: Dos pés à cabeça, os quintais que sou*. 1. ed. São Paulo, SP: Capulanas, 2011. p. 61–77.

NZEWI, Meki. *African music: Theoretical Content and Creative Continuum: The Culture-Exponent's Definitions*. 1. ed. Oldershausen, DE: Insittut für Didaktik populärer Musik, 1997. 84 p.

NZEWI, Meki. Acquiring knowledge of the musical arts in traditional society. In: HERBST, Henri; NZEWI, Meki; AGAWU, Kofi (org.). *Musical arts in Africa: theory, practice and education*. 1. ed. Pretoria, ZA: UNISA Press, 2003. p. 13–37.

NZEWI, Meki. Educação Musical sob a perspectiva da diversidade cultural e globalização: posição da CIIMDA. *Revista da ABEM*, Londrina, PN, v. 20, n. 28, p. 81–93, 2012. Disponível em: <http://bit.ly/3G17DPF>. Acesso em: 8 set. 2020.

NZEWI, Meki. Reinstating the soft science of african Indigenous musical arts for humanitysensed Contemporary education and Practice. Educação e Contemporaneidade: *Revista da FAEBA*, Salvador, BA, v. 26, n. 48, p. 61–78, 2017. Disponível em: <http://bit.ly/44lwafD>. Acesso em: 23 mar. 2020.

NZEWI, Meki. *Entendendo a música africana*: provando o fenômeno intangível que reforça a disposição humana e a filosofia de vida africana. Rio de Janeiro: [s. n.], 16 dez. 2020. Disponível em: <http://bit.ly/44BW6oy>. Acesso em: 10 jan. 2021.

NZEWI, Meki; FREIRE, Kamai; e GRAEFF, Nina. Por uma musicologia “verdadeiramente” africana- brasileira: Entrevista com Meki Nzewi. *Revista Claves*, João Pessoa, PB, v. 9, n. 14, p. 116–135, 2020. ISSN 1983-3709. Disponível em: <http://bit.ly/3I3HipW>. Acesso em: 14 jan. 2020.

PINTO, Tiago de Oliveira. As cores do som: Estruturas sonoras e concepção estética na música afrobrasileira. *África: Revista do Centro de Estudos Africanos*, [s. l.], v. 22–23, p. 87–109, 2004. Disponível em: [http://bit.ly/4k9nV\]z](http://bit.ly/4k9nV]z). Acesso em: 25 nov. 2019.

SMALL, Christopher. *Musicking: The meanings of performing and listening*. 1. ed. Middletown, CT: Wesleyan University Press, 1998. 230 p.

SOMÉ, Sombofu. *O espírito da intimidade*: ensinamentos ancestrais africanos sobre relacionamentos. Tradução: Débora Weinberg. 2. ed. São Paulo, SP: Odysseus Editora, 2007. 146 p.

TAMARIT, Ferran. *Os saberes dos filhos do tambor*: caminhos para um musipensar candomblecista. 2023. 326 p. Tese de doutorado (Doutorado em Música) – Programa de Pós- Graduação em Música do Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2023. Disponível em: <http://bit.ly/40tlxpM>. Acesso em: 30 set. 2023.



Capítulo 6
O CAMINHO DO AFETO TRANSFIXADO POR UMA
PROFESSORA DE MÚSICA EM FORMAÇÃO, E LÚPICA
Maria Madalena Souza Santos
Obadias de Oliveira Cunha



O CAMINHO DO AFETO TRANSFIXADO POR UMA PROFESSORA DE MÚSICA EM FORMAÇÃO, E LÚPICA

Maria Madalena Souza Santos

*Universidade Federal da Bahia
mmadalenassantos@gmail.com*


Obadias de Oliveira Cunha

*Universidade Federal da Bahia
obadias.cunha@ufba.br*

RESUMO

Neste texto tem-se como objetivo explicitar uma experiência vivida, por um de seus autores, enquanto licencianda em Música e paciente lúpica, refletindo sobre concepções do afeto nestes contextos. Respalda-se em uma abordagem de pesquisa qualitativa, empregando-se as técnicas de Relato de Experiência (DALTRO E FARIA, 2019) e Análise Textual Discursiva (MORAES E GALIAZZI, 2006), para os dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. Os principais autores que fundamentam o estudado são Larrosa (2019; 2022), Fiorin (2007), Penna (2017), Alcântara, Aguiar e Monteiro (2015), dentre outros. A análise aponta que no atravessamento do caminho do afeto marcas indeléveis foram deixadas, que a Música educa ensinando a viver, e a Educação, educando, faz também cantar, tocar, silenciar, vibrar.

Palavras-chave: Afeto, Formação do Professor de Música, Lúpus.



Introdução

Este é um trabalho entranhado de afetos, os quais poderão, por meio dos registros nestas páginas, ser conhecidos por todas as pessoas que possam, além de enxergar, ver, e que vendo, estejam sensíveis ao movimento da vida, e, sensibilizadas, não se furtem da oportunidade de introspecção e autoavaliação da maneira de viver.

Considerando eventuais ponderações a respeito do grau de relevância na produção de conhecimento a partir do relato de experiência, cabe observar o que diz Penna (2017)

[...] essa ideia é tendenciosa, na medida em que esquece que a ciência evolui pela articulação da indução - que vai do particular ao geral - com a dedução - que parte do particular para abordar o particular. Assim, conhecer a fundo uma realidade particular, concreta, pode dar base a discussões teóricas relevantes, que venham ajudar a compreender realidades mais amplas e diversificadas. (PENNA, 2017, p. 39).

Esta pesquisadora se propõe, portanto, a apresentar um trabalho atendendo, dentro do possível, às exigências de originalidade e de contribuições significativas e inovadoras para a área do conhecimento, a partir de uma maneira própria de enxergar e compartilhar uma experiência.

O objetivo geral deste trabalho é apresentar experiência vivenciada por esta licencianda em Música, e lúpica, refletindo sobre o afeto nesses contextos. Os objetivos específicos são: a) expor recorte de memorial da vida a partir das vivências nas áreas de Educação e Música, demonstrando fatos ocorridos nesse percurso, dentre os quais alguns considerados desafiadores por esta pesquisadora; e, b) conhecer as concepções de pessoas referente aos assuntos abordados.

O trabalho foi pensado na perspectiva de um caminho imaginário sendo atravessado. Assim, tomando alguns elementos que podem compor um caminho, os alinharei com o meu relato, de modo que o desmembrar do Caminho do afeto possa provocar, de algum modo, nos leitores, qualquer sensação de movimento, quer durante a leitura da descrição da Casa que se destaca no caminho, ao deparar-se com a Encruzilhada, que na maioria das vezes nos faz parar e pensar, ou ainda no necessitar da parada obrigatória no Posto de Abastecimento.

Antes de seguir, porém, chamo a atenção para como o afeto será visto aqui. De acordo com Fiorin (2007, p. 14), afeto é um hiperônimo, “o elemento de base, cujas

manifestações são emoção, inclinação, paixão, sentimento". Especificando a palavra afeto em termos etimológicos, à luz do que diz Houaiss (2000) citado e complementado por Francisco (2005), entendo que o afeto

Pode ser compreendido como "um estado psíquico ou moral (bom ou mau), afeição, disposição de alma, estado físico, sentimento, vontade" (Houaiss, 2000). O afeto decorre, via de regra, de estímulos externos ou de representações e fantasias estando, invariavelmente, dirigido a algo ou alguém. Afeto implica em uma relação dialógica, de reciprocidade, estabelecida entre o afetar e o ser afetado (HOUAISS, 2000 *apud* FRANCISCO, 2005, p. 170).

É partindo do entendimento dessa dialogicidade firmada entre as partes envolvidas, que afetam e são afetadas, que tratarei o tema.

A Casa

Vivi minha primeira infância com minha família em uma casa de taipa que tinha candeeiro feito com lata de óleo; as roupas eram lavadas na bica, quaradas, enxaguadas no anil ou no sumo do patchouli; tinha quintal imenso, animais, e muito verde! E no meio da criação exuberante, a música, ressoante continuamente através das formas de vida ali presente. Nesse cenário, vivenciei o que Schafer (1933-2021) chamou de "Paisagem Sonora", conceito que eu desconhecia na época. De acordo com Mateiro e Ilari (2011, p. 278), Schafer, nos finais da década de 1960, procurou despertar a consciência das pessoas sobre paisagem sonora, alertando-as para perceberem sons que julgavam importantes de serem ouvidos e que, com o passar do tempo, foram sendo de certo modo ignorados, a exemplo dos diversos sons da natureza.

A minha mãe era "professora leiga", como era chamada na época, e esse título lhe conferiu a oportunidade de ter uma escolinha de ensino Primário, hoje Educação Infantil e Fundamental I. Nesse ambiente cresci, e cedo comecei a me envolver com a transmissão de conhecimento ajudando minha mãe no ambiente escolar antes mesmo de iniciar o curso que me faria, na época, professora formada, o curso de Magistério. Só muitos anos depois, ingressei na Universidade como graduanda em Música.

A Encruzilhada

Para o autor Nilton Bonder,

A encruzilhada é o lugar onde surge o desejo de “levantar, reconhecendo que há uma insatisfação que talvez te leve a fazer uma caminhada numa outra direção.” [...] O peregrino é alguém que se põe em movimento na vida por reconhecer que está numa encruzilhada. Uma vez nela, há duas atitudes a tomar: ficar parado, dizendo “bem me quer, mal me quer, o que eu perco, ou o que eu ganho, quais são meus riscos?” . Ou pôr-se em movimento sem saber para onde ir. (BONDER, 2008, p. 66)

Em 2008, iniciei o curso de Licenciatura em Música na Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Por diversas questões pessoais e enfrentamentos, a exemplo de ser metódica, me afastei dos estudos acadêmicos e conseqüentemente quase fui jubilada. Então me sobreveio um desafio bem grande: lidar com o lúpus eritematoso sistêmico (LES). Receber esse diagnóstico de doença, em 2016, foi, para mim, como uma abrupta pausa prolongada no meio da execução do primeiro movimento do Concerto para Clarinete e Orquestra de Mozart.

E foi nesse cenário sombrio que ela, a Música, reluziu ofuscantemente. Pensei: - E se eu retomar meus estudos? Será que ainda tenho chance? Compartilhei meu delírio com uma amiga, que foi ao Colegiado do Curso e conversou sobre a minha história. Prestar concurso para vagas residuais foi o caminho apontado, o trilhei.

Agarrei-me a essa possibilidade veementemente, impelida por melodias e harmonias geradas na alma, e que traziam à tona a esperança. Deu certo, eu vibrei! Naquele dia, ao terminar a prova e sair da sala, parei em frente ao banheiro, e chorei, agradecendo a Deus pelo novo tempo. Em meio às palavras de gratidão expressadas, decidi que o meu compromisso, a partir dali, seria com o processo, assumindo a responsabilidade de simplesmente ser.

Novos desafios surgiram; exemplificando, eu não conseguia mais tocar o clarinete pois ele se tornara pesadíssimo; as dores nas articulações das mãos eram intensas. Chegar nessa Encruzilhada da vida, parar, olhar, refletir e agir foi, naquele tempo, abstruso. Com certeza esse não foi o único, nem o último cruzamento com o qual me deparei enquanto peregrina.

