

Vol. 2
2022

MÚSICA

CULTURA, PRÁTICAS & INOVAÇÕES

Alex Lima | Alinne Souza |
Ana Louro | Atilio Rocha |
Douglas Silva | Josélia Vieira
| Lívia Martins | Milena Matta
| Murilo Ferraz | Renato
Vasconcellos | Rodrigo
Gomes | Rossana Bastos

Vol. 2
2022

MÚSICA

CULTURA, PRÁTICAS & INOVAÇÕES

Alex Lima | Alinne Souza |
Ana Louro | Atilio Rocha |
Douglas Silva | Josélia Vieira
| Lívia Martins | Milena Matta
| Murilo Ferraz | Renato
Vasconcellos | Rodrigo
Gomes | Rossana Bastos


Editora
UNIESMERO

2022 – Editora Uniesmero

editora.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Autores

Alex Barbosa de Lima
Alinne Martins de Souza
Ana Lúcia Louro
Atilio Figueira da Rocha
Douglas de Oliveira Silva
Josélia Ramalho Vieira
Lívia Pereira Martins
Milena Arca Nunes da Matta
Murilo Alves Ferraz
Renato de Vasconcellos
Rodrigo Cantos Savelli Gomes
Rossana Flores Bastos

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Imagens, Arte e Capa: Freepik/Uniesmero

Revisão: Respectivos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF
Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB
Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC
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)

M987 Música: Cultura, Práticas e Inovações - Volume 2
/ Alex Barbosa de Lima, Alinne Martins de Souza, Ana Lúcia Louro, et al. – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2022. 154 p. : il.

Outros Autores:

Atilio Figueira da Rocha
Douglas de Oliveira Silva
Josélia Ramalho Vieira
Lívia Pereira Martins
Milena Arca Nunes da Matta
Murilo Alves Ferraz
Renato de Vasconcellos
Rodrigo Cantos Savelli Gomes
Rossana Flores Bastos

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-84599-26-0

DOI: 10.5281/zenodo.6302198

1. Música. 2. Cultura. 3. Práticas. 4. Inovações. I. Lima, Alex Barbosa de. II. Souza, Alinne Martins de. III. Louro, Ana Lúcia. IV. 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/2022/02/musica-cultura-praticas-e-inovacoes.html>





AUTORES

**ALEX BARBOSA DE LIMA
ALINNE MARTINS DE SOUZA
ANA LÚCIA LOURO
ATILIO FIGUEIRA DA ROCHA
DOUGLAS DE OLIVEIRA SILVA
JOSÉLIA RAMALHO VIEIRA
LÍVIA PEREIRA MARTINS
MILENA ARCA NUNES DA MATTA
MURILO ALVES FERRAZ
RENATO DE VASCONCELLOS
RODRIGO CANTOS SAVELLI GOMES
ROSSANA FLORES BASTOS**

APRESENTAÇÃO

A Música é reconhecida por muitos pesquisadores como uma modalidade que desenvolve a mente humana, promove o equilíbrio, proporcionando um estado agradável de bem-estar, facilitando a concentração e o desenvolvimento do raciocínio, em especial em questões reflexivas voltadas para o pensamento.

A Música sempre esteve presente na cultura da humanidade. As poesias trovadorescas, acompanhadas por sons, e os poemas simbolistas, que visam à musicalidade nas suas criações, são exemplos do uso artístico da música, no qual o objetivo é proporcionar prazer aos ouvidos e evocar sentimentos.

A Música pode ser considerada uma das artes que mais influenciam na sociedade. Por isso, muitas mídias optam pela monopolização do mercado fonográfico. Se há décadas era a censura a principal vilã, agora é a alienação, o controle do que vai ou não fazer sucesso. Isso somado ao descaso pela qualidade musical atual na sociedade brasileira, especialmente nas classes mais pobres, provocando um declínio cultural.

Este segundo e-book conta com trabalhos científicos da área de Música e sua Cultura, aliados às temáticas das práticas ligadas a a inovação e aspectos que buscam contabilizar com as contribuições de diversos autores. É possível verificar a utilização das metodologias de pesquisa aplicadas, assim como uma variedade de objetos de estudo.

SUMÁRIO



Capítulo 1
AMPLIANDO POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL: EXPERIÊNCIAS COM O PLANEJAMENTO E PRÁTICAS MUSICAIS E COM A GRADE CURRICULAR DA EEBMEE ALBERT SABIN **9**
Murilo Alves Ferraz

Capítulo 2
ANÁLISE SEMIÓTICA DA PARTICIPAÇÃO DO VIOLÃO NA ÓPERA “O BARBEIRO DE SEVILHA” DE GIOACHINO ROSSINI **27**
Atilio Figueira da Rocha

Capítulo 3
EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR: CORRELAÇÕES ENTRE TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E POLÍTICAS DE ORIENTAÇÃO DO PARANÁ **42**
Alinne Martins de Souza

Capítulo 4
MUSICOLOGIA FEMINISTA NO BRASIL DA DÉCADA DE 1930: A BIOGRAFIA DE CHIQUINHA GONZAGA POR MARIZA LIRA **56**
Rodrigo Cantos Savelli Gomes

Capítulo 5
EDUCAÇÃO MUSICAL NO HOSPITAL: O PROFESSOR IMPROVISADOR **70**
Rossana Flores Bastos; Ana Lúcia Louro

SUMÁRIO

Capítulo 6
ENSINO COOPERATIVO (REMOTO) DE PIANO NA
LICENCIATURA EM MÚSICA: A EXTENSÃO
UNIVERSITÁRIA COMO FERRAMENTA DE
FORMAÇÃO **83**
Josélia Ramalho Vieira

Capítulo 7
CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO MUSICAL PARA
O DESPERTAR ECOLÓGICO **96**
Livia Pereira Martins

Capítulo 8
TECENDO A HISTÓRIA: RECORDAR E RECONTAR AS
MEMÓRIAS DO ACERVO DE EDUCAÇÃO MUSICAL
DO COLÉGIO PEDRO II - CAMPUS CENTRO **110**
Milena Arca Nunes da Matta

Capítulo 9
PACIÊNCIA: DESCRIÇÃO EM UMA EXPERIÊNCIA
MUSICAL ARTÍSTICA **123**
Alex Barbosa de Lima

Capítulo 10
RECITAL DE FORMATURA ONLINE:
COMPARTILHANDO SABERES MÚSICAIS E
TECNOLÓGICOS DURANTE A PANDEMIA **138**
Douglas de Oliveira Silva; Renato de
Vasconcellos

Biografias **151**
CURRÍCULOS DOS AUTORES





Capítulo 1
AMPLIANDO
POSSIBILIDADES NA
EDUCAÇÃO MUSICAL
ESPECIAL: EXPERIÊNCIAS
COM O PLANEJAMENTO
E PRÁTICAS MUSICAIS E
COM A GRADE
CURRICULAR DA EEBMEE
ALBERT SABIN
Murilo Alves Ferraz



**AMPLIANDO POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO MUSICAL
ESPECIAL: EXPERIÊNCIAS COM O PLANEJAMENTO E PRÁTICAS
MUSICAIS E COM A GRADE CURRICULAR DA EEBMEE ALBERT
SABIN**

Murilo Alves Ferraz

Licenciado em Educação Musical, História e Pedagogia, pós-graduado em Docência no Ensino Superior e Educação Especial e Inclusão Escolar, mestrando em Educação Musical na Universidade Estadual de Maringá. Atua profissionalmente como cantor, professor de canto, musicalização e Educação Musical Especial.

muriloalves_ferraz@hotmail.com

Resumo: Este artigo traz um relato de experiência que parte de uma pesquisa de mestrado em andamento, com o tema principal na área da Educação Musical Especial. O foco principal deste trabalho é apresentar de que maneira ocorre a logística da metodologia de ensino na escola nessa modalidade (Educação Especial) e como as aulas de músicas são pensadas, preparadas e desenvolvidas dentro desse contexto. O trabalho apresenta uma introdução sobre a instituição onde ocorrem para além das aulas regulares, as aulas de música voltadas para o público da Educação Especial; em seguida, o funcionamento curricular da Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, desde o ensino infantil (estimulação essencial), ensino fundamental até o EJA (Educação de Jovens e Adultos); por fim, alguns pontos do plano de ensino pensado para a realização das aulas de música, apontamentos das práticas musicais nas aulas e alguns relatos de práticas que ocorreram nas aulas ministradas na instituição. Concluo que o plano de ensino deve estar conectado com as diretrizes curriculares nacionais, como também com as necessidades da instituição, para que os conteúdos e a condução das aulas sejam coerentes com o contexto e as demandas deste campo, e com as práticas nas aulas de música.

Palavras-chave: Educação Musical Especial. Projeto Político Pedagógico. Plano de Ensino.

Abstract: This article presents an experience report that starts from a master's research in progress, with the main theme in the area of Special Music Education. The main focus of this work is to present how the logistics of teaching methodology in school in this modality (Special Education) occur and how music classes are thought, prepared and developed within this context. The work presents an introduction to the institution where, in addition to regular classes, music classes aimed at the Special Education audience take place; then, the curricular operation of the Basic Education School in the Special Education Modality, from early childhood education (essential



stimulation), elementary education to EJA (Youth and Adult Education); finally, some points of the teaching plan designed for the realization of music classes, notes of musical practices in the classes and some reports of practices that occurred in the classes taught at the institution. I conclude that the teaching plan must be connected with the national curricular guidelines, as well as with the needs of the institution, so that the contents and the conduct of the classes are coherent with the context and demands of this field, and with the practices in the classes of music.

Keywords: Special Music Education. Pedagogical Political Project. Teaching Plan.

INTRODUÇÃO

Este artigo trata-se de um relato¹ que visa apresentar como se dá a organização metodológica escolar no modelo de educação especial e como as aulas de música se desenvolveram nesse contexto. Também é um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento que visa compreender quais são os usos e funções da música numa instituição especializada em paralisia cerebral e múltiplas deficiências. A pesquisa trata-se de um estudo de caso desenvolvido pela Associação Norte Paranaense de Reabilitação (ANPR), instituição sediada em Maringá, Paraná.

Ademais, para seguirmos com a proposta do artigo se faz necessário compreender alguns termos chave dessa pesquisa, sendo elas o conceito de Paralisia Cerebral e múltiplas deficiências.

De acordo com Leite e Prado (2004), paralisia cerebral (PC) é um tipo de deficiência física causada pela falta de oxigênio. Essa deficiência causa a 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 múltiplas deficiências Louro (s/d) também define o termo como: a associação de dois ou mais tipos de deficiência, sendo que a combinação dos dois, prejudicará o desenvolvimento geral e o desempenho funcional da pessoa, e não pode

¹ Esse texto originalmente já foi publicado nos Anais do Congresso Nacional da ABEM 2021, passando por algumas alterações e atualizações no decorrer do texto para contemplar essa nova publicação, porém o tema principal do trabalho se mantém o mesmo, visando a importância do tema para a área da Educação Musical.



ser resolvida em um único campo de deficiência. Como exemplo: surdo-cego/deficiências físicas e mentais, etc. Ambas as situações lidam com diferentes graus de comprometimentos cognitivo-motor.