Ah! Que lugar é esse que afeta, transfixando emoções, sentimentos, inclinações e paixões, e deixa marcas indeléveis que podem ser vistas e tocadas?! Olhando assim, tudo parece tão difícil, impossível, solitário! Porém, nessa situação tensa, lá estavam eles, os

anjos, meus amigos. Eu só precisei admitir que aceitava ajuda; e como as minhas forças haviam se esvaído, fui me deixando cuidar. Me render, passou sim, pela cabeça, porque seguir, naquele instante, significava dependência, e o meu orgulho não queria me deixar ver que o apoio ou suporte social é cíclico.

Mas enfim, expus-me ao movimento, inicialmente quase imperceptível, mas que foi se tornando evidente com o passar do tempo. Continuo me deixando mover, e essa minha vida em movimento tem feito outras vidas se moverem, porque entendo que é assim que precisa ser: vida que se deixa inspirar e que inspira. E nesse tal Caminho do Afeto aprendi a, sempre que necessário, parar no Posto de Abastecimento para fazer sabe-se lá o quê.

O Posto de Abastecimento

O tempo do Estágio Supervisionado da Licenciatura em Música chegou! Havia tanto mistério, criado por mim, em torno desse momento! As minhas expectativas eram geralmente negativas, respaldadas pelo meu medo: medo de voltar para sala de aula, medo de não conseguir inspirar, medo de possível choque entre as gerações (minha e das crianças), medo...

Mas, em março de 2022, eu estava diante dos Estágios finais. O frio na barriga era quase palpável! Ocorreu então a primeira aula, a segunda, a terceira... Nesse contexto, a cada encontro meu com a turma, se tornava progressivamente latente a consciência da importância de me expor tendo sensibilidade para buscar perceber, na medida do possível, tudo o que me passasse, acontecesse, sucedesse, tocasse, afetasse, ameaçasse, ocorresse (Larrosa, 2022, p. 26).

Ah! Como os encontros nos Estágios me impulsionaram, energizaram, abasteceram! Alimentaram não apenas o meu intelecto, mas sobretudo os meus afetos! E o que dizer da imensa demonstração de carinho das crianças, a exemplo do abraço de A. e da forma carinhosa dele me chamar de “pró Madah”?! E do sorriso que conseguia “roubar” de JV.? E do desenho que AA. fez para mim?! E do brilho que vi nos olhos dos responsáveis na aula em que eles participaram conjuntamente?! Como canta o rei Roberto Carlos, “...emoções eu vivi”!⁴⁶

⁴⁶ Disponível em: Roberto Carlos - Emoções (Áudio Oficial) Acessado em: 14 de jul. de 2023.

Olhares

Dialogando sobre o atravessamento do Caminho do Afeto, duas pessoas participaram deste trabalho por meio de entrevista semiestruturada. Cassiani e Almeida (2022) se referindo às abordagens feitas por Bragança (2021) no que concerne à produção de pesquisa (auto) biográfica diz que

[...] professores/as-pesquisadores/as inseridos/as neste campo de investigação preocupam-se, também, por valorizar a palavra ou as narrativas que são produzidas por crianças, jovens e idosos. [...] é possível constatar o compromisso político e social presente neste tipo de pesquisa que busca a construção de suas teorias sem desconsiderar o “conhecimento implicado com a vida, com as pessoas e com os contextos. (BRAGANÇA, 2021, informação verbal, *apud* CASSIANI; ALMEIDA, 2022, p. 11)

Assim, os Olhares que a seguir serão vistos poderão ser apreciados por causa da disposição de alguém de se expor, quer na insegurança do que dizer, nas dúvidas dos pensamentos, nos riscos do jogo das próprias palavras, na exposição de alguém para encontrar outro alguém.

Olhar Médico

A Dra. Paz⁴⁷ exerce a reumatologia há aproximadamente vinte e nove anos; não de qualquer forma, mas, como ela declarou logo no início da entrevista “é uma especialidade que eu faço por amor mesmo, gosto muito de ser reumatologista, não tem retorno financeiro, mas eu sou muito feliz como reumatologista”.

O meu contato com a Dra. Paz iniciou no período de investigação do lúpus. Foi ela quem, ao verificar os resultados de exames preliminares pedidos por especialista em outra área médica, identificou a necessidade de exames específicos, e os solicitou. Sobre o diagnóstico de LES, é importante observar que

A sintomatologia variada e complexa, característica do LES, contribui para a dificuldade na definição desse diagnóstico e, conseqüentemente, no estabelecimento da terapêutica adequada para seu controle. [...] O percurso, desde os primeiros sintomas até o diagnóstico, é um dos aspectos que repercute na forma como cada indivíduo reage à confirmação da doença. (ALCÂNTARA, AGUIAR E MONTEIRO, 2015, p. 79)

⁴⁷ Codinome

Na atuação médica hoje, 95% dos pacientes da Dra. Paz são portadores de doenças autoimunes. Ao ser interrogada a respeito de qual a sua concepção sobre afeto na relação médico-paciente, ela responde:

[...] a gente sabe que a doença autoimune tem um fundo emocional muito importante no desencadeamento da doença; a gente tem que ter um olhar mais sensível voltado para o doente, não pode ser só a relação técnica diagnóstico-tratamento, a gente tem que ter aquele olhar mais voltado para a parte emocional. (PAZ, entrevistada)

Convidada a fazer uma reflexão a partir de suas experiências sobre o afeto no acompanhamento de pacientes lúpicas/lúpicos, a Dra. Paz diz que, ao longo dos anos exercendo a reumatologia, o que lhe rendeu “experiência clínica e maturidade pessoal e profissional”, ela se percebe hoje uma pessoa com

[...] um olhar muito mais voltado para o afeto do que para a parte física e técnica. [...] observo que, no lúpus, o componente emocional sempre é muito importante [...] Então, se a gente não abordar essa parte, você pode passar mil medicações que a pessoa não melhora”. (PAZ, entrevistada).

Especialmente em relação aos pacientes crônicos, como é o caso das pessoas com lúpus, as quais precisam de um acompanhamento médico regular, havendo indiferença quanto a conscientização de que a demonstração de afetos positivos são essenciais nessa relação, haverá provavelmente prejuízos no processo de tratamento dos doentes envolvidos. Vale destacar que, quando há a manifestação de bons afetos na relação médico paciente, os benefícios dela provenientes afetam ambas as partes. A Dra. Paz encerrou a entrevista declarando que

[...] agora, com trinta anos de experiência clínica, eu mudei muito, e o que me fez mudar realmente foram os pacientes, essa vivência, essa troca, porque ao mesmo tempo que você está ofertando, tentando puxar uma pessoa pra cima, eu também estou me melhorando, acaba sendo uma troca; e depois quando a pessoa retorna para consulta e eu vejo que a pessoa está bem melhor, eu fico muito mais satisfeita; essa alegria, esse prazer, não tem preço. (PAZ, entrevistada)

Olhar Docente

A professora Alegria⁴⁸ exerce a docência na área de Música há 25 anos. O diálogo, antes de iniciarmos de fato a entrevista, foi descontraído. A pergunta - Qual a sua

⁴⁸ Codinome

concepção sobre afeto na relação professor-aluno? - foi a primeira questão a ser levantada. Ela responde:

[...] para a área da neurologia, a emoção e o sentimento têm uma forte influência no raciocínio da gente; então, é indispensável para o nosso processo de pensar, no processo de aprendizagem; ele é indissociável da vida. O afeto realmente tem uma posição fundamental nessa relação. (ALEGRIA, entrevistada)

Para ela, o afeto é essencial em todas as relações, e faz referência a conceitos ancestrais, citando como exemplo o termo africano *ubuntu*, o qual carrega em si a premissa de que, "eu só posso ser, se antes nós formos;" e ela continua dizendo que "nós somos o reflexo da interação que a gente tem com as pessoas. E no contexto de ensino e aprendizagem, a gente guarda muito intimamente as experiências que nos atravessaram através do afeto."

A professora Alegria explica que os níveis de autoestima têm relação com encorajamento e estímulos recebidos, e acrescenta:

[...] o professor tem que ter uma postura afetiva em relação aos seus alunos, para motivar e fazer com que a aprendizagem aconteça da melhor forma possível, criar um ambiente de segurança, de acolhimento, onde o aluno se sinta seguro para errar principalmente; porque quem tem medo do erro não se arrisca, aprende menos. (ALEGRIA, entrevistada).

Nesse sentido, é importante ter em mente o que Melo (2016) citando Amorim e Navarro (2012), diz:

[...] o afeto do professor e a sua sensibilidade irão influenciar na maneira de agir de seus alunos. [...] quando a criança nota que o professor gosta dela, e que esse educador apresenta certas qualidades como paciência, dedicação, vontade de ajudar e atitudes democráticas, a aprendizagem torna-se mais facilitada. Isso pode então fazer com que o vínculo afetivo ocorra entre professor e aluno. (AMORIM, NAVARRO, 2012 *apud* MELO, 2016, p. 33).

Uma vez compreendendo o ponto de vista da professora Alegria sobre o afeto na relação professor-aluno em termos gerais, lhe interrogo a respeito de seu entendimento sobre o papel do afeto, numa relação mais específica, a saber, no contexto professor orientador e estagiário. Considerando muito importante a abordagem, ela explicita que "discutir sobre isso num curso de formação de professores é na verdade contribuir para uma sociedade escolar mais acolhedora, mais afetiva, onde os afetos vão fazer toda a

diferença nessa dinâmica da escola.” Para ela, é necessário sempre buscar estabelecer um clima de confiança na relação com cada orientando, pois isso favorece a aprendizagem. De acordo com Melo (2016) citando Andersen (2014, p.34) “educação e afeto são duas coisas inseparáveis.” Parece-me que os efeitos dessa parceria, educação e afeto, podem transcender a razão, em se tratando do/da docente no pleno ato pedagógico. Para Leite (2018), ao tratar sobre a abordagem do “Compromisso com estar a serviço do outro”, referindo-se à prática docente, diz que “o professor deverá compreender seu papel como servidor de seus alunos, doando o que possui de melhor, incluindo a si mesmo e seu lugar de desejo” (LEITE, 2018, p. 241).

Finalizando a entrevista, pergunto a professora Alegria se deseja acrescentar considerações. A essa questão ela responde: “Quero. [...] veja bem... não sei nem por onde começar, vou tentar ser bem concisa, mas realmente eu não sei nem por onde começar!” De acordo com Larrosa (2022) “A experiência tem a ver com o não saber, com o limite do que sabemos. Na experiência sempre existe algo de “não sei o que me acontece” [...] Na experiência sempre existe algo de “não sei o que dizer [...]” (Larrosa, 2022, p. 69). Penso: parece que esse tal Caminho do afeto tem mesmo força de afetar mutuamente as pessoas! E continuo acompanhando o Olhar da entrevistada: “[...] durante a pandemia [da COVID-19] algumas coisas mudaram em termos de autoavaliação [...] foi um convite à reflexão, apesar de tudo de ruim que aconteceu, mas deixou um saldo assim de introspecção e de avaliar melhor a nossa vida.”

Ela conta então que durante o período da pandemia, ficou sem poder sair de casa, e que, as aulas remotas de Estágio Supervisionado eram praticamente os únicos encontros que ela tinha, e eles faziam a diferença em sua vida. De acordo com Andrade (2007) *apud* Melo (2016, p. 34) “O professor precisa estabelecer uma relação afetiva com os alunos e que perceba que como indivíduo, seus alunos também têm algo a oferecer e que a aprendizagem se faz por intermédio das interações que são estabelecidas”.