A instituição de ensino que está promovendo o ensino em educação musical especial é mantenedora de uma escola que se denomina como uma Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial (EEBMEE). Esta modalidade possui especificidades metodológicas e propositivas diferenciada das escolas convencionais da rede básica de educação. O plano de ensino elaborado para as aulas de música nesta escola tomou como base as diretrizes curriculares da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

O artigo está dividido em 3 partes. Na primeira parte, apresento brevemente a trajetória histórica da ANPR e da EEBMEE Albert Sabin para melhor explicar o funcionamento da escola e explico a organização curricular da EEBMEE. Na segunda parte, cito os autores que apoiaram e contribuíram para a construção do programa de ensino curricular contínuo de música da instituição. Na terceira parte, apresento algumas experiências práticas e considerações finais para este artigo.

CONHECENDO UM POUCO SOBRE A ANPR E A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA ALBERT SABIN NA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL

A ANPR é uma associação caracterizada como uma associação civil, sem fins lucrativos, considerada filantrópica, que foi fundada em 1963 para atender pessoas com paralisia infantil e outras deficiências ortopédicas. Esta Associação é mantenedora da Escola Albert Sabin – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Modalidade Educação Especial, do Centro Integrado Regional de Reabilitação, Oficina Ortopédica e Loja Ortopédica (ANPR, 2019).

A Escola de Educação Especial Albert Sabin, assim denominada no início de sua implantação, também foi fundada em 1963, com a ANPR. Com a erradicação da poliomelite, outras necessidades relacionadas às deficiências físicas surgiram, desse modo a escola foi ampliando a demanda de atendimentos às crianças com deficiências físicas/neuromotoras e múltiplas (PPP, 2019).

Desde a sua criação, a instituição contemplou não apenas a cidade de Maringá, mas também Regiões próximas. A Escola Albert Sabin caracteriza-se pela atuação na



área da educação e reabilitação, contando com profissionais da educação e saúde (PPP, 2019).

Baseado numa concepção filosófica voltada ao desenvolvimento humano e na apropriação de conhecimentos gerais do mundo que o cerca, buscou-se considerar o deficiente como uma pessoa com direitos de cidadania, dotada de sentimentos, emoções e com potencial para o processo ensino-aprendizagem. Enquanto modalidade de escola especial, houve a necessidade de organizar-se constantemente de forma a cumprir os dispositivos legais que regem a Educação e Estatuto da Criança e do Adolescente e oferecer serviço educacional de forma a atender as especificidades destes alunos e apropriação de conhecimentos (PPP, 2019, p. 29).

Para além do atendimento pedagógico disponibilizado pela escola, há também um acompanhamento fonoaudiólogo, fisioterapêutico, psicológico, e assistência social contribuindo com a melhoria da qualidade de vida dos alunos (PPP, 2019).

A equipe multiprofissional desta escola é constituída por profissionais de pedagogia, psicologia, serviço social, fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiologia, enfermagem e médico. Esta equipe, além de possibilitar a troca de conhecimento é determinante nas relações humanas, pois motiva o grupo a buscar de forma coesa os objetivos traçados no atendimento às pessoas com deficiência física, neuromotora e múltiplas, oferecendo uma visão mais ampla de suas necessidades, bem como na complementação do trabalho realizado no âmbito escolar e de saúde (PPP, p. 51).

A escola oferta: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos – Fase I e Educação Profissional por meio de um currículo flexível possibilitando aos educandos a escolarização e sua aprendizagem, considerando tempo, ritmo e o seu desenvolvimento, bem como sua deficiência, estipulando um tempo maior de permanência em cada etapa ou ciclo (PPP, 2019).

A organização escolar da Escola Albert Sabin se constitui de uma maneira não convencional, como é conhecida uma escola da rede básica de educação comum, pois atendem alunos com deficiência física, neuromotora e múltiplas deficiências, com quadro clínico específico de paralisia cerebral, distrofia muscular, má formação cerebral, síndromes genéticas, distrofia muscular, hidrocefalia, mielomeningocele, seqüela de traumatismo crânio-encefálico e outros que acometem o desenvolvimento neuromotor, e muitas vezes os alunos ainda recebem um atendimento individualizado (PPP, 2019).



A organização curricular de uma Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial (EEBMEE)

De acordo com o Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07/14 (PPP, 2019), o ensino na modalidade de Educação Especial é ofertado da seguinte maneira:

- Educação Infantil:
 - 0 à 3 anos - Estimulação Essencial
 - 4 à 5 anos – Pré-Escolar
- Ensino Fundamental - Ciclo Contínuo - 1º e 2º ciclo (6 a 16 anos):
 - 1º Ciclo (1º ano) – 4 etapas (4 anos)
 - 2º Ciclo (2º ano) – 6 etapas (6 anos)
- Educação de Jovens e Adultos – Processo Fundamental – Fase I (à partir de 16 anos):
 - 1º ao 5º ano – etapa única, concomitante à Educação Profissional (Unidade Ocupacional de Qualidade de Vida).

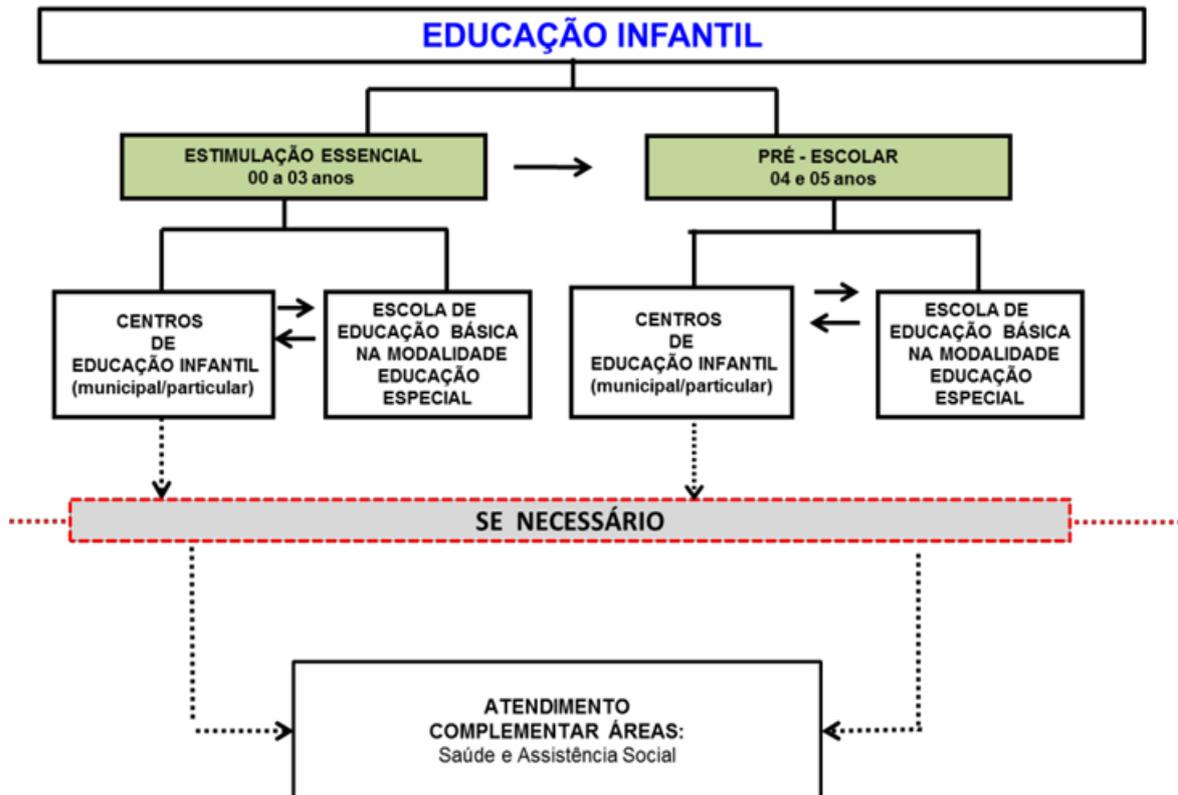
Para entender melhor de que maneira funciona a organização escolar em uma escola na modalidade de Educação Especial, o projeto político pedagógico da instituição traz organogramas que ilustram esse esquema (PPP, 2019).

Na estimulação essencial e pré-escolar os alunos podem estar matriculados, em alguns casos na rede básica comum, como também na escola na modalidade especial, ou somente na escola na modalidade de educação especial (PPP, 2019).

Nos casos em que a criança está matriculada em uma escola da rede básica e na EEMBEE, esta tem por finalidade ser como uma sala de apoio. Os alunos vão duas vezes por semana na escola no contraturno do horário do ensino regular.



Organograma 1: Organização escolar da Educação Infantil

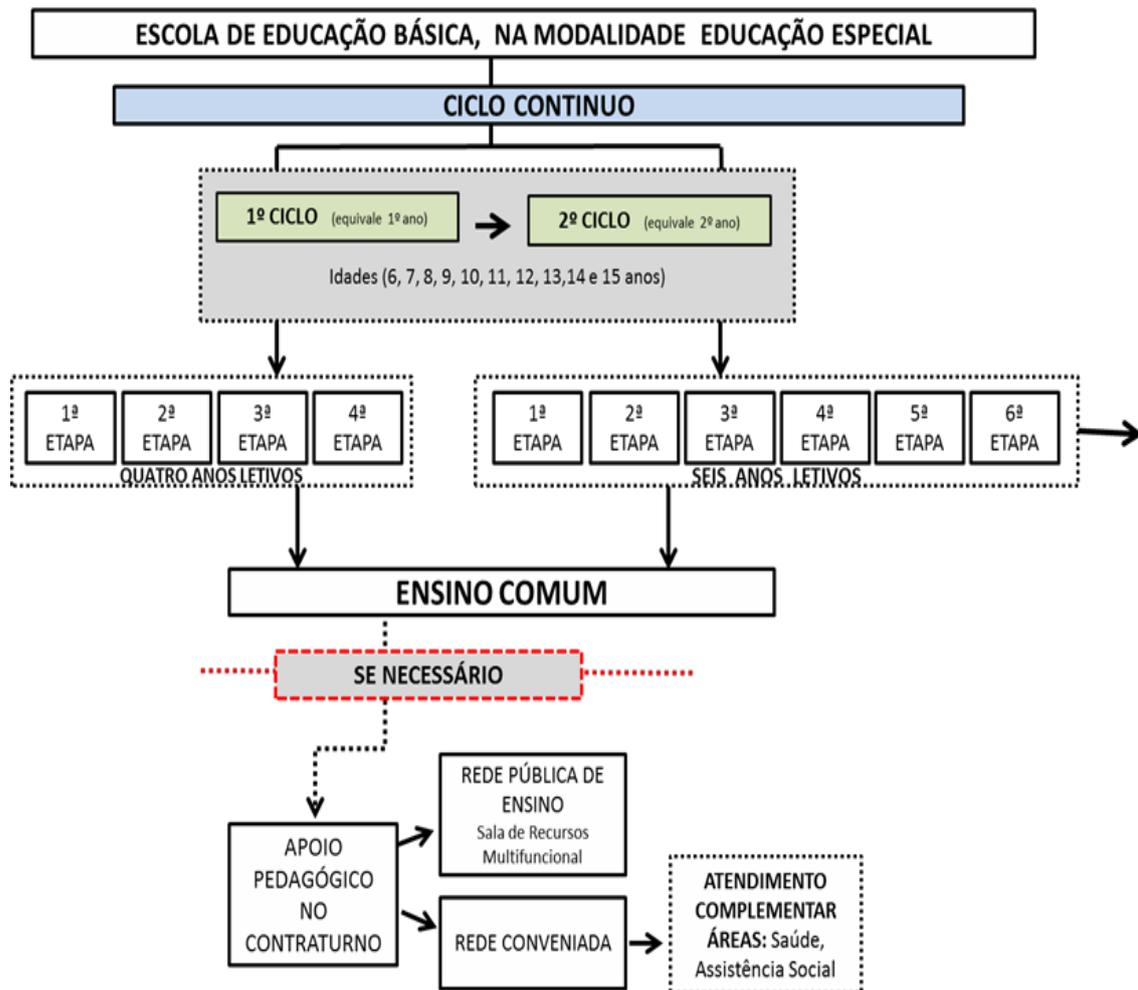


Fonte: PPP,2019, p. 44

Já no ensino fundamental o ciclo contínuo está organizado em dois ciclos, que equivalem ao 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. O primeiro ciclo está subdividido em quatro etapas com duração de quatro anos letivos, cada etapa equivale a um ano letivo. O 2º ciclo está subdividido em seis etapas com duração de seis anos letivos, cada etapa equivale a um ano letivo. No decorrer do processo de ensino-aprendizagem, aqueles educandos que apresentarem condições acadêmicas cognitivas serão transferidos para uma Escola da Rede Comum.



Organograma 2: Organização Escolar do Ensino Fundamental.



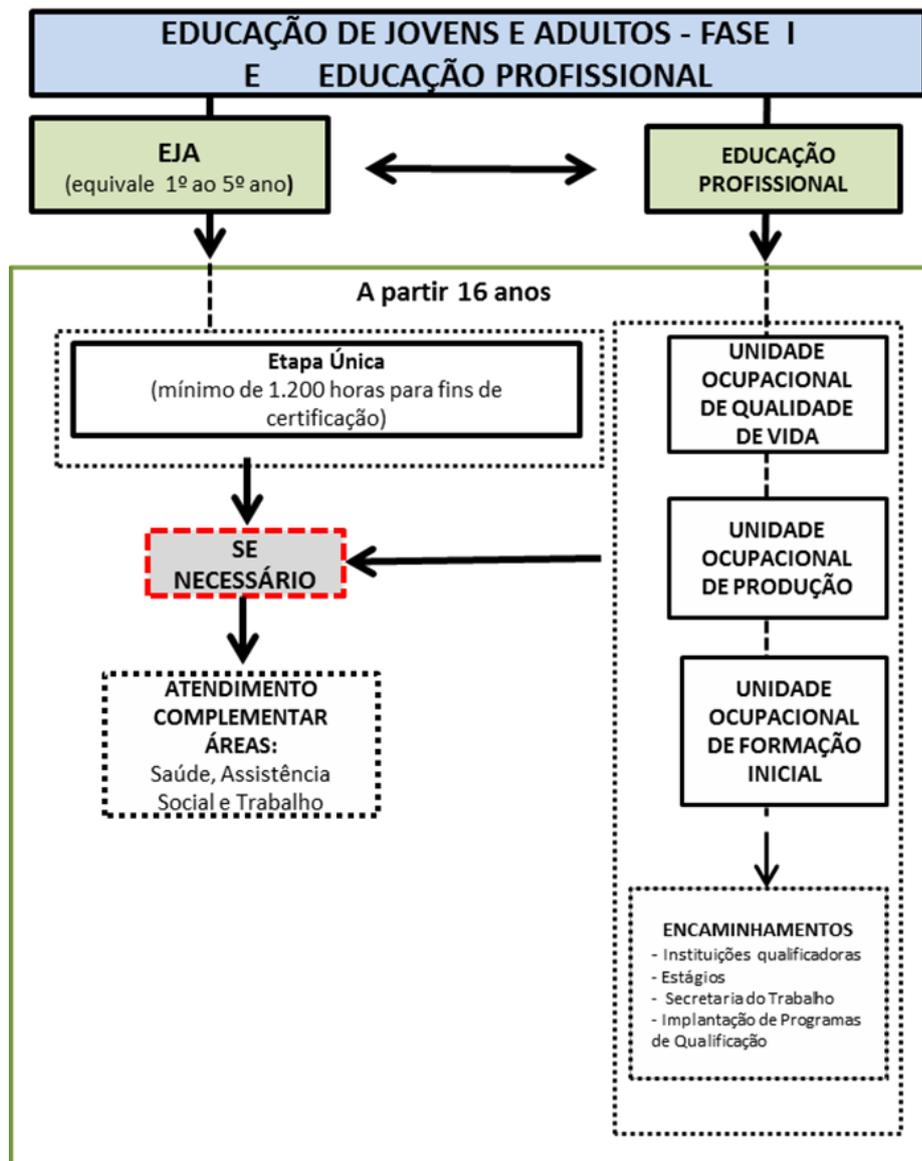
Fonte: PPP, 2019, p.45

Por fim, a educação de jovens e adultos está integrada com a educação profissional, contemplando alunos com dezesseis anos ou mais. Caso os alunos tenham um alto nível de comprometimento cognitivo e/ou físico/neuromotor, são ofertadas outras possibilidades de trabalho dentro das ocupações da escola, como também a melhoria da qualidade de vida para os mesmos.

Nesta modalidade de ensino, os anos iniciais (1º ao 5º anos) do Ensino Fundamental são ofertados em etapa única, sendo necessárias 1.200 horas no mínimo para certificação. De acordo com as características específicas de cada educando e principalmente de seu quadro clínico ele é encaminhado para uma das três unidades ocupacionais ofertadas: Unidade ocupacional de qualidade de vida, Unidade ocupacional de produção ou Unidade Ocupacional de formação inicial (PPP, 2019, p. 45)



Organograma 3: Organização Curricular da EJA



Fonte: PPP, 2019, p.46

Como já dito anteriormente, a escola conta com toda uma rede de apoio para que os alunos sejam contemplados para além das práticas pedagógicas, visando um possível aumento da qualidade de vida com variados atendimentos de reabilitação. Desse modo, outro fator importante a ser citado é a logística das turmas, que contém uma média de dez alunos. A turma é reduzida pois muitos não têm o controle de esfínteres, como também a independência para se alimentar, muitas vezes utilizando sondas alimentares (PPP, 2019).

Atualmente, a escola possui 255 alunos matriculados respectivamente nos períodos matutino e vespertino. Os programas educacionais são oferecidos



considerando a idade cronológica. Para ilustrar melhor a quantidade de turmas, segue tabela (PPP, 2019).

Tabela 1- quadro demonstrativo dos alunos

PROGRAMA	Nº DE TURMAS	Nº DE ALUNOS
Educação Infantil/Apoio	2	11
Educação Infantil/Estimulação Essencial	7	42
Educação Infantil/Pré Escolar	4	29
Ensino Fundamental 1ª Etapa/1º Ciclo	2	13
Ensino Fundamental 2ª Etapa/1º Ciclo	2	13
Ensino Fundamental 3ª Etapa/1º Ciclo	2	8
Ensino Fundamental 4ª Etapa/1º Ciclo	3	25
Ensino Fundamental 1ª Etapa/2º Ciclo	7	60
EJA-Educação de Jovens e Adultos	5	54
Educação Profissional (Qualidade de Vida)	5	54

Fonte: PPP, 2019, p.12

A escola conta com 45 professores, dentre eles: regentes de classe, auxiliares, professores de educação física, artes e mais recentemente, o professor de música, que no caso, sou eu. Todos os professores têm graduação em licenciatura como também uma especialização dentro da área da educação especial e atendimento especializado (PPP, 2019).

Os alunos ficam apenas um período, ou matutino, ou vespertino de segunda a sexta-feira. Para a cidade de Maringá e cidades próximas, é disponibilizado transporte para as crianças com ônibus adaptado.

Ainda sobre a estrutura física da escola, há almoxarifado; banheiro com chuveiro; biblioteca; cozinha; dependências com vias adequadas² para alunos com deficiência; despensa; diretoria; laboratório de informática; lavanderia; parque infantil adaptado; pátio coberto; refeitório; trocador adaptado; sala de professores; sala de secretaria; salas de aula existente na escola; 18 salas de aula utilizadas como sala de aula; sanitário adequado aos alunos com deficiência; sanitário adequado à educação infantil; sanitário dentro do prédio (PPP, 2019).

² Vias de acessibilidade para deficientes físicos, como exemplo rampas de acesso para todos os lugares da instituição.



MÚSICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL? O QUE OS DOCUMENTOS FALAM SOBRE?

Documentos como o da BNCC mostram que, além da expressão artística de sentido e sensibilidade por meio do desenvolvimento do som, a música também pode proporcionar interação social. Notavelmente, isso também se aplica à educação especial. Por exemplo, documentos como as Diretrizes Nacionais de Educação Especial da Educação Básica comprovam que qualquer currículo em curso de cultivo torna-se a integração básica da educação, garantida pela Autoridade de Desenvolvimento da Educação Complementar, devendo também ser aplicável à educação especial. Quando necessário, realizar atividades específicas para expor os alunos da educação especial à cultura, exercer seus direitos civis e integrar-se à sociedade.

A música é um dos aspectos artísticos mais comuns na vida de crianças e adolescentes, seja direta ou indiretamente por meio da prática instrumental/vocal, ou simplesmente acessando músicas no Youtube e outros aplicativos de música, ouvindo no celular, em casa, no carro ou em um rádio. Como explicou Nogueira (s/d), o conhecimento da música permite que os alunos compreendam melhor outras áreas do conhecimento, bem como o desenvolvimento social.

Pensando nesse contexto, a Educação Musical Especial também tem seu papel fundamental na formação da criança e do adolescente, pois os professores, de diversas áreas do conhecimento, acabam se banhando de recursos musicais na aplicação de suas práticas pedagógicas. Souza (2017, p 82) diz que:

A música tem sido uma importante ferramenta na promoção de ações inclusivas, seja por seus valores intrínsecos, referentes ao próprio fazer musical, ou extrínsecos, relacionando esse fazer a questões extramusicais. O seu papel em políticas de inclusão tem buscado o resgate da dignidade humana e o exercício da cidadania por aqueles que se encontram em situação de exclusão ou vulnerabilidade social.

Historicamente, acreditava-se que pessoas com deficiência seriam incapazes de realizar a prática musical (SOUZA, 2017). Entretanto, atualmente temos diversos estudos sendo realizados de como o ensino de música pode contribuir ativamente para o desenvolvimento da psicomotricidade por exemplo, e de como pessoas com deficiências podem desempenhar práticas musicais efetivas. Viviane Louro tem



realizado diversas pesquisas na área como Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência (LOURO, 2012); Arte e Responsabilidade social (2009); Educação Musical e Deficiência: propostas pedagógicas (2006).

Em suas obras (LOURO, 2012; 2009; 2006), há questões relacionadas à neurologia para a compreensão e ação dos processos de ensino e aprendizagem musical de pessoas com deficiência. Como também, a apresentação de um panorama dos aspectos legais relacionados à inclusão e envolvimento da pessoa com deficiência com as artes.