Sem dúvida a professora Alegria, bem como tantos outros professores encontrados no meu caminho estudantil percorrido até aqui, me inspirou muito! Considero que na relação professor-aluno há aprendizado mútuo.

Marcas Indeléveis

Nos 15 anos de caminhada como licencianda, em alguns momentos parei, cheguei

até a desistir por um tempo, mas retornei. E nesse processo de retomada decidi que a partir dali eu não me limitaria a simplesmente fazer experimentos; eu decidi que romperia meus limites, enfrentaria meus medos, aprenderia a vivenciar as estações da vida reconhecendo o valor de cada estação, sem esquecer que elas vêm e vão, com a maturidade de quem discerne os processos. Eis adiante exemplos de transfixações.

Quadro 01: Recorte - Relato de Aula 01⁴⁹

A primeira aula a ser ministrada geralmente traz uma ansiedade: será que todo mundo vai? Será que as crianças vão gostar das atividades? Será?... Em meio a tantas interrogações, faltando dois dias para o início das aulas, chega o momento da minha filha dar à luz. Então, no dia 17 de agosto de 2022, cedinho, damos entrada em uma maternidade de Salvador - BA. Meu neto nasceu aos 46 minutos do dia 18 de agosto de 2022. Meu corpo reclamou da agitação intensa, e as dores me atacaram acentuadamente de modo que precisei deixar minha filha sob cuidado de amigas na maternidade, e ir para casa descansar. O pensamento da possibilidade de não conseguir dar aula no dia seguinte pairou sobre a minha mente e me preocupei, mas deitei e dormi. Manhã de sexta-feira, dia 19 de agosto de 2022, acordo após 10 horas de sono. O corpo ainda doía mas não me impediu de estar com minha turma. Revisei o plano, ajustei algumas coisas. [...] Agradei, no final da aula, a Deus, pelo renovo constante das forças, e por me proporcionar a grata oportunidade de iniciar mais um semestre, dessa vez sem medo.

Os dias supramencionados foram muito intensos: planejamentos, recepção do bebê, produção de materiais pedagógicos, atividades domésticas e outras, alegria, preocupação, medo, euforia, ansiedade... Em outro tempo eu teria trancado a disciplina de Estágio Supervisionado IV pelo receio de não conseguir enfrentar todos os desafios que apresentavam-se. Mas ousei romper limites. Não foi fácil, mas dentre tantos aprendizados, descobri que tinha força além do que imaginava.

Quadro 02: Recorte - Relato de Aula 08

Amanheci com dores. Levantei, não abri mão do meu tempo de leitura bíblica e oração. Decidi não ir para a academia, mas fiz Pilates em casa e treino hipopressivo usando plataforma de atividade física. Após os exercícios, senti alívio, mas durou pouco. As dores nesse tempo não eram intensas, mas a fadiga que as acompanhava era massacrante. [...] Os impactos na moto incomodavam, mas eu queria muito estar com minha turma. Entrar na Escola de Música já muda tudo. Sentei no pátio um pouco, e logo ouvi a voz de uma criança que gritou meu nome; era o R. que havia chegado. Respondi com muita alegria à sua saudação. Eu já não estava sob o peso da fadiga. [...] AA. me chamou e me entregou um papel dobrado dizendo que havia feito pra mim. Abri com muita alegria e encontrei um desenho maravilhoso com a assinatura dela. De imediato me arrepiei! Agradei imensamente, mostrei o desenho às demais crianças, e contei a ela que guardo muitas cartinhas, algumas com mais de 20 anos, e disse-lhe que também guardaria a dela com muito carinho. Seus olhinhos brilharam! [...] Saí da escola desfrutando de um bem-estar indescritível! Por alguns minutos eu havia esquecido totalmente das minhas dores e limitações. Desejei que aquele momento se perpetuasse. Eu ria de satisfação enquanto pilotava me sentindo plena, na certeza de que naquele dia havia sido a melhor professora que podia ser, eu havia ofertado tudo o que podia ofertar na vida daquelas

⁴⁹ Os relatos de aula constam no Relatório de Estágio Supervisionado IV os quais poderão ser acessados por meio do link: Relatório estágio IV FINAL - Madalena.docx.pdf

crianças. Cada uma com sua peculiaridade é singularmente especial para mim, e juntas somos “a turma de conjunto instrumental das 15 horas”. Ainda ali na rua da escola, viajando em meus pensamentos, percebi que a dor continuava, e à medida que me afastava, ela se tornava mais latente. Antes de dormir, em meio às dores fatigantes, e de quebra, dor de cabeça, agradecei mais uma vez a Deus pelo privilégio de simplesmente ser!

Baseando-me na experiência até aqui explicitada tenho alegria em dizer, sempre que possível, que dentre os meus bens mais preciosos estão os amigos. E cada amigo que caminha próximo a mim, estando perto ou não, sabe da minha exposição, das minhas dúvidas, dos meus medos. Mas sabe também que aprendi o valor de me expor, que mesmo em meio às dúvidas eu não duvido, e que enfrento os meus medos. Sim, às vezes não quero me expor, penso em duvidar, e em me render ao medo. Mas aprendi que o segredo é não estar só.

Ao longo dos anos me julguei uma musicista que talvez não fosse capaz de, como professora de Música, inspirar. Todavia, as experiências vividas em sala de aula tornaram autênticas, na minha vida, as reflexões que Larrosa (2022) me convida a fazer sobre “experiência, saber de experiência, sujeito da experiência”.

Considerações Finais

Neste trabalho foram compartilhados recortes históricos de vivências, em diálogo com teóricos, com uma professora, e com uma médica, afinal, em relação ao Relato de Experiência, de acordo com Daltro e Faria (2019, p. 230) nele se “[...] demonstra [...], histórias e a importância de haver vozes plurais para contá-la(s).”

O caminho aqui apresentado tem aclives e declives, Casa, Encruzilhada e Posto de Abastecimento, como são muitos dos caminhos que conhecemos. Mas esse caminho, é meu. Todavia, há marcas deixadas pelo percurso, e no meu próprio Ser. E esses sinais servem como indicadores de que eu afetei e fui afetada. Para mim, houve, nessas experiências, transfixação.

Prosseguirei, então, na busca constante de acrescentar formas para melhor compartilhar essa minha essência, afinal, é sobre a Música que a meu ver educa ensinando a viver, e a Educação que educando faz também cantar, tocar, silenciar, vibrar. Meu ponto de partida foi meu lar, formado por quatro pessoas, em um espaço geográfico limitado. Hoje não tenho como enumerar as pessoas que fazem parte da minha história, muito menos dimensionar os lugares onde pegadas já deixei. O que sei é que aquele quintal

imenso da minha casa na infância se transformou num mar para onde correm os rios que brotam do meu ser, e nesse mar ressoa ela, a Música: cantada, tocada, apreciada, dançada, transmitida, repartida, criada, desenhada, eternizada. Tudo, sem dúvida, contribuiu para que eu chegasse até aqui, mas não apenas até aqui. Desde que eu me mantenha inspirada e inspirando irei além, educando e musicando, aprendendo, ensinando, vivendo e sendo.

Referências

ALCÂNTARA, Gerliane Carvalho de; AGUIAR, Cristiana Carla Medeiros de; MONTEIRO, Kátia Cristine Cavalcante. A vivência de mulheres com lúpus eritematoso sistêmico. *Revista de Psicologia*, v. 2, n. 1, p. 78-85, 11 dez. 2015.

ARAÚJO, Adriana Dias; Traverso-Yépez, Martha Azucena. Expressões e sentidos do lúpus eritematoso sistêmico (LES). *Estud. psicol. Natal* ; 12(2): 119-127, maio-ago. 2007
Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-474124> Acessado em: 06 jul. 2023

BONDER, Nilton. Tirando os sapatos: o caminho de Abraão, um caminho para o outro; com trechos de entrevista realizada por Tania Menai. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

CASSIANI, Yalexis Cecília Rondón; ALMEIDA, Jéssica de. Movimento (auto)biográfico da educação musical no Brasil: percorrendo brevemente sua primeira edição. *Diálogos Sonoros*, v.1, n. 2, p. 1-20, jul./dez. 2022. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/dialogossonoros/article/view/30965>.

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.e>

publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/43015/29664 Acessado em: 18 jun 2023.

FIORIN, José Luiz. Paixões, afetos, emoções e sentimentos. *CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada*, v. 5, n. 2, p. 1-15, 2007 Tradução . . Disponível em:

[http://www.fclar.unesp.br/seer/index.php?journal=casa&page=article&op=viewFile&path\[\]=541&path\[\]=462](http://www.fclar.unesp.br/seer/index.php?journal=casa&page=article&op=viewFile&path[]=541&path[]=462). Acessado em: 10 abr. 2023.

FRANCISCO, Ana Lúcia. Resgatando o afeto. *Bol. psicol, São Paulo* , v. 55, n. 123, p. 168-176, dez. 2005 . Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432005000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em: 07 mai. 2023.

LARROSA, Jorge. Esperando não se sabe o quê: o ofício de professor. Tradução Cristina Antunes. 1. ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre a experiência. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed.; 6. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LEITE, Jaqueline Câmara. Caminhos do repertório na formação de professores de música: um estudo sobre o PROLICENMUS. Salvador, 2018.

LÚPUS ERITEMATOSO SISTÊMICO. Sociedade Brasileira de Reumatologia. Cartilha. Disponível em: <https://www.reumatologia.org.br/doencas-reumaticas/lupus-eritematoso-sistêmico-les/> Acessado em: 09 de mai de 2023.

MARTINS, Catarina de Sousa Certal. Impacto do suporte social e dos estilos de coping sobre a percepção subjectiva de bem-estar e qualidade de vida em doentes com lúpus. *Psicologia.com.pt*, 2007.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. Pedagogias em educação musical. Curitiba. Ibpex, 2011. (Série Educação Musical).

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. Pedagogias brasileiras em educação musical. (Org.) Curitiba: InterSaberes, 2016. (Série Educação Musical).