Em todos os casos, a educação musical da pessoa com deficiência passa a exigir dos professores o conhecimento de aspectos relativos ao desenvolvimento e aprendizagem e de características básicas das deficiências. Além do mais, é preciso ver a educação musical de forma abrangente, considerando diferentes possibilidades do fazer musical e adaptações pedagógicas pertinentes. Essas adaptações podem ocorrer em nível de objetivos e conteúdos (trabalhando programas adequados às necessidades e dificuldades do aluno); adaptações do método ou material de ensino (adequando as formas e os materiais a cada situação de aprendizagem); arranjos musicais (que devem levar em conta as possibilidades e limitações em relação à compreensão musical e aos aspectos motores) e adaptação técnico-musical (quanto à forma de tocar, não alterando o conteúdo da obra em si) (SOUZA, 2017, p. 87).

O autor (SOUZA, 2017) deixa claro a diferença entre a musicoterapia e a educação musical especial, e que por muitas vezes uma se utiliza de recursos da outra. A musicoterapia tem finalidade terapêutica, e a educação musical especial teria uma finalidade pedagógico-musical. E isso se aplica também até na relação que cada profissional tem em cada âmbito, ou seja, musicoterapeuta-paciente, educador musical-aluno.

Uma vez que o projeto está mais localizado no âmbito da educação musical especial, é válido salientar que aspectos pedagógicos serão mais alcançados do que terapêuticos de fato, porém, não se descarta a possibilidade da contribuição da música em ambas as áreas. Neste sentido, há a valorização das vivências das crianças com os diversos tipos de instrumentos e estilos musicais, que contribuirá ativamente também na sua formação social, inclusiva, cognitiva e neuromotora.



O PLANEJAMENTO DAS AULAS DE MÚSICA A PARTIR DA ORGANIZAÇÃO DA EEBMEE: EXPERIÊNCIAS A PARTIR DA PRÁTICA

Os documentos legislativos rezam que a Educação Especial é uma modalidade de Ensino oferecida, preferencialmente, na educação básica. Desse modo sua proposição curricular segue as Diretrizes Curriculares Nacionais, mas se difere por necessitar, por vezes, de algumas adaptações. Para explicar melhor como funciona a educação especial, trago a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2014, p.10), que diz:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e em outros, como os transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento desses estudantes.

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Sendo assim, não há impedimento legal para que todos os alunos façam parte da escola, mesmo os que apresentam deficiências, transtornos ou distúrbios. A matrícula deve ser efetivada pelas famílias desde a primeira infância, passando pela adolescência e permanecendo na escola ao se tornarem adultos, e como também, se for o desejo do estudante, o ingresso no ensino superior.

A música sempre foi um recurso didático para os alunos com necessidades especiais da ANPR, porque para além do desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade musical, do senso rítmico, da percepção auditiva, do prazer de ouvir e da consciência corporal, contribui no desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras no contexto da educação especial e na deficiência física.

As aulas de música são subsidiadas por um projeto que recebe verba do Fundo para Infância e Adolescência (FIA) Estadual, com o qual foi possível comprar os recursos didáticos como também a contratação de um profissional para aplicar as atividades propostas pelo projeto. O projeto está em vigor há dois anos, porém sua proposta tende a continuar na instituição.



As aulas têm uma duração média de uma hora/aula para cada turma, assim, é possível atender três turmas no período da manhã e três turmas no período da tarde, de segunda a quarta-feira. Na quinta-feira, parte do dia é utilizado para a realização dos atendimentos com os alunos da EJA. Estes pelo projeto não seriam contemplados, mas a instituição preferiu adaptar minha carga horária para atendê-los, pois foi possível verificar como as aulas de música estavam sendo proveitosas para os alunos que o projeto contemplava.

As aulas de música têm uma rotina estabelecida. Segundo Ramos (2011), é muito importante que haja uma convenção em sala de aula para habituar os alunos a novas ideias. Porém, isso vai ocorrendo de acordo com as necessidades de cada turma, e em determinadas circunstâncias, os planos e as rotinas mudarão. As atividades diárias devem ser planejadas, mas devem ser flexíveis, envolvendo o cuidado, o ensino e a particularidade do imaginário infantil.

Ao realizar o planejamento de ensino alguns conteúdos foram elencados para serem desenvolvidos durante as aulas, sendo eles: reconhecimento de timbres; reconhecimentos dos instrumentos musicais; exploração sonora de diversas formas; exploração tátil dos instrumentos; noções básicas (com os que forem possíveis) de notas musicais; noções básicas (com os que forem possíveis) de pulsação. Segue uma tabela para ilustrar como foram pensados os conteúdos para as diversas faixas etárias que a escola contempla:

Tabela 2 – Conteúdos das aulas de música para cada eixo de ensino

Estimulação Essencial / Multianos	Ensino Fundamental	EJA
- Apreciação musical; - Repertório Infantil; - Fantoches musicais; - “Historinhas” musicadas.	- Apreciação musical; - Exploração dos instrumentos musicais; - Repertório misto; - Timbres; - Pulsação; - Bandinha musical.	- Apreciação musical, - Exploração dos instrumentos musicais; - Repertório misto; - Timbres; - Pulsação; - Bandinha musical.

Conteúdos esses que são contemplados na BNCC na área de música, como dito anteriormente. A proposição da escola segue as diretrizes nacionais curriculares, e, conseqüentemente, as aulas de música também, dentro do grande campo da



música no documento. Mas, ao pensar na educação especial, algumas adaptações devem ser feitas, no que tange principalmente os aspectos práticos de aplicar os mesmos.

Isto posto, as aulas se iniciam com uma música de abertura, que consiste em uma música que aborda o reconhecimento de nomes e saudação de acordo com o período que os alunos estão, no caso, bom dia ou boa tarde³. Ex: “Bom dia (tarde) Rafael (..) como vai? (2x) Faremos o possível para sermos bons amigos, bom dia (tarde) Rafael, como vai!”

Na música de saudação, eu canto e toco violão para os alunos, cantando o nome de aluno por aluno, até que todos os alunos da turma presentes no dia sejam contemplados. Aos que tem oralidade e cognição para cantar, já neste primeiro momento me ajudam a cantar a música.

Em seguida realizamos a exploração sensorial dos instrumentos. O objetivo é estimular o timbre e a sonoridade de cada instrumento, como também contribuir com os estímulos das áreas sensoriais, a área motora e tátil, fazendo com que os alunos explorem as diferentes texturas dos instrumentos. Os instrumentos que estão disponíveis na instituição são: caxixis, chocalhos, guirlandas, platinelas, raquetes sonoras, castanholas, pandeiros, tambores, tantã, carrilhão, violão, teclado, cajon, xilofone, atabaque, conga e bongô.

Após o reconhecimento visual, auditivo e tátil dos instrumentos, com o auxílio do violão ou do teclado realizamos, professor e alunos, diversos tipos canções de acordo com cada turma, estimulando o conhecimento corporal, reconhecimento de nomes, de sons, timbres de animais, como também atendo pedidos que os alunos gostam de ouvir. Nesse momento, é fundamental ter um vasto repertório de músicas, como por exemplo músicas de cantores como Lady Gaga, Grupo Revelação, Gustavo Lima, Henrique e Juliano, Milionário e José Rico, Legião Urbana, dentre outros. A escolha do repertório é feita de acordo com o que os alunos, no caso, aqueles que possuem oralidade, trazem para sala de aula.

E por fim, ao encerrarmos as atividades propostas para o dia, cantamos a música de despedida⁴: “Tchau pra dona aranha e pra sereia, sapo cururu e a baleia. Borboletas vão voando, os peixinhos vão nadando, todo mundo veio aqui se despedir.

³ https://www.youtube.com/watch?v=KR1Rz_svLyM

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=9ZVnGWXetNI>



Tchau tchau tchau tchau tchau até semana que vem.” E com isso os alunos já entendem que a aula de música está por terminar.

Os recursos didáticos contam com os diversos instrumentos musicais que têm na instituição, como também o espaço físico da sala de música. As avaliações na educação especial também são diferenciadas, onde os alunos reprovam em situações por faltas excessivas, sendo neste caso as avaliações formativas e procedimentais não apenas as mais adequadas nesta situação, mas utilizadas em outras vertentes da educação de um modo geral.

Alcançar estímulos sensoriais e sonoros, por menores que sejam, e poder utilizar esse recurso com os alunos também é considerado uma avaliação porque coisas que antes não aconteciam agora acontecem, movimentos, olhares, reações, expressões faciais. Dessa forma, o processo de avaliação está diretamente relacionado aos objetivos de cada turma, bem como ao plano de ensino, que estão relacionados às diretrizes nacionais e ao PPP da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste relato foi possível identificar a relação entre o projeto político pedagógico da instituição com a BNCC e com as Diretrizes para a Educação especial, relacionados ao plano de ensino das aulas de música, como também as práticas que ocorrem na aula.

É importante compreender o funcionamento de uma escola projetada para aplicar suas práticas pedagógicas na educação especial, pois estimula o planejamento das aulas condizente com a realidade da escola. Isso nos mostra a relevância do planejamento, seja em qualquer área da educação, principalmente na educação especial, pois muitos pontos devem ser ajustados para atender as necessidades dos alunos especiais.

Outro fator importante é determinar quais deficiências específicas serão aplicadas às atividades dentro do amplo campo da educação especial, pois dentro de cada subárea desse amplo campo serão necessários ajustes específicos para atender seus públicos específicos.

Por exemplo, o atendimento especializado para crianças com comprometimento cognitivo e neuromotor resultantes da paralisia cerebral, implica,



dentro dos objetivos pedagógico musicais, em adaptações nos objetivos das aulas, pois as mesmas não têm a finalidade de formar alunos de alta performance musical, mas sim explorar a música no processo de ensino e aprendizagem.

Outra consequência das práticas musicais, embora, nesse momento não seja o ponto principal são as contribuições terapêuticas que as aulas de música proporcionam aos alunos, contribuindo então com o desenvolvimento cognitivo e neuromotor.

O trabalho da pesquisa ainda está sendo em andamento, e ainda haverá uma investigação mais profunda no que tange o planejamento, as práticas musicais, os usos e funções da música dentro da escola e os resultados dessas práticas musicais com os alunos que frequentam a escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. BNCC – Base Nacional Comum Curricular MEC/GOV: Brasília 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/ Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP; 2001. 79p.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC; SECADI, 2014. 15p.

LEITE, J. M. R. S., & Prado, G. F. do. **Paralisia cerebral Aspectos Fisioterapêuticos e Clínicos**. Revista Neurociências, 12(1), 41–45. 2004

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

LOURO, V. S. **Arte e Responsabilidade Social**. Santo André: TDT Artes, 2009.

LOURO, V. S. **Educação Musical e Deficiência: propostas pedagógicas**. São Paulo: Estúdio Dois, 2006.

LOURO, Viviane dos Santos. **Inclusão e Deficiência– o que todo professor precisa saber**. S/d.

NOGUEIRA, Monique Andries. **A expressão musical e a criança de zero a cinco anos**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus Júlio de Mesquita Filho, sem data (artigo). Disponível em <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/450/1/01d14t07.pdf>. Acesso em 12/05/2018.>

PPP. Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual na Modalidade de Educação Especial Albert Sabin. 2019



SOUZA, Leonnardo Limongi de. **Música e deficiência: processos de ensino e aprendizagem em um espaço não formal de educação musical**. Dissertação - João Pessoa, 2017. 187 f.

RAMOS, J. S. S. **Rotina na educação infantil: saberes docentes**. 2011. Disponível em: <[http://www.cchla.ufrn.br/shXVIII/artigos/GT33/com Oral para os anais do CCHLA.pdf](http://www.cchla.ufrn.br/shXVIII/artigos/GT33/com%20Oral%20para%20os%20anais%20do%20CCHLA.pdf)> Acesso em 19 de julho de 2021.



Capítulo 2
ANÁLISE SEMIÓTICA
DA PARTICIPAÇÃO DO
VIOLÃO NA ÓPERA “O
BARBEIRO DE SEVILHA”
DE GIOACHINO ROSSINI
Atilio Figueira da Rocha



ANÁLISE SEMIÓTICA DA PARTICIPAÇÃO DO VIOLÃO NA ÓPERA “O BARBEIRO DE SEVILHA” DE GIOACHINO ROSSINI

Atilio Figueira da Rocha⁵

*Violonista, doutorando em performance musical pela UNESP,
rochasatilio@yahoo.com.br*

Resumo: O presente artigo é parte de uma tese que procura identificar e estabelecer as maneiras como o violão é representado em diferentes obras do repertório operístico. Aqui realizaremos uma análise semiótica das referências e participações cênicas e musicais do violão na ópera *O barbeiro de Sevilha* de Gioachino Rossini. Para esta reflexão serão realizadas contextualizações histórico-sociais da obra, da utilização do violão no período e de sua relação com a ópera e com Rossini, realizando a seguir análises das aparições e referências ao instrumento na obra e análise do nível neutro na ária *Ecco, ridente in cielo*, que contém o violão em sua instrumentação. Também teceremos considerações sobre contextos das aparições do instrumento em outras artes, como o estereótipo do “barbeiro guitarrista” na literatura do *siglo de oro* espanhol e o violão na cultura pastoral em representações pictóricas, como nos quadros de Antoine Watteau. Como referencial teórico para as análises utilizaremos ferramentas da semiótica musical conforme proposto por Jean Jacques Nattiez e Raymond Monelle. Concluindo o artigo demonstraremos como o violão, no contexto do classicismo/romantismo está, no imaginário popular e nas representações artísticas do período, associado às camadas mais populares, ao “homem comum”, a eventos populares em geral e ao acompanhamento da voz.

Palavras-chave: Violão. Ópera. Semiótica Musical.

Abstract: The presente article is part of a thesis wich seeks to identify and stablish the ways in wich the guitar is represented in different works of the operistic repertoire. Here we will perform a semiotic analysis of the references and musical scenic participations of the guitar in the opera *The barber of Seville* by Gioachino Rossini. For this reflection it will be made historic-social contextualizations of the work, the utilisation of the guitar in the period and its relation with opera and with Rossini, therefore performing analysis of the apparitions and references of the instrument in the work and analysis of the neutral level of the aria *Ecco, ridente in cielo*, wich contains the guitar in its instrumentation. We will also make considerations about contexts of the apparitions of the instrument on another arts, like the “barber guitarist” stereotype in the literature of the Spanish *siglo de oro* and the guitar in the pastoral culture in pictorial representations like the paintings of Antoine Watteau. As theoretical references for the analysis we will use tools of musical semiotics, as proposed by Jean Jacques Nattiez and Raymond Monelle. To conclude the article we will demonstrate how the guitar, in the context of classicism\romanticism is, in the popular imaginary and in the artistic

⁵ Mestre e doutorando em performance musical pela UNESP, rochasatilio@yahoo.com.br



representations of the period, associated to the most popular layers, to the “common man” , to popular events in general and to the voice accompaniment.

Keywords: Guitar. Opera. Semiotic Analysis.

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte de uma tese que traz como objeto de estudo as representações do violão no repertório operístico. O instrumento, que não faz parte da orquestra sinfônica⁶, aparece em quantidade crescente de óperas⁷ conforme avançamos na história. Nesta tese buscamos, portanto, refletir sobre as seguintes questões: 1. Por que o violão está presente nestas óperas? 2. Como e em quais situações ele aparece? 3. O que representa o violão no contexto de uma ópera?

A resposta a estas perguntas transcende os conceitos de "instrumentação" e "orquestração", podendo ser encontrada de maneira mais abrangente através de ferramentas analíticas diferentes das tradicionais, advindas da análise semiótica. Buscamos assim compreender o contexto histórico e estético em que estas obras são compostas, procurando a significação extra-musical e simbólica das inserções do violão no contexto operístico.

Procederemos, portanto, realizando breve contextualização sobre obra, compositor e instrumento para então buscar as relações entre estes elementos. Dissertaremos também sobre situações sociais correlatas ao contexto do barbeiro de Sevilha como o estereótipo do barbeiro violonista na literatura e a presença do instrumento na cultura pastoral para demonstrar a conclusão parcial de como o violão era representado e imaginado no período e contexto em que o barbeiro foi composto: sempre associado às camadas mais populares, ao "homem comum", a eventos populares em geral e ao acompanhamento da voz.

6 De maneira nenhuma antes do séc XX. A partir deste séc, o instrumento aparece de maneira restrita e esporádica em alguns casos.

7 Encontramos mais de 20 óperas que contém violão em sua orquestração original anteriores a 1900, incluindo algumas bastante importantes como O barbeiro de Sevilha, ou *Don Pasquale*. Após esse período, o catálogo Pocci, de obras dos sécs XX e XXI que contenham violão, atualizado anualmente, possui mais de 200 entradas ao termo "ópera". Disponível em <http://www.vpmusicmedia.com/>



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para buscar a resposta às perguntas lançadas acima, ou seja, qual o significado do violão em algumas obras do repertório operístico, estabeleceremos os seguintes pressupostos: 1. é possível extrair algum significado de um fato musical, ou seja, há algum processo de comunicação entre a parte produtora (compositor ou executante) e a receptora (ouvinte) da mensagem e 2. É possível compreender um fato musical como processo simbólico. Segundo RINALDI, a comunicação envolve

dois aspectos fundamentais: 1) a comunicação consiste no envio de uma mensagem por um emissor e na adequada decodificação desta mensagem por parte de um receptor, e 2) toda comunicação pressupõe a existência de um desejo, por parte do emissor, de alcançar um propósito específico com o envio de uma mensagem (ou seja, que o envio da mensagem é uma ação intencional). (RINALDI, 2014, p 60)

Em Monelle encontramos uma interessante discussão sobre o conceito de símbolo para os estetas idealistas. Para estes, o símbolo

possui uma ressonância transcendental que lhe dá uma função-mestre na música e a transforma em um determinante de força moral e valor estético.... A imaginação muda de ser fornecedora e inventora de imagens para o meio de misturar e fundir os mundos interior e exterior, para que sujeito e objeto unam-se. Representação e realidade coexistem de alguma maneira como parte e todo, como percebido e conhecido. (MONELLE, 2000, p 196)

É neste sentido que encontraremos as representações e aparições do "instrumento violão" em obras que, por princípio, não deveriam contê-lo: como valor estético transcendental e simbólico, capaz de representar uma realidade que vai além dos sons e sentidos, referindo-se diretamente ao conhecimento interior.

O VIOLÃO E A ÓPERA

Não existe nenhum caso de obras musicais concebidas para a orquestra sinfônica, desde o momento em que a instrumentação começa a ser especificada, onde o violão faça parte, exceto como solista em algum concerto escrito por um



virtuose do instrumento para sua própria exibição técnica e musical. Existem, porém, vários casos no repertório operístico, alguns muito célebres como *O barbeiro de Sevilha* de Gioachino Rossini ou *Don Pasquale* de Gaetano Donizetti, onde o instrumento é inserido. Este artigo é parte de uma tese que busca as razões desta inserção, sejam elas históricas, simbólicas ou simplesmente "musicais" num sentido mais amplo.

Para fins de categorização, separamos as aparições do violão no contexto operístico em 3 tipos:

1. **Violão cênico** - o instrumento aparece apenas como elemento cênico, podendo ou não ser tocado, mas sem música escrita especificamente para ele. São predominantes no período barroco, como em "*Il Sant'Alessio*" de Stefano Landi.

2. **Violão tipo** – o instrumento aparece em alguma situação estereotipada, como uma cena pastoral ou uma serenata. O comum nestes casos é que tenhamos uma ou duas cenas com o instrumento em toda a ópera e que a orquestração seja muito suave ou cesse completamente, deixando apenas o violão e o(s) cantor(es). As partes do instrumento são extremamente simples, constando de simples acordes, normalmente arpejados, em harmonias básicas, emulando um estilo "popular" estereotipado de execução. Predominam no repertório clássico-romântico, finais do séc. XVIII, séc. XIX inteiro. Como exemplo, podemos mencionar *O barbeiro de Sevilha* de G. Rossini e *Don Pasquale*, de Gaetano Donizetti.

3. **Violão protagonista** – temos a presença do instrumento durante parte significativa da obra, com partes escritas especificamente para ele, utilizando-se de seus recursos timbrísticos e idiomáticos próprios. Os maiores exemplos encontram-se a partir da segunda metade do séc. XX, como em *El Cimarrón*, de Hans W. Henze.

A RELAÇÃO ROSSINI – BARBEIRO DE SEVILHA – VIOLÃO

Como veremos a seguir neste mesmo artigo, há um longo histórico na dramaturgia e literatura espanholas da associação do barbeiro, uma espécie de *factotum* "espertinho" presente em cada aldeia, e o violão. Não é de se espantar, portanto, que Rossini tenha inserido o instrumento em uma ópera onde um barbeiro espanhol e suas peripécias sejam o tema central. Há também um longo



histórico de inserções cenográficas do violão não previstas pelo compositor nas talvez milhares de montagens desta ópera, como nesta famosa capa de disco com Plácido Domingo:



Figura 1 – Capa de disco com Plácido Domingo segurando um violão

Há também, como veremos a seguir, grande corpus de obras compostas por violonistas contemporâneos de Rossini baseadas em temas de suas óperas, destacando-se o ciclo *Rossinianas*, de Mauro Giuliani (1781 – 1829), fato que amplia a relação Rossini – violão. No momento, porém, não dispomos de muitos dados sobre Rossini tocar ou não o instrumento, nem se frequentava concertos de violão e os círculos de virtuosos do instrumento, que começaram a abundar em princípios do séc XIX.

Breve contextualização e enredo da obra

O barbeiro de Sevilha é a ópera mais famosa e mais representada de Rossini, desde sua estreia em 23 de fevereiro de 1775.⁸ Baseada em uma peça homônima de Pierre de Beaumarchais (1732 – 1799), é um brilhante exemplo de *opera buffa*, com

8 JOHNSON, 2004, p 157



as típicas intrigas e personagens estereotipados: "Sua efetividade depende de seu ritmo rápido, seu acúmulo de *imbroglios*, e sua contínua e virtuosística combinação de perspicácia literária e invenção linguística. Suas origens encontram-se na farsa francesa de inspiração espanhola e no teatro-ópera de feiras".⁹

O enredo trata das peripécias do conde Almaviva, apaixonado por Rosina que é tutelada do médico Don Bartolo e pretende casar-se com ela à revelia. O conde é auxiliado pelo astuto barbeiro e *factotum* Fígaro que, através de diversos truques típicos da *opera buffa* como fantasiar-se de todo tipo de personagem e trocar cartas e bilhetes, consegue auxiliá-lo em seu intento.