MELO, Rodrigo Alves. A afetividade na educação musical: um estudo em dois centros de referência de educação infantil em João Pessoa-PB. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2016.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

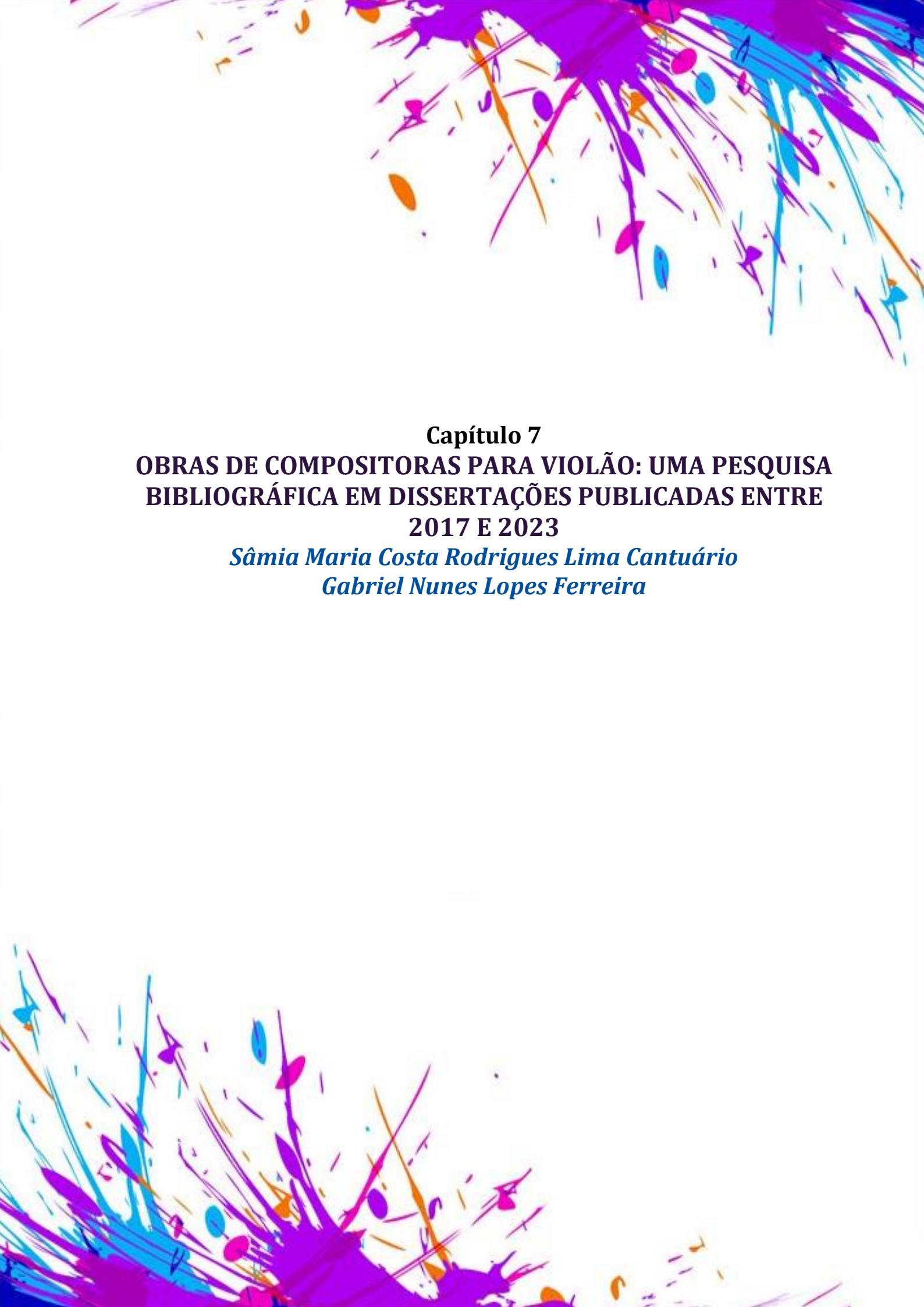
OLIVEIRA, Alda. Abordagem PONTES na formação continuada de professores de música: apostila curso ABEM, São Paulo, 2008. Disponível em:

<http://aldadejesusoliveira.blogspot.com/search/label/Abordagem%20PONTES>
Acessado em: 13 jun 2023.

PENNA, Maura. Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música. Porto Alegre: Sulina, 2017.

PEREIRA, M. Graça; DUARTE, Sílvia. Fadiga intensa em doentes com lúpus eritematoso sistêmico: estudo das características psicométricas da escala da intensidade da fadiga. *Psicologia, Saúde e Doenças*, v. 11, n. 1, 2010, p. 121-136. Sociedade Portuguesa de Psicologia da Saúde, Lisboa, Portugal.

SWANWICK, Keith. Ensinando música musicalmente. São Paulo: Moderna, 2003.



Capítulo 7
OBRAS DE COMpositorAS PARA VIOLÃO: UMA PESQUISA
BIBLIOGRÁFICA EM DISSERTAÇÕES PUBLICADAS ENTRE
2017 E 2023

Sâmia Maria Costa Rodrigues Lima Cantuário
Gabriel Nunes Lopes Ferreira



**OBRAS DE COMpositorAS PARA VIOLÃO: UMA PESQUISA
BIBLIOGRÁFICA EM DISSERTAÇÕES PUBLICADAS ENTRE 2017 E 2023**

Sâmia Maria Costa Rodrigues Lima Cantuário


*Estudante de Licenciatura em Música pela Universidade Federal do Piauí. Bolsista PIBIC
2023/2024. E-mail: professorasamiacosta@gmail.com*

Gabriel Nunes Lopes Ferreira

*Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará, Professor Adjunto I da
Universidade Federal do Piauí. Orientador PIBIC 2023/2024. Email: gabrielnlf@ufpi.edu.br*

Introdução

De forma geral, ainda são poucos os estudos que discutem as contribuições das mulheres nas trajetórias do violão no Brasil (Amorim, Wolff, 2018). Essa ausência de registros corrobora para que as associações da mulher ao violão sejam marcadas por restrições, uma vez que a ideia de predominância masculina no instrumento é muito forte (Garcia, 2020). Quando se fala de composição para esse instrumento, essa desigualdade é ainda maior, uma vez que o número de menção de compositoras é muito inferior ao de compositores, o que tem demandado o crescimento dos estudos de gênero em música para mobilizar o resgate de obras e a construção de biografias de compositoras (Amaral, Meirinhos, 2016; Amaral, 2017).



Este trabalho tem como objetivo divulgar obras de compositoras para violão apontadas em dissertações publicadas entre 2017 e 2023 nos programas de pós-graduação em Música. Trata-se de um recorte de uma pesquisa em andamento intitulada “Estudos de gênero e música: uma pesquisa bibliográfica sobre a participação feminina na composição musical instrumental”. A pesquisa completa está sendo realizada nos bancos de teses e dissertações de programas de pós-graduação em Música, programas de pós-graduação em Artes, anais e periódicos da área da Música, e contempla a produção feminina na música para todos os instrumentos, entre os anos 2012 a 2024.

Metodologia

Para o desenvolvimento do estudo foi utilizada a abordagem qualitativa e o tipo de pesquisa bibliográfica. Para Gil (2002, p. 44) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Adotou-se o método dialético como a lente orientadora de todo o processo de investigação e de análise realizado, uma vez que este método leva o pesquisador a trabalhar considerando “a contradição e o conflito; o ‘devir’; o movimento histórico; a totalidade e a unidade dos contrários; além de apreender, em todo o percurso de pesquisa, as dimensões filosófica, material/concreta e política que envolvem seu objeto de estudo” (Salvador, 2007, p. 39).

A primeira etapa do estudo foi a identificação dos bancos de dados onde as publicações foram coletadas. Para esse recorte foram selecionados os programas de pós-graduação em Música, e o período entre 2017 e 2023. Após a definição dos bancos de dados, deu-se início a etapa da seleção dos textos. Inicialmente seriam selecionadas dissertações e teses, mas não foi encontrada nenhuma tese que tratasse do tema. Para realizar as buscas nos bancos de dados foram utilizados descritores como “gênero”, “mulher”, “compositora”, “obra”, “violão”. Foram selecionadas dissertações com temáticas relacionadas a gênero em música que apontassem obras de compositoras para violão.

Após essa etapa, as temáticas principais de cada texto foram categorizadas e analisadas através de leituras sucessivas que podem ser organizadas a partir de Salvador (1980) da seguinte forma: a) Leitura de reconhecimento do material bibliográfico; b) Leitura exploratória; c) Leitura seletiva; d) Leitura reflexiva ou crítica; e) Leitura interpretativa. Por fim, realizou-se uma listagem das obras de compositoras para violão

apontadas nas publicações selecionadas. A escolha teve como critério as obras que estavam no foco da análise de cada trabalho. Os principais resultados serão discutidos a seguir.

Principais resultados

As dissertações encontradas durante o período do recorte que analisam obras de compositoras para violão estão organizadas no quadro abaixo, com os nomes desses trabalhos, seus/suas autores/as e os anos das publicações:

QUADRO 1 – Dissertações publicadas entre 2017 e 2023 sobre o tema

Dissertação	Autor (a)	Ano
A mulher compositora e o violão da década de 1970: vertentes analíticas e contextualização histórico estilística	Mayara Amaral	2017
Edição e catálogo comentados das obras não publicadas da compositora Adelaide Pereira da Silva	Valdemir Aparecido da Silva	2018
Reflexões sobre música e gênero na universidade a partir de levantamento e análise musical feminista de obras de mulheres compositoras para violão	Thaís Nascimento Oliveira	2022
A obra violonística de Lina Pires de Campos: uma abordagem hermenêutica	Kauê Marques Paiva	2023

Fonte: Cantuário, Ferreira (2024)

Conforme o que se pode observar no quadro, em um período de sete anos foram encontrados apenas quatro trabalhos de mestrado nos programas pós-graduação do Brasil sobre composições de mulheres para violão, o que confirma os que os autores e autoras, que discutem gênero em música, afirmam quando se referem à invisibilidade feminina em espaços que são tradicionalmente dominados por homens (Neiva, 2006, Monteiro, 2015, Rosa; Nogueira, 2015).

As dissertações encontradas são resultados de trabalhos muito relevantes construídos sobre a temática. O primeiro trabalho, “A mulher compositora e o violão da década de 1970: vertentes analíticas e contextualização histórico estilística”, de Mayara Amaral (2017), é pioneiro no tema mulheres compositoras para violão, e traz cinco

compositoras atuantes na década de 1970. Mayara (2017) analisa uma peça de cada compositora, dialogando com as vertentes estilísticas do período analisado.

O segundo trabalho, “Edição e catálogo comentados das obras não publicadas da compositora Adelaide Pereira da Silva”, de Valdemir Aparecido da Silva (2018), teve como objetivo editar 31 obras ainda não publicadas da compositora Adelaide Pereira da Silva e produzir um catálogo comentado dessas obras. Das 31 obras, 2 são para violão e foram selecionadas para esse resumo. Valdemir (2018) justifica seu trabalho na relevância de tratar uma compositora, defensora e incentivadora do folclore musical brasileiro, que possui larga experiência como professora de música nas escolas e universidades de São Paulo. É interessante pontuar que Adelaide é também uma das compositoras trabalhadas por Amaral (2017), mas que os dois autores escolheram obras distintas para analisar em suas dissertações.

O terceiro trabalho, “Reflexões sobre música e gênero na universidade a partir de levantamento e análise musical feminista de obras de mulheres compositoras para violão”, de Thaís Nascimento Oliveira (2022), faz uma reflexão sobre música e gênero na universidade a partir do repertório para violão interpretado nesse contexto, propondo um levantamento e análise musical feminista de um recorte de obras de mulheres compositoras. O trabalho de Oliveira (2022) é um dos mais abrangentes em relação ao levantamento de obras de compositoras para violão, mas foram selecionadas para compor este resumo somente as cinco obras que foram foco da análise na dissertação dela.

O quarto trabalho, “A obra violonística de : uma abordagem hermenêutica”, de Kauê Marques Paiva (2023), evidencia e analisa a obra violonística da compositora Lina Pires de Campos, sob uma abordagem hermenêutica para explorar a elaboração da performance. Paiva (2023) apresenta uma análise detalhada da obra para violão da compositora, através da identificação, compreensão e questionamento dos preceitos históricos e estéticos. Pontua-se também que Lina Pires de Campos é uma das compositoras trabalhadas por Amaral (2017), mas que foram escolhidas no trabalho de Paiva (2023) obras diferentes das analisadas pela autora.

O quadro abaixo reúne as 16 obras selecionadas das compositoras nas dissertações, com informações sobre ano de vida e morte de cada compositora, país de origem, formação instrumental, e indicando a/o autor/a do trabalho. Ressalta-se que as dissertações trouxeram um número maior de composições do que as selecionadas para

compor o quadro e que a seleção teve como critério as obras que estavam no foco da análise de cada autor/a.

QUADRO 2 – 16 obras de compositoras para violão em dissertações de 2017 a 2023

Nº	Obra para violão	Compositora	Datas de Nascimento e Morte	Origem	Formação Instrumental	Referência
1	Introdução, Ponteio e Toccata	Lina Pires de Campos	1918-2003	Brasil	Pianista	Amaral (2017)
2	Ponteio n.1	Adelaide Pereira da Silva	1928-2021	Brasil	Pianista	Amaral (2017)
3	Prelúdio n.1	Eunice Katunda	1915-1990	Brasil	Pianista	Amaral (2017)
4	Estudo n.1	Esther Scliar	1926-1978	Brasil	Pianista	Amaral (2017)
5	Momentos	Maria Helena da Costa	1939	Brasil	Pianista	Amaral (2017)
6	Chorinho	Adelaide Pereira da Silva	1928-2021	Brasil	Pianista	Silva (2018)
7	Choro	Adelaide Pereira da Silva	1928-2021	Brasil	Pianista	Silva (2018)
8	Prélude, Allemande, Sarabande e Gigue	Mlle Bocquet	?-1660	França	Alaudista	Oliveira (2022)
9	Variazioni Su un tema di Mercadante	Emília Giuliani-Guglielmi	1813-1850	Áustria	Violonista	Oliveira (2022)
10	Carnaval de Venise	Catharina Pratten	1821-1895	Alemanha	Violonista	Oliveira (2022)
11	Impresiones Argentinas	Maria Luisa Anido	1907-1996	Argentina	Violonista	Oliveira (2022)
12	Suíte Imperial	Clarisse Leite	1917-2003	Brasil	Pianista	Oliveira (2022)
13	Prelúdio I	Lina Pires de Campos	1918-2003	Brasil	Pianista	Paiva (2023)
14	Prelúdio II	Lina Pires de Campos	1918-2003	Brasil	Pianista	Paiva (2023)
15	Prelúdio III	Lina Pires de Campos	1918-2003	Brasil	Pianista	Paiva (2023)
16	Prelúdio Nº 4	Lina Pires de Campos	1918-2003	Brasil	Pianista	Paiva (2023)

Fonte: Cantuário, Ferreira (2024)

Ao analisar o quadro, pode-se observar que das 10 compositoras pesquisadas, 6 são pianistas, 3 violonistas e 1 alaudista. Observou-se também que algumas obras possuem mais de um movimento. Além disso, destaca-se que a dissertação de Oliveira (2022) foi a única a apresentar compositoras internacionais, tendo em vista que a pesquisadora fez um levantamento muito amplo sobre esse repertório, acessando fontes internacionais e chegando a concluir que a produção de obras de compositoras para violão é bem vasta e diversa, porém é silenciada.

Acrescenta-se ainda que apesar de serem poucas as dissertações que apontam obras de compositoras para violão, a produção de mulheres encontradas nesses trabalhos é bastante significativa, embora não tenha muita visibilidade, em especial no meio acadêmico universitário (Oliveira, 2022).

Acerca das análises de cada autor/a sobre as obras selecionadas, pode-se destacar alguns pontos observados nos trabalhos: através das análises e do panorama do violão brasileiro de 1970, Amaral (2017) parte do ponto de que as compositoras entraram em contato com o violão e que suas posturas estéticas se relacionam com as vertentes do período, o que permite o reconhecimento da contribuição de cada uma para o repertório violonístico nacional.

Acerca desse contexto, a autora destaca que as vertentes composicionais da década de 1970 estavam ligadas a fatores como a liberdade de direções estéticas, um aspecto muito forte do pós-modernismo. Tanto Amaral (2022) quanto Paiva (2023) ressaltam a influência da escola de composição de Mozart Camargo Guarnieri nas obras de algumas das compositoras, como Adelaide Pereira da Silva e Lina Pires de Campos, dando destaque para a importância singular da condução melódica, o uso de contraponto como condutor do discurso, as extensões tonais e a liberdade rítmica, elemento muito característico da linha nacionalista guarnieriana.

Amaral (2017) também comenta que a compositora que mais se inclinou para experimentações diferentes foi Eunice Katunda, e que Esther Scliar não se inclinou com direção específica para nenhuma tendência, enquanto Maria Helena não utilizou elementos típicos da música de vanguarda, como serialismo, atonalismo, polirritmia, dodecafonismo, polimetria, entre outros.

Silva (2018) observa a presença do nacionalismo na obra de Adelaide através da escolha do choro, um dos estilos mais originais da música brasileira. O autor pontua

também que os choros da compositora apresentam diferenças do choro tradicional em sua forma.

Oliveira (2022) propõe um caminho metodológico diferente para sua análise. A autora destaca a visão das compositoras, as relações de gênero vividas por cada uma delas, a visão de intérprete e pesquisadora, o sentido decolonial e o propósito cultural das composições. Não é o objetivo da pesquisadora fazer uma análise que traga somente as informações da partitura, por isso ela busca uma abordagem mais feminista e decolonial para compreender a obra de cada compositora em seu tempo.

Algumas considerações sobre os estilos ou as intenções composicionais podem ser feitas sobre as obras, e neste resumo destaca-se que: a obra de Mlle Bocquet é caracterizada pela presença de prelúdios em estilo improvisatório e danças, as obras de Catharina Pratten e Emília Giuliani são exemplos de variações de temas populares, a obra de Maria Luiza Anido tem inspiração em elementos da cultura latino-americana, como a geografia, a obra de Clarisse apresenta uma especificidade em seu estilo composicional por indicações muito peculiares, como dinâmica e andamentos incomuns, entre outras indicações.

Conclusões sobre o estudo

Em um período de sete anos foram encontradas apenas quatro dissertações de mestrado sobre composições de mulheres para violão, mas apesar de serem poucos trabalhos, observou-se uma quantidade significativa de composições mencionadas pelos autores, que resultou na seleção de 16 obras de 10 compositoras.

Concluiu-se que a maioria das compositoras das obras selecionadas têm como formação instrumental o piano, o que demonstra uma contribuição de mulheres pianistas para o repertório violonístico e um nível de aproximação/contato/familiaridade dessas compositoras com o violão. Todas as análises dos/as autores/as convergem para o entendimento de que as compositoras incorporaram em suas obras elementos composicionais característicos do seu tempo ou da sua geografia, embora algumas delas não tenham assumido compromisso com alguma vertente específica.

Fica evidente que as obras apontadas neste trabalho são atravessadas pela condição desigual de gênero das suas compositoras, condição essa que explica a vasta produção de composições femininas para o violão em estado histórico de invisibilidade e

silenciamento. Ressalta-se aqui a importância de que essas obras sejam ainda mais divulgadas e incorporadas no repertório de violonistas, professores/as e estudantes do instrumento.

Referências

AMARAL, Mayara. A mulher compositora e o violão na década de 1970: vertentes analíticas e contextualização histórico-estilística. 2017. 176 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/270/o/Mayara_Amaral_-_Disserta%C3%A7%C3%A3o_Final.pdf

AMARAL, Mayara; MEIRINHOS, Eduardo. A obra Ponteio e Toccatina de Lina Pires de Campos: uma reflexão sobre seu estilo dentro do repertório violonístico nacional da década de 1970. Comunicação oral de Mayara Amaral, Eduardo Meirinhos (Congresso da ANPPOM, 2016). Disponível em: <https://www.anppom.com.br/congressos/index.php/26anppom/bh2016/paper/viewFile/4308/1516>

AMORIM, Humberto; WOLFF, Daniel. Paqueta Baylina: uma trajetória musical esquecida no sul do Brasil. Revista Orfeu, v.3, n.2, dezembro de 2018. p. 207-238. 2018.

GARCIA, Cláudia Araújo, A Fuga da Donzela: Relações entre Mulheres, Violão e Discurso na Cultura Brasileira. Revista Vórtex, Curitiba, v.8, n.3, p. 1-21, 2020.

MOITEIRO, Rita de Cássia. Compositoras brasileiras e o processo de criação musical: uma análise aplicada à musicologia de gênero. 2015. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27157/tde-25112015-110952/>

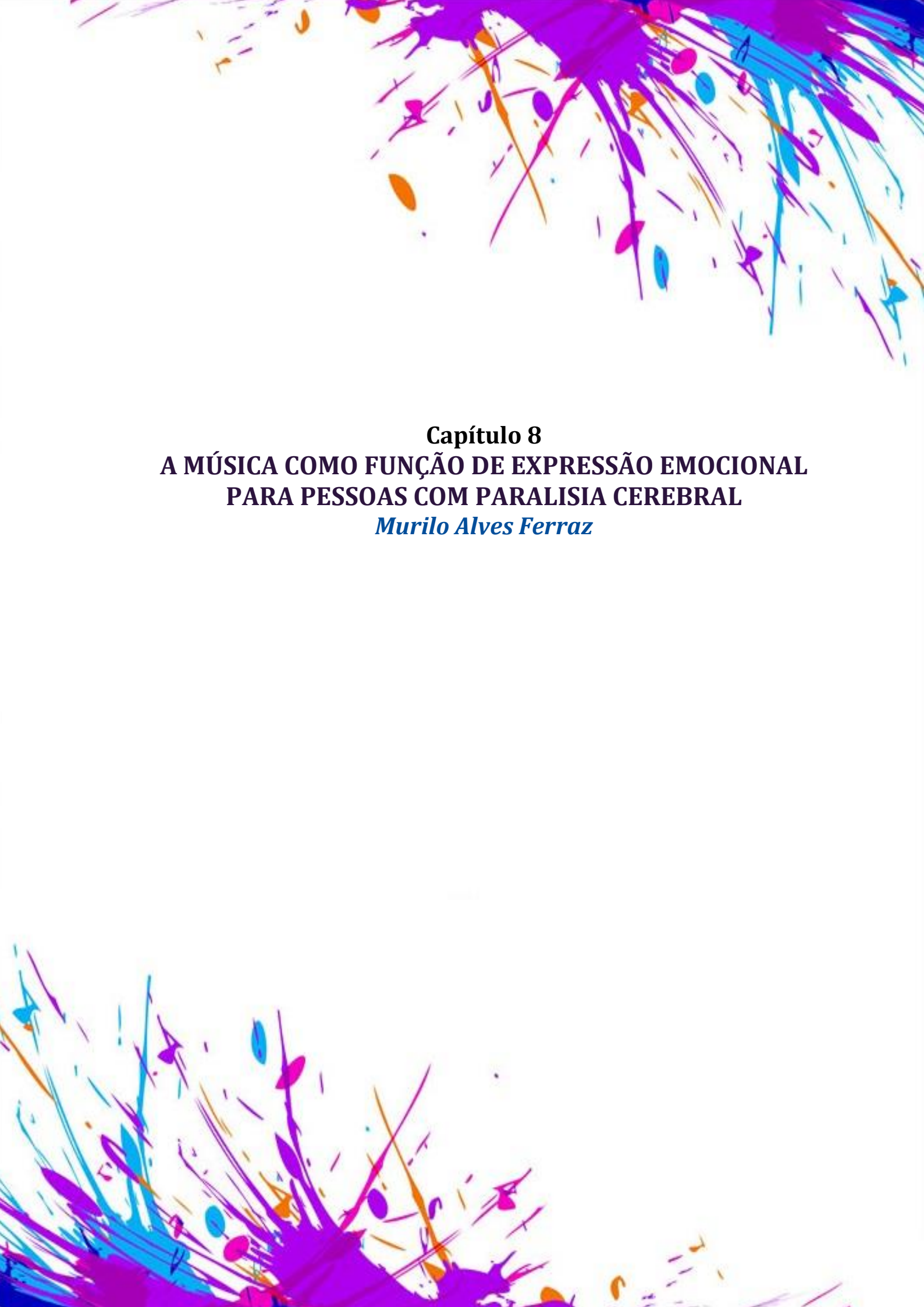
NEIVA, Tania Mello. Cinco mulheres compositoras na música erudita brasileira contemporânea. 2006. 287 f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006. Disponível em : <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/868011>