Rossini e o violão x o violão e Rossini

Rossini (1792 – 1868) foi um compositor extremamente prolífico e influente. Sua obra é comumente associada ao estilo clássico, autor de alguns dos maiores sucessos do repertório operístico universal, como O barbeiro de Sevilha, *Cenerentola* e Guilherme Tell.

A influência de Rossini no repertório violonístico seu contemporâneo é evidente na imensa quantidade de obras escritas pelos virtuosos do instrumento baseadas em suas óperas. São inúmeros os conjuntos de variações, transcrições de *ouvertures*, fantasias e *pot-pourris* originais para violão baseados em árias de suas óperas escritos por luminares do instrumento como Matteo Carcassi, Ferdinando Carulli e Mauro Giuliani, este último tendo dado a contribuição mais importante neste sentido com o ciclo das Rossinianas, 6 obras de imenso fôlego (cada uma com aproximadamente 15 minutos de duração, o que é um *timing* bastante grande para uma obra de violão solo escrita no séc. XIX, onde o instrumento era muito menor e possuía muito menos projeção, principalmente no registro grave) baseadas em temas de Rossini, em uma forma de fantasia, com variações firmemente "amarradas" harmônica e estruturalmente.

9 "Its effectiveness depends upon its rapid pace, its accumulation of imbroglis, and its sustained and virtuosic combination of literary wit and linguistic invention. Its origins lie in the Spanish-inspired French farce and Fair theatre opera." JOHNSON, 2004, p 158



Já a recíproca, a influência do violão sobre o homem e o compositor Rossini, é muito mais difícil de apreender-se. A anedota mais famosa é discutida por HECK¹⁰ que, após consultar especialistas, conclui ser sua veracidade duvidosa: o famoso compositor teria se reunido em *tournee* com Giuliani e Paganini formando um "triumvirato maravilhoso".

O fato é que sem dúvida Rossini viveu um dos períodos de maior esplendor do violão, popularmente conhecido como *guitaromanie*, nome de uma publicação do violonista e compositor francês Charles de Marescot¹¹ que consta de partituras de peças da moda para o instrumento e gravuras mostrando-o em várias situações sociais.

O VIOLÃO EM O BARBEIRO DE SEVILHA

Em O barbeiro de Sevilha, temos 4 aparições do violão: 1. Na instrumentação da ária *Ecco, ridente in cielo*; 2. Como indicação cênica na ária *Largo al factotum*; 3. No texto da mesma ária e 4. Também como indicação cênica antes do início da ária do conde *Se il mio nome saper voi bramate*. Veremos a seguir cada uma das aparições utilizando o ferramental teórico pertinente e depois faremos contextualizações do violão com relação à figura do barbeiro e do imaginário pastoral como instrumento ideal do acompanhamento da voz e em serenatas, contextos onde o instrumento mais é associado em O barbeiro de Sevilha.

Análise do nível neutro da ária *Ecco, ridente in cielo*

Em O barbeiro de Sevilha temos música escrita para o violão somente no terceiro número da obra, a cavatina *Ecco, ridente in cielo*, o que confirma a colocação desta ópera na segunda categoria mencionada, **violão tipo**. Por isso, achamos pertinente a realização de uma análise do nível neutro, ou seja, segundo a tripartição da análise musical proposta por J. J. Nattiez, o suporte, neste caso, a partitura.

A cavatina é cantada pelo conde Almaviva após a sinfonia (introdução instrumental) e a *introduzione*, um *arioso* intercalado pelo conde, o coro dos músicos que farão a serenata a Rosina, e Fiorello, servo do conde. O termo cavatina refere-se

10 HECK, 1970, p 146

11 MARESCOT, sd



a uma ária curta sem *da capo*, normalmente em duas partes, a primeira lenta e a segunda rápida¹². O mesmo verbete nos informa "...a versão italiana (da cavatina) era regularmente aplicada à ária de abertura do principal cantor, em um movimento ou dois; mas também poderia servir para uma ária elaborada que exigisse considerável virtuosismo".¹³ Tudo isto confere precisamente com a ária a que nos referimos.

Na primeira parte, *largo*, que contém 32 compassos, o violão acompanha o tenor com arpejos em sextinas de semicolcheias enquanto as cordas acompanham em *pizzicato* e as madeiras comentam com suavidade.

Figura 2 – Grade orquestral e parte do violão na entrada do tenor

A segunda parte, *allegro*, vai do compasso 33 até 82 e tem uma textura de *cadenza*, com escrita altamente virtuosística e ornamentada para a voz e apenas comentada pelos instrumentos.

12 GROVE, cavatina, p 1

13 ibid

Figura 3 – *Allegro*, segunda parte da cavatina

Esta análise confirma alguns dos pressupostos colocados acima: 1. O violão aparece no contexto de uma serenata, música para ser executada ao anoitecer, do lado de fora da casa de uma pessoa amada ou de prestígio. Como os músicos tocavam em pé, o instrumento harmônico acompanhador era normalmente de cordas dedilhadas¹⁴; 2. A ópera utiliza o que denominamos **violão tipo**, ou seja, tem música escrita para apenas um número, acompanhando uma situação estereotipada; 3. A utilização de um violão na execução desta ópera é fundamental, pois o instrumento aparece aqui com o mencionado valor estético transcendental e simbólico, que aqui representa uma realidade além dos sons e sentidos, e refere-se diretamente ao conhecimento interior, ou seja, o inconsciente coletivo seu contemporâneo.

14 GROVE, *serenade*, p 1



Outras aparições do instrumento

Conforme mencionado, o violão aparece em *O barbeiro de Sevilha* em mais três situações além da cavatina analisada acima: duas indicações cênicas e uma menção poética no texto de uma ária.

A primeira indicação cênica sobre a guitarra acompanha a primeira aparição do barbeiro Fígaro, antes de sua famosíssima ária *Largo al factotum*. Após um recitativo do conde, que acabara de dispensar os músicos da serenata, reclamando de como são barulhentos e inoportunos, temos no libreto a seguinte indicação: *Si nasconde. Fígaro entra com una chitarra appesa al collo*¹⁵. Temos aqui a associação do barbeiro com seu inseparável instrumento, que é novamente confirmada no texto da mesma ária com os versos *io, colla scusa del pettine di giorno, / della chitarra col favor della notte, / a tutti onestamente, non fo per dir, / m'adatto a far piacere*¹⁶.

A outra indicação cênica do violão está no recitativo que antecede a ária *Se il mio nome saper voi bramate*, onde o Conde canta sob a varanda de Rosina acompanhado do violão¹⁷, novamente associando o instrumento à voz e à serenata. Antes do início da ária, Fígaro entrega a guitarra ao Conde com as seguintes palavras *Certo. Ecco la chitarra. Presto, andiamo*¹⁸.

Representações do violão contemporâneas ao *barbeiro de Sevilha* e Rossini

Desde as primeiras referências históricas que temos do violão, o instrumento sempre esteve associado ao acompanhamento da voz¹⁹ e à canção estrófica, ligeira, à música executada pelas pessoas simples do povo, em qualquer tipo de evento público onde a música nascesse de maneira espontânea.

Antoine Watteau (1684 – 1721), o grande pintor da cultura pastoral, é um dos grandes nomes da pintura que mais inseriu o violão em seus quadros, referência iconográfica preciosíssima (e ainda sem estudo sistemático) para compreender-se os contextos onde o violão estava inserido.

¹⁵ Esconde-se. Fígaro entra com um violão suspenso ao pescoço.

¹⁶ Eu, com a desculpa do pente de dia / do violão com a graça da noite / para todos honestamente, não digo apenas / estou preparado para agradar.

¹⁷ Simbolicamente. Não há música escrita para o instrumento aqui.

¹⁸ Certo. Aqui está o violão. Rápido, vamos embora

¹⁹ Os primeiros métodos de guitarra barroca, publicados no séc XVI constam de tabelas de cifras para ser tocadas em "batidas" (*rasgueados*) como acompanhamento para música vocal.



Veremos também como o violão associa-se ao barbeiro na literatura, através de referências ao estereótipo do “barbeiro guitarrista” na literatura espanhola do *siglo de oro*.

O estereótipo do "barbeiro guitarrista"

Um dos processos simbólicos recuperados na obra é o do "barbeiro guitarrista", exemplo de fato estético simbólico que transcende o musical. TEJEDOR e FERIA²⁰ publicaram um artigo que relaciona vários aspectos deste estereótipo na literatura espanhola no *siglo de oro*²¹, principalmente nos *entremeses*, espécie de peça curta de caráter jocoso em um só ato baseada em tipos populares, herança da *commedia dell'arte*. O *entremés* era frequentemente apresentado no intervalo de peças maiores e mais sérias.

De fato, o artigo relaciona uma série de aparições do barbeiro na literatura espanhola, acompanhado de sua inseparável guitarra e dotado de outros atributos, os mais recorrentes são do desprezo da alta sociedade pela sua pessoa e profissão (e por qualquer pessoa envolvida em qualquer tipo de trabalho manual) e de sua preferência pelo jogo e pela música em detrimento do trabalho.

Na ópera de Rossini, a "função-mestre" da figura do barbeiro é um pouco diferente, mas ainda assim possui resquícios da comédia picaresca dos *entremeses* espanhóis, por exemplo, no fato óbvio da localização geográfica da ação da ópera, mas também no fato de Fígaro, o barbeiro protagonista da ópera, ser um verdadeiro "malandro", sendo responsável pela maior parte das confusões da ópera e ajudando o conde Almaviva em suas conquistas, sempre acompanhado da inseparável guitarra.

O violão no imaginário pastoral: o eterno acompanhador

Talvez o pintor mais característico da cultura "pastoral" do séc XVIII seja Antoine Watteau, e é muito característico que em várias de suas obras as pessoas retratadas apareçam tocando violões, como nos exemplos abaixo:

20 TEJEDOR e FERIA, 2012

21 Período na literatura espanhola que abarca todo o séc XVI e a primeira metade do XVII.



Figura 4 – O violão na pintura de Antoine Watteau

Esta cultura pastoral está muito associada ao estilo galante e ao rococó que, apesar de anteriores a Rossini, ainda far-se-iam sentir sua influência no período clássico como um todo.

Além do barbeiro, um dos estereótipos mais frequentemente associados ao violão é o de instrumento acompanhante nos mais variados tipos de eventos populares onde há qualquer tipo de música: piqueniques, serenatas, touradas. De fato, nas mais variadas culturas e períodos, desde seu surgimento, o violão é associado a manifestações informais e espontâneas de música; talvez por sua portabilidade, por ser harmônico, por não sobrepor-se à voz...

É provável que jamais saibamos que tipo de música era executada ao instrumento nestes contextos, pois o pouco de música que chegou até nós foi a escrita, praticada por parcela menor da população e que fazia questão de separar-se do praticado pelo homem comum do povo, mas a literatura e as artes plásticas atestam a "onipresença" do violão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos qualquer conclusão ou consideração final advinda deste artigo como parcial por tratar-se, como já dito, de capítulo integrante de uma tese. Isso colocado, vimos como o violão, tanto na literatura quanto na iconografia foi, desde seu surgimento, associado ao acompanhamento da voz em contextos públicos de



manifestações musicais populares espontâneas, bem como a certos tipos populares advindos da *commedia dell'arte* como o barbeiro e à cultura pastoral.