OLIVEIRA, Thaís Nascimento. Reflexões sobre música e gênero na universidade a partir de levantamento e análise musical feminista de obras de mulheres compositoras para violão. 2022. 190 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2022. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/238274>

PAIVA, Kauê Marques. A obra violonística de Lina Pires de Campos : uma abordagem hermenêutica. 2023. 103 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes. 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/bf8f7932-2f0f-4739-abc7-00922bf6340c>

ROSA, Laila; NOGUEIRA, Isabel. O que nos move, o que nos dobra, o que nos instiga: notas sobre epistemologias feministas, processos criativos, educação e possibilidades transgressoras em música. Revista *Vórtex*, Curitiba, v.3, n.2, 2015, p.25-56. Disponível em: http://vortex.unespar.edu.br/rosa_nogueira_v3_n2.pdf

SILVA, Valdemir Aparecido da. Edição e catálogo comentado das obras não publicadas da compositora Adelaide Pereira da Silva. São Paulo, 2018. 238 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes. Disponível em : <https://repositorio.unesp.br/items/a5903a0d-f073-481f-9926-4fc9b11af702>



Capítulo 8
A MÚSICA COMO FUNÇÃO DE EXPRESSÃO EMOCIONAL
PARA PESSOAS COM PARALISIA CEREBRAL
Murilo Alves Ferraz



A MÚSICA COMO FUNÇÃO DE EXPRESSÃO EMOCIONAL PARA PESSOAS COM PARALISIA CEREBRAL


Prof. Me. Murilo Alves Ferraz

muriloalves.ferraz@gmail.com

RESUMO

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado concluída que teve como objetivo principal compreender os usos e as funções da música em uma Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial (EEBMEE) Albert Sabin localizada em Maringá, PR - uma instituição especializada em atendimentos de pessoas com Paralisia Cerebral (PC). O Mesmo foi dividido em três partes, onde inicialmente trago sucintas definições sobre PC, embasadas principalmente em Leite e Prado (2004) e Pereira (2018). Em seguida busco trazer a discussão sobre os usos e funções da música me fundamentando em Sekeff (2007). Por fim, como objetivo principal deste artigo, abordo a função de Expressão Emocional para pessoas com PC. Concluo então que essa função está presente na Escola e que os professores envolvidos na pesquisa evidenciam a importância dessa função para reconhecer e identificar as expressões emocionais dos alunos no que tange a manutenção das suas aulas no contexto escolar.

Palavras-chave: Educação Musical Especial. Paralisia Cerebral. Usos e funções da música.



INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado concluída que teve como objetivo principal compreender os usos e as funções da música em uma Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial (EEBMEE) Albert Sabin localizada em Maringá, PR - uma instituição especializada em atendimentos de pessoas com Paralisia Cerebral (PC). A metodologia utilizada para o desenvolvimento dessa pesquisa foi o estudo de caso, no âmbito da pesquisa qualitativa, por meio de análise documental, entrevistas semiestruturadas e observações participantes.

Esta escola funciona no âmbito da Associação Norte Paranaense de Reabilitação (ANPR), uma instituição sem fins lucrativos, especializada no tratamento de pessoas com PC, deficiências cognitivo-motoras e múltiplas deficiências.

A equipe escolar conta com em média 45 professores, sendo eles regentes de classe, auxiliares, professores de educação física e artes. Todos têm licenciatura, em especial Pedagogia, além de Educação Física e Artes Visuais, como também especialização em Educação Especial e em atendimento especializado. A equipe ainda conta com duas pedagogas, uma diretora e uma diretora auxiliar. Além do corpo docente e administrativo, a escola dispõe de atendentes para auxiliar na limpeza e locomoção dos alunos, psicólogos, fonoaudiólogos, assistente social e fisioterapeutas, que são responsáveis pela qualidade de vida e atendimento terapêutico dos alunos e das famílias (PPP, 2019).

Ao mencionar Educação Especial refiro-me ao direcionamento de atendimento especializado a estudantes que necessitem desse acompanhamento dentro do contexto escolar. Isto é, para alunos que apresentam algum tipo de dificuldade ou deficiência, podendo ser cognitiva, física, motora, visual, auditiva, dentre outras.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2014, p. 11).

Ainda corroborando com a citação supracitada encontramos o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015, p. 19) traz como premissa, em relação à educação:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, p. 19).

Portanto, por meio de diversas ações e programas governamentais, a consciência mundial sobre as pessoas com deficiência está em constante desenvolvimento.

Este artigo foi dividido em três partes, onde inicialmente trago sucintas definições sobre PC, em seguida me fundamento em Sekeff (2007) a fim de referenciar teoricamente acerca do tema e por fim como objetivo principal deste artigo que consiste na música como função de Expressão Emocional para pessoas com PC.

Conceituando Paralisia Cerebral

A deficiência física, em tese, é aparentemente fácil de ser reconhecida, mas o motivo de sua existência e o grau de seu comprometimento apenas são diagnosticados com intervenções médicas. O termo reporta-se às lesões ocasionadas nos centros e nas vias nervosas que comandam os músculos e que podem ser causadas por infecções, em qualquer fase da vida.

No contexto escolar, entretanto, a deficiência física mais comum é a PC, que, de acordo com Leite e Prado (2004), é causada pela falta de oxigênio no cérebro. Essa deficiência causa disfunção motora, comprometendo a coordenação motora, a fala e, em muitos casos, impedindo a locomoção, além de múltiplas deficiências.

A paralisia cerebral (PC) é caracterizada por uma alteração dos movimentos controlados ou posturais dos pacientes, aparecendo cedo, sendo secundária a uma lesão, danificação ou disfunção do sistema nervoso central (SNC) e não é reconhecido como resultado de uma doença cerebral progressiva ou degenerativa. O evento lesivo pode ocorrer no período pré, peri ou pós-natal (LEITE; PRADO, 2004, p. 41).

Sobre a PC, Pereira (2018) complementa que consiste em

Uma lesão permanente e não progressiva do sistema nervoso em desenvolvimento que afeta o tônus, os reflexos e as posturas, comprometendo o desenvolvimento motor do indivíduo. É um diagnóstico que abrange síndromes clínicas muito diversas em tipo, gravidade de comprometimento funcional, além de uma variedade de comorbidades clínicas e neurológicas (PEREIRA, 2018, p. 1).

As causas da PC, de acordo com Pereira (2018) são diversas, pois “múltiplos fatores potencializam o dano cerebral”. Dentre eles estão “a saúde da mãe, a exposição a agentes tóxicos e infecciosos, as condições de viabilidade e nutrição do bebê, as condições de parto e a ocorrência de eventos hipóxicos ou traumáticos no período perinatal”.

Ainda baseado em documentos oficiais, trago uma definição mais completa sobre os períodos em que a PC pode ser desenvolvida:

No período pré-natal encontram-se os defeitos genéticos, anormalidades cromossômicas que podem produzir anormalidades estruturais no cérebro e no esqueleto; erros de metabolismo, infecções maternas (como rubéola, toxoplasmose ou sífilis), anóxia intra-uterina (causada pelo estrangulamento pelo cordão umbilical ou por anemia da mãe, toxemia da gravidez) e intoxicações (incompatibilidade de RH, exposição a radiação tóxica). Na fase peri-natal, encontram-se principalmente os traumatismos (uso incorreto de fórceps, parto rápido ou lento demais). Na fase pós-natal, são vários os fatores encontrados: anóxia cerebral, infecções (encefalite, meningite), intoxicações (medicamentosa, anestésica, de radiações), que podem resultar em dano cerebral. Considerando que as células nervosas não se regeneram, uma vez danificadas assim permanecem. Entretanto, a tendência também é a de não ocorrer a piora do seu desempenho. Já no que se refere aos movimentos, a postura corporal e os problemas a eles relacionados podem melhorar ou piorar, dependendo da forma como cuidamos da criança e também da extensão da lesão no cérebro. Isto significa que, quanto mais cedo for iniciado um tratamento, mais melhoras poderão ser conseguidas ao longo dos anos (BRASIL, 2006, p. 20).

A PC implica diretamente em algum comprometimento, seja cognitivo ou motor, resultando em alguma deficiência intelectual ou física. Comumente, a deficiência física está associada a outras deficiências, e não somente a física, ou seja, qualquer indivíduo que possua mais de uma deficiência pode se enquadrar na situação de múltiplas deficiências.

Sekeff e sua abordagem sobre os usos e funções da música na Educação

A música é repertoriada partindo de um contexto social, cultural e ideológico, fundamentada em teorias, princípios e leis que legitimam sua identidade como estilo,

forma e gênero, sendo sustentada por uma sintaxe semântica que corrobora com sua legitimidade. Desse modo, as relações sonoras proporcionadas pela música possuem uma lógica intelectual e um significado psicológico que determinam ou deveriam determinar um efeito direto e objetivo para quem a está ouvindo (SEKEFF, 2007).

A música impacta o comportamento, suas possibilidades de disposição se afiguram também amplas, alcançando um ilimitado número de pessoas, enquanto as possibilidades de diversificação de suas atividades tornam possível a satisfação de necessidades individuais.

“Uma das funções da música no campo da educação é estimular, criar necessidades, mobilizar, satisfazer, facultar condições para o desenvolvimento do educando (SEKEFF, 2007, p. 106)”.

Assim o exercício da música favorece o desenvolvimento perceptual, emocional, social e mental do educando, desde que o educador tenha conhecimento dos recursos que a música oferece e faça seu devido uso (SEKEFF, 2007).

Sekeff (2007) acredita que somos um ser integrado e que vivemos em um universo cultural, que compreende múltiplos valores e visões diferenciadas do ser humano. Isso posto, tem-se em conta que a música não só fornece condições para a compreensão de um certo fluxo de ideias e emoções, mas contribui em processos educativos, uma vez que "possibilita ao educando estruturar valores, dentro dos inúmeros expostos e propostos no universo cultural, possibilitando-lhe atribuir significação, ao mesmo tempo que estabelece um sentido para sua existência" (SEKEFF, 2007, p. 129).

Sekeff (2007), em sua experiência como musicista, educadora e pesquisadora, conclui que a música é uma ferramenta auxiliar do processo educacional escolar, e que se estende para além dos muros da escola, por meio dos seus interesses linguísticos e técnicos, partindo da voz, da apreciação e escuta, de livros, dos meios de comunicação e das próprias relações emocionais, hierárquicas e sociais.

No viés educacional, a música se caracteriza por quatro funções características: cognitiva, reflexiva, extensiva e expressiva. A função cognitiva tem por premissa permitir ao educando o conhecimento de seus sentimentos de forma direta, total, global garantindo-lhe a possibilidade de contemplá-los e entendê-los sem a mediação de conceitos; de exprimi-los em formas simbólicas e de captar “os meandros dos sentimentos da comunidade humana (SEKEFF, 2007, p. 139).

A função reflexiva amplia a compreensão do mundo. E aí observo que a percepção estética tem muito que ver a chamada percepção sincrética, apreensão do discurso como um todo, percepção global das formas expressivas. Já a função extensiva diz respeito ao fato de a linguagem musical favorecer o acesso dos sentimentos a situações distantes de nosso cotidiano, forjando em nós as bases para que se possa compreendê-los. E a expressiva salienta o caráter de metáfora epistemológica, remetendo sempre a determinada cultura, época, ideologia (SEKEFF, 2007, p. 139).

Desse modo, essas funções, combinadas ou isoladas, podem se caracterizar como possibilidades educacionais. Com isso se estimulam diferentes modos de construção de possíveis currículos tanto de primeiro quanto de segundo grau, sendo uma forma de propiciar conhecimento e cidadania.

Além disso, ao serem incorporadas ao contexto pedagógico, tais funções da música favorecem não apenas o desenvolvimento cognitivo e sensível dos estudantes, mas também a valorização da diversidade cultural e o fortalecimento da identidade social.

A música, nesse sentido, deixa de ser vista unicamente como um recurso estético e passa a assumir papel formativo mais amplo, capaz de integrar saberes, estimular a criatividade e promover reflexões críticas sobre a realidade. Assim, o ensino musical contribui para a formação integral do indivíduo, estabelecendo pontes entre o conhecimento acadêmico e as experiências vividas no cotidiano.

Função de Expressão Emocional

Era nítida a felicidade dos alunos quando estavam tocando os instrumentos. Eles demonstravam euforia e risos ao ouvir o som que estavam produzindo ao tocar! (Relatório de observação da aula da professora Néia).

Durante todo o período de observações das aulas da escola, foi possível observar diversos momentos em que a expressão emocional foi desencadeada ou potencializada. A expressão emocional é tomada aqui como a resposta de um estímulo que tem uma curta duração de tempo. Corroborando com meu pensamento, Barbosa *et. al* (2021, p. 271) diz que: “a emoção é definida pelo seu aspecto orgânico e por sua curta duração, enquanto sentimentos estão ligados ao componente representacional, com maior tempo”.

Como educador e pesquisador, consigo observar essa resposta ao estímulo por detalhes singelos, um pequeno sorriso, um olhar, um espanto, um piscar de olhos ou até

mesmo um levantar de sobrancelhas. Traços esses que são muito comuns em alunos com PC, que por mais que não seja especificamente abordada a questão sobre pessoas com PC, Sekeff (2007) traz em sua literatura os estímulos que a música é capaz de proporcionar ao indivíduo.

Parafraseando Sekeff (2007) essa função é fácil de ser compreendida, pois a música exerce ação psicofisiológica, em que promove reações sensoriais, ou seja, as movimentações e expressões faciais que os alunos fazem, demonstrando diversas emoções, que ficam evidentes no processo das observações em sala de aula por mim feitas.

No contexto educacional, Hummes (2014) defende a função emocional como:

(...) uma expressão da liberação dos sentimentos, liberação das idéias reveladas ou não reveladas na fala das pessoas. É como se fosse uma forma de desabafo de emoções através da música. Uma importante função da música, então, é a oportunidade que ela dá para uma variedade de expressões emocionais – o descargo de pensamentos e idéias, a oportunidade de alívio e, talvez, a resolução de conflitos, bem como a manifestação da criatividade e a expressão das hostilidades (HUMMES, p. 18, 2014).

Em uma das observações feitas com a turma da professora Sirça, ela estava realizando uma atividade que consistia em mostrar para os alunos um teclado infantil, que possuía além dos sons de piano, botões específicos que imitavam os sons de alguns animais.

Os alunos apresentaram reações por olhares ou expressões faciais como espanto ou felicidade ao ouvirem tanto os sons das notas musicais quanto os sons dos animais (Relatório de observação da professora Sirça).

As notas musicais do teclado ou mesmo um som isolado (sons dos animais, por exemplo) desperta expressões emocionais nos alunos que as ouvem. Essas expressões também foram percebidas na aula da professora Néia, que iniciou a aula cantando uma música “Boa tarde” inserindo o nome dos alunos: “Boa tarde Laura, como vai? Boa Tarde! Boa tarde Laura, como vai? Boa Tarde! Faremos o possível para sermos bons amigos, boa tarde Laura, como vai? Boa tarde!” Desse modo:

Percebi que a alegria dos alunos ao ouvir a professora cantando a música com seus nomes. Alguns ficavam bem empolgados, sentindo-se, certamente, visto pela professora e pertencente à turma (Relatório de observação da professora Néia).

Lima *et. al* (2018, p. 2) salientam que “a música em si, é motivadora de uma forma, que independente de qual situação estamos, desperta algum sentimento; se estamos tristes, ela está presente, ou quando estamos em êxtase, também”. Outros trabalhos já elencados aqui nessa pesquisa também abordam esta função, como o de Sanchotene (2006), que afirma que em sua pesquisa “as professoras responderam que a expressão das emoções é a mais importante, sempre trazendo sentimentos como exemplos (SANCHOTENE, 2006, p. 64).

Outro momento em que esta função ficou latente, na Albert Sabin, foi em uma das aulas da professora Suzi, em uma atividade de exploração sonora usando colheres de pau e panelas. Eram panelas de três tamanhos, duas colheres, uma colher de pau e uma de metal. A proposta da atividade era tocar as panelas com todas as possibilidades de colheres, essas diferentes sonoridades seriam apresentadas aluno por aluno.

Inicialmente quando entrei na aula tinha apenas um aluno, o mesmo era bastante comprometido fisicamente, ele sequer conseguia ficar sentado no tatame, a professora iniciou a atividade tocando as panelas com as colheres e ouvindo sons que a professora ia proporcionando, o aluno ficava alegre e sorria (Relatório de observação da professora Suzi).

Nessa cena, devido suas limitações, o aluno provavelmente não teria tal expertise para diferenciar os diferentes timbres que a professora estava produzindo ao tocar diferentes tamanhos de panelas com colheres de pau e de metal, mas, sem dúvida, o contexto da atividade, o reconhecimento de objetos cotidianos e a condução da professora, conduzia o aluno a um estado de bem estar. Ele curtia a atividade.

Panacioni (2010) entende que a expressão emocional através da música engloba, para além das estruturas musicais, as relações que o ouvinte cria com a música, o que por sua vez, abrange representações da música no contexto cultural e social que o indivíduo está inserido, além das experiências individuais e singulares dos mesmos.

Em outra ocasião, também em uma aula da professora Suzi com a mesma turma. A atividade tinha como objetivo a exploração de diversos brinquedos e blocos grandes de montar. Os alunos estavam espalhados na sala, deitados num tatame. Dentre as peças para serem exploradas havia uma joaninha de plástico que, ao apertar os botões do seu casco emitia uns sons.

É muito interessante ver de como o som causa um certo tipo de atenção nos alunos [...] nesse caso, era apenas o brinquedo de plástico, e mesmo assim quando os alunos os escutam eles expressam espanto ou surpresa ou alegria. Suas expressões se alteravam os sons do brinquedo (Relatório de observação da professora Suzi).

Esse tipo de situação também se faz evidente nas pesquisas de Sekeff (2007), a música exerce ação psicofisiológica no indivíduo, desenvolvendo sentimentos e emoções de modo que os mesmos possam ser expressados em seu meio.

E para além das aulas desenvolvidas pelas professoras regentes, as aulas de artes da escola também oferecia momentos com música. Um exemplo foi na semana da consciência negra, quando as professoras de artes para organizar uma programação. O foco principal da atividade foi trabalhar especificamente com a conscientização da cultura negra, identificando artistas, e estilos musicais provenientes dessa cultura.

A professora de arte da manhã já estava fazendo [atividades] referente a cultura afro... tudo em desenho, pintura, essas coisas. Aí, nós da tarde queríamos fazer algo diferente, aí a gente pensou na música, aí nós trouxemos principalmente o samba, relacionada a cultura africana, aí eu pesquisei os instrumentos mais ou menos, aí os principais eram a... o... afoxé, agogô, atabaque e o berimbau. O berimbau não tinha, mais aí nós fizemos os outros instrumentos. Aí a gente queria transformar isso em foto né, aí nós montamos uma estante com os instrumentos que tinham disponíveis na sala de música, colocamos os alunos pra tirar foto. Também relacionada a esse tema nós construímos um chocalho. Nós trouxemos garrafa pet, colocamos feijão preto e miçangas também e milho de pipoca e decoramos eles com durex colorido (Professora Tássia, de Artes).

Detalhando mais seu relato, professora Tássia compartilhou que

Até quem não gostava muito de pegar muito nos instrumentos, com o chocalho, eles se interessaram, por estar decorado e também, como nós usamos feijão preto, daí acho que chamou atenção, a cor, o som, e através disso eles chacoalhavam bastante, tocaram bastante. Foi gostoso essa vivência deles assim, eles gostaram de apreciar a música que é o samba que a gente colocou pra eles ouvirem na sala, foi bem... bastante vivência assim pra eles, daí a gente tentou montar o estúdio como se fosse uma roda de samba mesmo (Professora Tássia de Artes).

Para muitos alunos, o movimento de segurar um instrumento exige um grande esforço. O fato de desejarem pegar e movimentar um chocalho é um episódio digno de registro e celebração. O relato da professora, detalhando as características do chocalho e o cuidado com os materiais usados, indicam sua responsabilidade para com o desenvolvimento do aluno. O fato de que “até quem não gostava muito de pegar muito nos instrumentos, com o chocalho, eles se interessaram”, mostra que quanto mais coloridos e sonoros forem os materiais, mais atraentes eles são para os alunos.

Nesta atividade o ponto mais alto está no despertar do interesse de alunos mais passivos em desejarem pegar e tocar o instrumento. Mobilizar um aluno comprometido a

ter uma iniciativa que lhe exige um grande esforço já é um indicador que a atividade proposta foi um sucesso. Aqui a sonoridade do instrumento, associada às demais características, moveu o aluno a ter vontade e a expressá-la. Ouve, portanto, um despertar, que via de regra ocorre quando há mobilização emocional.

Desse modo a música integra características que “originam diferentes configurações, dando origem a diferentes sons, ou seja, a mesma componente musical pode ser empregue de formas diferentes, proporcionando diversidade na expressão de emoções” (SIMÕES, 2012, p. 17).

Em uma das aulas observadas da professora Iara, em que a proposta era a estimulação sensorial e verbal através da canção, a professora fez uma aranha com papel cartão e colou na parede um solzinho e uma nuvenzinha de EVA. Com estes materiais, enquanto ela cantava a música “Dona Aranha”, ia dramatizando-a, fazendo os movimentos pela parede: “A dona aranha subiu pela parede, veio a chuva forte e a derrubou, já passou a chuva o sol já vem subindo e a dona aranha continua a subir, ela é teimosa e desobediente, sobe, sobe, sobe e nunca está contente”.

O ponto que me chamou atenção na atividade foi o fato de que na turma havia uma aluna bastante comprometida pela PC e também diagnosticada com autismo. Esta aluna tem uma sensibilidade muito aguçada aos sons, de modo que eles a incomodam profundamente. No decorrer da atividade a aluna começou a chorar muito, relativizando a afirmativa de que música acalma. Nesta cena, uma atividade em que muitos alunos estavam envolvidos, sorrindo e se concentrando, a referida aluna estava ficando mais agitada, incomodada e chorando.