Podemos, baseados nestas referências, supor que Rossini, ao colocar a figura de um barbeiro no centro de uma de suas óperas, que acabou sendo um de seus maiores sucessos, bem como acrescentar um violão, instrumento totalmente atípico, em sua orquestração, estivesse familiarizado com tais representações do instrumento, talvez no próprio imaginário do meio social em que vivia.

Vimos também como, segundo o referencial teórico proposto no início deste artigo, é possível extrair algum significado de um fato musical, já que este sempre faz parte de um contexto cultural mais amplo, e comprovamos uma maneira em que é possível compreender um fato musical como processo simbólico.

REFERÊNCIAS

Cátalogo Pocci – disponível em <http://www.vpmusicmedia.com/> - acesso em 11/12/2020 às 6h.

GROVE ONLINE - <https://www.oxfordmusiconline.com/> acesso em 03/11/2020 às 17h30. Verbetes consultados:

CAVATINA

SERENADE

HECK, T. F. – **The birth of the classic guitar and its cultivation in Vienna reflected in the career and compositions of Mauro Giuliani**. New Haven: tese de doutorado, Yale university, 1970.

JOHNSON, J. – **Il Barbiere di Siviglia**. In: **The Cambridge companion to Rossini**, ed. By SENICI, E. Cambridge: Cambridge university press, 2004.

MARESCOT, C. de – **La Guitaromanie** – disponível em [https://ks.imslp.net/files/imglnks/usimg/1/13/IMSLP491678-PMLP796083-La_Guitaromanie_\(Charles_de_Marescot\)_fac_Marieh.pdf](https://ks.imslp.net/files/imglnks/usimg/1/13/IMSLP491678-PMLP796083-La_Guitaromanie_(Charles_de_Marescot)_fac_Marieh.pdf) – acesso em 11/12/2020 às 6h.

MONELLE, R. – **Linguistics and semiotics in music**. Edinburg: Harwood academic publishers, 1992.

NATTIEZ, Jean J. – **Music and Discourse Toward a Semiology of Music**. New Jersey: Princeton University Press, 1990.

RINALDI, A. – **A música é uma linguagem? Um estudo sobre o discurso musical no contexto do século XX**. São Paulo: tese de doutorado, Unesp, 2014.

ROSSINI, G. – **Il Barbiere di Siviglia** (partitura) – disponível em https://ks4.imslp.net/files/imglnks/usimg/c/c8/IMSLP517981-PMLP7237-Rossini_-



[Il barbiere di Siviglia - Act I \(orch. score\) \(etc\).pdf](#) – acesso em 11/12/2020 às 6h.

TEJEDOR, A. e FERIA, R. – **Tocar a lo barbero**. Jaén: Blo, 2012.



Capítulo 3
EDUCAÇÃO
MUSICAL ESCOLAR:
CORRELAÇÕES ENTRE
TENDÊNCIAS
PEDAGÓGICAS E
POLÍTICAS DE
ORIENTAÇÃO DO
PARANÁ
Alinne Martins de Souza



EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR: CORRELAÇÕES ENTRE TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E POLÍTICAS DE ORIENTAÇÃO DO PARANÁ

Alinne Martins de Souza

Professora de Arte da SEED-PR, mestra em educação pela Unioeste Campus

Cascavel. E-mail: alinnesouza154@gmail.com

Resumo: Este texto apresenta os resultados da pesquisa de mestrado que tem como tema a educação musical escolar no Paraná, cujo objetivo geral é identificar e compreender as tendências pedagógicas da história da educação musical que influenciam as políticas educacionais para a educação musical escolar na rede paranaense. O referencial teórico dessa pesquisa se constitui a partir das autoras Penna (2012), Fonterrada (2008) e Santos (2012). Na história da educação musical escolar ficaram evidentes as seguintes tendências: Tradicional, Alternativa, Pedagogia Histórico-Crítica, Multicultural e Psicológicas. Os resultados alcançados foram que as políticas de orientação para a educação musical para a rede paranaense não possuem apenas uma tendência norteadora, mas sim características das tendências Tradicional, Alternativa e Multicultural, que se manifestam respectivamente nas provas censitárias, em que arte/música são subjugadas às disciplinas que integram essas provas; ensino polivalente da arte/música e valorização da criação e expressão de sentimentos; conteúdos escolares provenientes dos saberes cotidianos. Destaca-se que essas características não representam as ideias mais poderosas e férteis dessas tendências, elas são as características que historicamente foram motivadoras do afastamento da educação musical da educação básica. Outro fator preponderante é que a falta de clareza de uma tendência norteadora para as políticas de orientações para a educação musical no Paraná também é prejudicial para a consolidação da música na educação básica.

Palavras-chave: Educação musical; Tendências pedagógicas; Políticas de orientação.

Abstract: This text presents the results of the master's research that has as its theme school music education in Paraná, whose general objective is to identify and understand the pedagogical trends in the history of music education that influence educational policies for school music education in the Paraná network. The theoretical framework of this research is based on the authors Penna (2012), Fonterrada (2008) and Santos (2012). In the history of school music education, the following trends became evident: Traditional, Alternative, Historical-Critical, Multicultural and Psychological Pedagogy. The results achieved were that the orientation policies for music education for the Paraná network do not have only a guiding tendency, but characteristics of the Traditional, Alternative and Multicultural trends, which are manifested respectively in the census tests, in which art/music are subjugated. the



subjects that make up these tests; multipurpose teaching of art/music and appreciation of the creation and expression of feelings; school contents from everyday knowledge. It is noteworthy that these characteristics do not represent the most powerful and fertile ideas of these trends, they are the characteristics that have historically been motivating the distance between music education and basic education. Another preponderant factor is that the lack of clarity of a guiding trend for the policies of guidelines for music education in Paraná is also harmful to the consolidation of music in basic education.

Keywords: Musical education; Pedagogical trends; Guidance policies.

INTRODUÇÃO

A temática principal deste trabalho é a educação musical escolar numa perspectiva histórica. Temos como objetivo geral identificar e compreender as tendências pedagógicas que influenciam as políticas de orientação atuais para a educação musical escolar no estado do Paraná. Para alcançar tal propósito, se faz necessário o desdobramento de alguns objetivos específicos. O primeiro deles é conhecer a história da educação musical escolar. O segundo é conceituar aspectos teóricos fundamentais da educação musical que norteiam a prática escolar, bem como conceituar as principais tendências pedagógicas da educação musical. O terceiro objetivo é caracterizar a educação musical escolar na rede paranaense, buscando relacionar as tendências pedagógicas determinantes para este modelo.

O referencial teórico da pesquisa fundamenta-se nas potentes e basilares reflexões trazidas por autoras como Penna (2012), Fonterrada (2008) e Santos (2012). O critério utilizado para adoção deste referencial foi a relevância dos escritos para o campo da educação musical escolar, por estas conceberem a música como conhecimento essencial para a formação do ser social, evidenciando a importância da democratização da música através da sua inserção na educação básica. As autoras mencionadas coincidem ainda em relação à questão de gênero, o que revela o maior interesse e domínio das mulheres por esta temática tão importante para a educação brasileira.

Mas qual seria a importância para que a música faça parte da educação básica como conhecimento? O que pode carregar as motivações da necessidade da educação musical escolar é o seu valor enquanto “co-formadora do indivíduo e da sociedade, no restabelecimento de valores éticos e estéticos, hoje esquecidos ou esvanecidos” (FONTERRADA, 2008, p.347). Assim, compreender a música é uma maneira de compreender a nós mesmos e a sociedade. Ainda sobre a relevância da música na escola, Penna (2012) destaca que a educação musical na escola objetiva



possibilitar que os estudantes tenham acesso a mais diversa gama de repertórios para ampliar o universo musical, pois, enquanto patrimônio cultural, ela pode enriquecer as experiências individuais, oferecendo-lhes parte importante do conhecimento acumulado pela humanidade. Dessa maneira, a música na escola deve ser concebida numa perspectiva de democratização da arte e da cultura. Afinal, a “educação escolar deve desempenhar, na formação dos indivíduos, a função de mediação entre a vida cotidiana e as esferas não cotidianas de objetivação do gênero humano, especialmente a ciência, a arte e a filosofia” (DUARTE, 2016. p.67).

METODOLOGIA

Adentrando as questões relacionadas a história da educação musical, lançamos um olhar panorâmico sobre algumas obras que se dedicam às nuances específicas do tema, como discutem Oliveira (1992), Souza (2014) ou Fucci-Amato (2012), encontram-se também pesquisas relacionadas ao acompanhamento da implementação da obrigatoriedade da educação musical na escola a partir da Lei 11.769/2008. Examinando os estudos prévios sobre o tema, e na busca em agregar conhecimento ao campo da educação musical escolar, estabelecemos como nosso problema de pesquisa a seguinte questão: a partir da perspectiva da história da educação, quais tendências pedagógicas influenciam as políticas de orientações do Estado do Paraná em relação a educação musical escolar na contemporaneidade?

Portanto, a delimitação geográfica da pesquisa é o Paraná. A etapa e a fase da educação a serem consideradas na pesquisa é o ensino fundamental anos finais. Esse recorte foi selecionado, pois, para o ensino fundamental anos finais, já existe documentação para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Paraná. Os referidos documentos são o Referencial Curricular do Paraná (2018) e o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) (2019). Ademais, no ensino fundamental anos finais, as políticas do Paraná incidem sem a interferência das políticas municipais. Por conseguinte, se estabelece o recorte temporal da análise das políticas efetivas a partir de 2018, quando começa a ser implementado no Paraná a BNCC. Por outro lado, como as tendências pedagógicas anteriores seguem influenciando tanto as políticas educacionais, como as práticas pedagógicas docentes, nossa pesquisa ampliou o recorte cronológico de pesquisa para construir uma base mais fundamentada das dinâmicas próprias do objeto de estudo.



Quanto aos procedimentos metodológicos, a análise dos dados ocorreu com viés analítico, interpretativo e crítico, na busca de responder o problema de pesquisa e para atender ao objetivo geral e específicos. O processo teve início com a organização das anotações das observações feitas a partir da leitura de Penna (2012), Fonterrada (2008) e Santos (2012), que compuseram a espinha dorsal da pesquisa. Realizou-se uma prévia descrição das análises críticas obtidas a partir dos textos e os sistematizando em categorias indicadas pelo objeto de pesquisa.

Sobre essa organização dos dados, se estabeleceu alguns questionamentos, conforme orienta Penna (2017, p.156):

- Como se caracteriza, em linhas gerais o fenômeno estudado?
- Quais as regularidades e recorrências encontradas? O que elas significam?
- Por oposição, quais as diferenciações, as divergências? O que elas significam?

As respostas dos questionamentos foram colocadas em diálogo com a teoria e estudos sobre a temática, buscando identificar e compreender aspectos em que os dados da pesquisa reiteram ou se distanciam dos estudos já realizados. Levando em conta o caráter não estável do objetivo de pesquisa, ou seja, não se descarta sua mediação, relação e contradição frente a realidade material onde ele está inserido. Por conseguinte, buscamos a partir deste pressuposto de contradição, analisar o objeto de pesquisa.