Mas o que chama atenção da aluna em específico é que mostra que nem sempre a música tem esse “poder” de acalmar, de tranquilizar, de chamar atenção, algumas vezes a música pode contribuir para o estresse do aluno que é o caso dessa aluna Samira. Neste caso, os sons incomodam as percepções sensoriais da aluna, deixando-a totalmente desconfortável (Relatório de observação da professora Iara).

Ao pensarmos em sentimentos e expressão emocional, automaticamente nos remetemos a emoções e sentimentos como a alegria, a tranquilidade, a calma, o relaxamento, mas em alguns casos, pode ocorrer o contrário. Sim a música pode provocar incômodos como dores, angústias, agonias, desesperos.

Diante disso, a professora optou por sair da sala com a aluna para tentar acalmá-la e fiquei com os alunos desenvolvendo a atividade. Entendo que a falta de uma possível

formação em Educação Musical Especial da professora inviabilizou alguma adaptação na atividade para que pudesse contemplar aquela aluna, como também a deste pesquisador, o que mostra que estamos em constante aprendizado.

Nesse sentido, entendo que Sekeff (2007) também evidencia esse tipo de caso, no intuito de que a música proporciona reações psicofisiológicas e fisiopsicológicas, e em ambos os casos a autora não remete a música apenas a situações de alegria e bons momentos, e sim abrange os sentimentos de modo geral.

Ao reconhecer que os efeitos musicais podem suscitar tanto estados de bem-estar quanto de reflexão, melancolia ou inquietude, Sekeff (2007) amplia a noção de que a educação musical deve contemplar a totalidade das emoções humanas.

Isso significa que a escola, ao trabalhar a música, pode oferecer ao estudante a oportunidade de explorar, compreender e ressignificar suas próprias vivências emocionais, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade, do autoconhecimento e da empatia

Considerações finais

Concluo então que, respeitar os limites do aluno é muito importante. Para que sentimentos negativos não sejam acionados ao ouvir-se uma sonoridade musical. A música pode se apresentar para o ouvinte de diversas formas e o mesmo vai compreender aquilo a partir da sua individualidade o que, ao ouvir determinado som, irá remetê-lo a uma emoção boa ou ruim:

Com isso, a música tem a capacidade de modificar o estado psíquico e físico da pessoa, transformando o seu mundo, dando novos sentido e significados ao que está em seu redor, seu impacto transcende o indivíduo em si, modificando suas percepções do mundo e de si próprio. Por outro lado, o mundo pode se apresentar de diferentes formas para o ouvinte, podendo perceber nele vários estados emocionais (NOGUEIRA, 2012, p. 5).

Nogueira (2012) completa que sujeitos tendem a se emocionar ao esbarrar em um objeto sonoro que o perturba, este “objeto de emoção”, apresenta ao sujeito um contraste com o ambiente. Os sujeitos estão acostumados a ver o mundo de uma forma determinística, então quando se trata de contar um novo objeto, dominá-lo, ajudá-lo e, muitas vezes, é uma árdua tarefa (NOGUEIRA, 2012).

Para além das atividades elaboradas pelas professoras regentes de classe, a professora Tássia, de artes, em entrevista, também evidenciou a presença dessa função no decorrer de suas atividades com música.

Dentro das observações feitas, foi possível perceber que nem sempre a música tem a função de proporcionar o que, talvez consideremos com bons momentos dentro da Educação Especial, cada aluno é único e os estímulos que lhe são proporcionados podem gerar emoções consideradas por muitos como ruins. Uma aluna, em específico, se incomodava ao ouvir sons de instrumentos musicais e músicas. A sensibilidade auditiva da aula gerava incômodo que a fazia chorar e se descompensar emocionalmente. Neste caso, em particular, talvez coubesse um estudo maior sobre os impactos sonoros na aluna, bem como estratégias que contribuíssem para o conforto da aluna.

As falas das professoras Iara e Suzi indicaram que em suas aulas nos momentos das atividades com música os alunos demonstraram emoções decorrentes do que estavam ouvindo. Eles se expressavam por meio de um sorriso, do espanto, de um levantar de olhos, e até mesmo um choro. Cada aluno se expressava singularmente.

Em minhas considerações sucinto que a música, ao ser inserida no contexto educacional, especialmente na Educação Especial, assume uma função complexa e multifacetada, que vai muito além de promover momentos de alegria e descontração.

Sua potência reside justamente na capacidade de mobilizar diferentes estados emocionais, positivos ou negativos, a partir da singularidade de cada aluno e de suas experiências subjetivas.

Além disso, a análise dos dados evidenciou que a música é um recurso de expressão emocional capaz de transformar percepções, provocar reações diversas e oferecer caminhos para a construção de significados pessoais.

Ao mesmo tempo, mostrou que sua utilização na escola requer sensibilidade por parte dos professores e atenção às especificidades de cada sujeito.

Assim, a função da música não se restringe a um papel estético ou lúdico, mas se configura como ferramenta pedagógica, que pode favorecer tanto o desenvolvimento emocional e social quanto a ampliação do olhar para o mundo e para si mesmo.

Portanto, a partir das coletas de dados que foram realizadas no período da pesquisa e conseqüentemente a análise após dela, ficou evidente que a música, através de seu uso, tem função de Expressão Emocional dentro do contexto da Escola Albet Sabin.

Referências

BARBOSA, Carla Ramirez Albuquerque; SANTOS, Soraya Vieira; PARANAHYBA, Jordana de Castro Balduino. A concepção de emoção nos programas de educação socioemocional. *Momento-Diálogos em Educação*, v. 30, n. 01, 2021, p. 267-283.

BRASIL. Presidência da República. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2014.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista da ABEM*, v. 12, n. 11, 2014, p. 17-25

LEITE, J. M. R. S.; PRADO, G. F. do. Paralisia cerebral Aspectos Fisioterapêuticos e Clínicos. *Revista Neurociências*, v. 12, n. 1, 2004, p. 41-45.

LIMA, Wenderson Santos; SANTANA, Leandro Sipriano; MARX, Barbara Salla. Subjetividade e emoção na música: a cultura e o afeto relacional. *Revista Idealogando*, v. 2, n. 1, 2018, p. 206-220.

NOGUEIRA, M. O viés emocional da expressão musical. *Revista Música Hodie*, v. 11, n. 1, 2012, p. 43-65.

PANACIONI, Graziela França Alves. Expressão emocional e representações simbólicas através da música: uma contribuição para a musicoterapia. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG, 10, Anais [...], 2010, p. 74-82.

PEREIRA, Heloisa Viscaino. Paralisia cerebral. *Rev. Resid. Pediatr.*, v. 8, n. 1, 2018, p. 49-55.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Estadual na Modalidade de Educação Especial Albert Sabin, Maringá – PR, 2019.

SANCHOTENE, Angela Beatriz Crivellaro. Funções da música no ensino fundamental: um olhar sobre cinco escolas estaduais de Porto Alegre/RS. 2006. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SEKEFF, Maria de Lourdes. Da música, seus usos e recursos. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

SIMÕES, Ana Rita Chichorro. As Emoções ao compasso da música: um olhar sobre a influência da música na resposta emocional. 2012. 55 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

The page features abstract, colorful splashes of paint in shades of purple, blue, and orange at the top and bottom corners. The central area is white and contains the text 'AUTORES' in a bold, black, sans-serif font.

AUTORES

Amanda Melo Massa

Doutora em Música pela Universidade Federal da Paraíba, é violoncelista e pesquisadora em estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Música da UFPB, sob supervisão do Prof. Dr. Felipe Avellar de Aquino. Além disso, é integrante no naipe dos violoncelos da Orquestra Sinfônica Municipal de João Pessoa (OSMJP). Pós-doutoranda pela Universidade Federal da Paraíba, amanda.cello@outlook.com

Carina Cardoso de Araújo

Doutoranda em Educação Musical na University of Georgia (USA) e Mestre em Educação Musical pela Georgia Southern University, cc57364@uga.edu

Ernesto Hartmann

Graduado em Piano pela UFRJ, Mestre em Piano pela UFRJ, Doutor em Música (Linguagem Musical) pela UNIRIO. Realizou estágio de Pós-Doutorado no PPG-Música da UFPR. Atua profissionalmente em recitais de música de Câmara e como solista. É Professor Associado da Escola de Música da UFRJ onde leciona a disciplina Piano. É também Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Música da UFPR. ernestohartmann@musica.ufrj.br

Ferran Tamarit

É Antropólogo formado na Universitat Rovira e Virgili (Espanha), Mestre e Doutor em musicologia (especializado em etnografia das práticas musicais) formado na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Endereço eletrônico: ferran.tamarit@gmail.com

Gabriel Nunes Lopes Ferreira

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará, Professor Adjunto I da Universidade Federal do Piauí. Orientador PIBIC 2023/2024. Email: gabrielnlf@ufpi.edu.br

Lucas de Paula Barbosa

É doutorando em musicologia pela Universidade Federal do Paraná. Possui Mestrado em Musicologia também pela UFPR (2023), e, Mestrado em Música, Criação e Expressão

Musical pela Universidade Federal de Goiás (2005). É Graduado em Música, Instrumento - Piano, pela Universidade Federal de Uberlândia (1999) Tem experiência na área de artes, com ênfase em música, atuando principalmente nos seguintes temas: música e seus intertextos e contextos, análise musical, composição e regência coral. lucdepaulabarbosa@gmail.com

Maria Fernanda Mota Pimentel

Pianista, Educadora musical, Licenciada e Mestranda em Música na Universidade Federal de Pernambuco. maria.fernandap@ufpe.br

Maria Madalena Souza Santos

Universidade Federal da Bahia
mmadalenasantos@gmail.com

Murilo Alves Ferraz

muriloalves.ferraz@gmail.com

Obadias de Oliveira Cunha

Universidade Federal da Bahia
obadias.cunha@ufba.br

Rosane Cardoso de Araújo

Professora aposentada do Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná. Pós-doutora em Educação Musical pela Università di Bologna (Itália), rosanecardoso@ufpr.br

Sâmia Maria Costa Rodrigues Lima Cantuário

Estudante de Licenciatura em Música pela Universidade Federal do Piauí. Bolsista PIBIC 2023/2024. E-mail: professorasamiacosta@gmail.com

Viviane dos Santos Louro

Neurocientista, Educadora musical, Pianista. Docente da Universidade Federal de Pernambuco. viviane.louro@ufpe.br



MÚSICA:


AS CORES INVISÍVEIS
DO SOM



Mais do que sons,
a música revela o invisível.

Este livro é um convite sensível e inspirador para enxergar a música por outro ângulo: como presença, como emoção, como cor. Uma jornada que atravessa ciência, arte e espiritualidade para mostrar que cada nota carrega uma vibração, cada melodia pinta emoções, e cada acorde toca o que não se vê, mas profundamente se sente.

Para músicos, amantes da arte ou simplesmente buscadores de beleza e significado, **Música: As Cores Invisíveis do Som** é uma experiência que transforma a maneira de ouvir — e de viver.



*"A música não é apenas ouvida.
Ela é sentida, vista e lembrada pela alma."*



Editora
UNIESMERO

ISBN 978-655492175-6



9 786554 921756