O processo de pesquisa se desdobrou em alguns passos que se seguem: 1) coleta de dados em fonte indireta para a contextualização histórica do ensino da música, levantamento e caracterização das tendências pedagógicas e conceituação das categorias de pesquisa; 2) coleta de dados em fonte direta em decretos, resoluções, Leis de Diretrizes e Bases (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE), Diretrizes Nacionais para Implementação do Ensino da Música nas escolas, Referencial Curricular do Paraná, Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), sítio da Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná (SEED-PR), Plano de Trabalho Docente (PTD) das vídeo-aulas do sistema de aulas remotas da SEED-PR, Livro didático de Arte adotado pela rede pública do Paraná, bem como documentação primária oriunda de arquivos públicos; 3) análise dos dados coletados, relacionando as tendências pedagógicas presentes na história do ensino da música/arte com as



políticas de orientação atuais da SEED-PR para a educação musical escolar.

O levantamento histórico do ensino da música, a caracterização das tendências pedagógicas que permeiam a educação musical escolar, e a conceituação da educação musical se fazem a partir, principalmente, das autoras Penna (2012), Fonterrada (2008), Fucci-Amato (2012), Santos (2012) e Osinski (2000), além de artigos, teses e dissertações relacionadas ao tema.

Para a caracterização da educação musical na educação no Paraná foram selecionados e analisados uma gama de documentos orientadores para educação musical em nível nacional e estadual elucidadas pelo referencial teórico, pesquisas sobre educação musical e arte-educação no Paraná. A partir das leis, orientações, dissertações e artigos sobre o tema, buscamos delinear a educação musical no Paraná, relacionando-a com características que remetem às tendências pedagógicas aclaradas pela história. Desse modo, com base nas análises e sistematização dos documentos, sob a luz do referencial teórico trazido pelas autoras citadas e considerando a realidade material que nos permeia, buscamos caracterizar a educação musical escolar no Paraná.

RESULTADOS DA PESQUISA

Os primeiros ensaios sobre a sistematização do ensino da arte no Paraná ocorreram a partir das iniciativas dos artistas imigrantes que residiam no Estado, destacando-se Mariano de Lima e Emma Koch. Mariano de Lima fundou a Escola de Belas Artes do Paraná, que por muitos anos foi o único centro de formação em nível superior na área da arte. Emma Koch criou a escolinha de arte do Paraná, que, por sua vez, era fortemente ligada ao pensamento de Read e Dewey, que mais tarde viria a influenciar o movimento Escola Nova, que teve notoriedade na educação brasileira.

Um dos precursores da Escola Nova no Brasil foi Anísio Teixeira, e na sua gestão como Ministro da Educação o canto orfeônico foi implementado como política nacional de ensino de música na escola básica. O canto orfeônico teve como mentor o maestro Villa-Lobos, que ao pensar sua aplicação massiva agregou ideias do nacionalismo artístico e político, e enquanto projeto de educação musical agregou o pensamento de Kodály em sua metodologia. O canto orfeônico tinha o intuito de valorizar e divulgar a cultura brasileira e construir a identidade nacional, almejada pelo governo Getúlio Vargas. Villa-Lobos tinha conhecimento das ideias político-



ideológicas que perpassavam este projeto, mas não se opôs a esse viés. Enquanto tendência pedagógica o canto orfeônico apresentava características da tendência Tradicional e Alternativa.

Em locais onde haviam professores formados pelo CNCO, o canto orfeônico permaneceu como modelo de ensino de música até meados da década de 1970, mas onde a formação de professores promovida pela SEMA não teve alcance esperado, o ensino da música foi dando lugar as novas propostas de livre criação e polivalência, promovidas pela educação artística, cunhada pela Lei 5.692/1971. A partir disso, podemos constatar a importância da formação dos professores para a implementação do ensino de música. A educação artística, por sua vez, apresenta uma dualidade, pois tenta englobar ideias da Escola Nova e da tendência Alternativa, com o desenvolvimento da criatividade e expressividade através de metodologias de livre-criação. No entanto, ela foi criada durante a ditadura civil-militar, que tinha a música, músicos e musicistas sob constante vigilância, ou seja, não era possível se expressar livremente pela música.

Após intensos debates sobre as fragilidades da educação artística no que diz respeito ao esvaziamento de conteúdos específicos das áreas da arte, desencadeado principalmente pelo ensino polivalente, a LDB 9.394/1996 aboliu a nomenclatura “educação artística”, em favor do ensino da “Arte”. Porém, somente a mudança de nomenclatura não foi o bastante para eliminar práticas arraigadas da polivalência, caso que se comprova no Paraná, que mesmo após 25 anos de extinção da “educação artística” ainda mantém a polivalência como política de orientação.

A polivalência é apontada como uma prática prejudicial para o ensino da arte pelo esvaziamento e não aprofundamento dos conteúdos das linguagens artísticas, ao submetê-las a um único professor e em um mesmo ano letivo. Para tentar superar a polivalência, o Paraná, a partir da DCE (2008), orienta que no ensino da arte as linguagens sejam abordadas a partir da formação específica do professor (artes visuais, música, teatro ou dança), fazendo as articulações com as outras linguagens conforme seus conhecimentos. A DCE, apesar de ter demonstrado alguns avanços no que diz respeito à superação da polivalência, não contemplou a implementação da educação musical, pois, devido ao reduzido número de professores formados em música trabalhando na rede estadual, poucas turmas tiveram educação musical. Afinal, apenas as menções à música feitas a partir das articulações dos professores formados nas demais linguagens (em sua maioria artes visuais), não chega a se



configurar uma educação musical. Para que haja educação musical é necessário o trabalho pedagógico a partir dos conhecimentos musicais, e não orbitando nas aparências, como ocorre na abordagem polivalente ou em breves menções a partir de outras áreas, como as propostas pelas DCE.

Com a revogação da Lei 11.769/2008 pela Lei 13.278/2016, que tornou obrigatório artes visuais, teatro, dança e música em Arte, e com a elaboração da BNCC, havia a possibilidade de mudanças positivas para o campo da educação musical, eliminando de uma vez por todas a polivalência e implementando a educação musical, assim como o ensino das demais linguagens em todas as escolas. Todavia, o texto da BNCC não deixa claro como devem ser as abordagens das linguagens, deixando para as redes estaduais e municipais fazerem esse direcionamento. A SEED-PR, ao elaborar o Referencial Curricular e o CREP, segue a mesma forma evasiva em não determinar a forma de abordagem das linguagens, mas na prática a polivalência se mostrou latente nas videoaulas de Arte produzidas pela SEED-PR e veiculadas para toda a rede estadual durante o período de pandemia.

Para além dos aspectos relacionados à educação musical, no Paraná a implementação da BNCC por meio do Referencial Curricular e do CREP, tem suscitado várias críticas, por promover uma educação submetida às avaliações censitárias, priorizando algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras, sendo que a Arte é uma dessas áreas que perdem espaço na educação básica.

Ao discutirmos os conceitos de arte, apontamos que ela é uma construção social, e que o sentimento e a emoção suscitadas e contidas na obra de arte também são sociais, além do fato de que a arte é capaz de desenvolver a capacidade de sentir profundamente. A arte transcende a realidade imediata e projeta os anseios subjetivos do ser humano, é a manifestação das forças essenciais do ser humano e possui de forma intrínseca um caráter humanizador. A arte e a música constroem significações na nossa relação com o mundo. Desta forma, ao mesmo tempo em que a produção artística produz a obra, também produz o sujeito para a arte e para o mundo, sendo a arte a expressão da riqueza objetivada do ser humano.

Sobre o conceito de música, apontamos que ela pode ser entendida como fruto da razão e conhecimento ou do sentimento e emoção, coexistindo e revezando-se essas concepções ao longo da história. A música também foi designada como a organização do som, como linguagem artística, e para que o ser humano compreenda a música é necessário musicalizar-se, ou seja, tornar-se sensível a música. Nesse



âmbito, a educação musical seria um processo sistematizado de ensino de música a partir do conhecimento específico que tem como objetivo tornar os indivíduos sensíveis à música. Nessa síntese, foram apresentadas considerações cunhadas em tempos e espaços diferentes e que compõem a nossa compreensão de arte, música e educação musical, que em sua polissemia representam em parte a riqueza destes objetos.

Sobre as tendências pedagógicas para a educação musical foram identificados ao longo da história e a partir do referencial teórico as tendências: Tradicional, Alternativa, Pedagogia Histórico-Crítica, Multicultural e Psicológica. Em suas principais características, a tendência Tradicional se fundamenta na música erudita e na tradição escrita com vista a formar o músico intérprete. Na educação em geral, a tendência Tradicional tem centralidade na figura do professor como detentor do conhecimento formal, abarcando o treinamento para provas e enfatizando os resultados finais como forma de valorização ou desvalorização da aprendizagem.

A tendência Alternativa na educação musical apresenta músico-pedagogos com elaborações importantes como Dalcroze, Orff, Koellroutter, Schafer, objetivando a formação estética do estudante, onde a música deve ser ensinada à todos de forma democrática. No entanto, essas ideias não conseguiram adentrar de forma ampla à educação musical escolar. No ensino da arte, a tendência Alternativa se caracterizou pelo desenvolvimento da criatividade e da expressividade que influenciou a educação artística, que tem como característica principal o ensino polivalente.

Por sua vez, a Pedagogia Histórico-Crítica teve grande relevância no Paraná, através do Currículo Básico e da DCE, buscando superar a abordagem polivalente das linguagens, preocupada com o ensino-aprendizagem a partir do conhecimento artístico, numa educação estética voltada para a educação da classe trabalhadora. Dentro da educação musical, a PHC ainda precisa desenvolver-se, pois as poucas elaborações sobre o tema enfatizam os conhecimentos relacionados à música erudita europeia e à notação musical como conteúdos preponderantes da educação musical escolar.

A tendência Multicultural nasce da necessidade da superação do eurocentrismo, numa iniciativa de valorização da diversidade cultural e da interdisciplinaridade. Na educação musical tem como objetivo o estudo de materiais sonoros e músicas de diversas culturas. Na prática, essa tendência influenciou os



PCNs e a BNCC, sendo sinônimo de esvaziamento de conteúdos em nome dos saberes cotidianos, onde as linguagens artísticas são reduzidas à meras temáticas.

Não sendo apresentada como um rompimento e sim como uma continuidade da tendência Multicultural, a tendência Psicológica tem como fundamento as elaborações de Swanwick sobre a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical e o Modelo C(L)A(S)P. As elaborações dessa tendência já influenciam as políticas de educação musical em algumas redes de ensino com aparente êxito.

Percebemos que as características das tendências, ao serem aplicadas nas políticas orientadoras para a educação musical no Paraná, ou são levadas ao extremismo, em interpretações equivocadas, ou são ignoradas, ao invés de escolher o que há de melhor das tendências para construir a educação musical escolar. Sobre as características que foram levadas ao extremo nas políticas de orientação do Paraná, exemplificamos abaixo:

- Tendência Tradicional: provas censitárias como finalidade da educação, treinamento para essas provas onde as disciplinas que não fazem parte dela são subjugadas frente àquelas que são testadas na prova, promovendo uma hierarquia entre os campos do conhecimento.
- Tendência Alternativa: a polivalência do ensino de arte e por consequência o esvaziamento dos conhecimentos artísticos, bem como as práticas de livre-criação.
- Pedagogia Histórico-Crítica: exaltação exacerbada da notação musical e da música erudita europeia em nome de ensinar os conhecimentos historicamente constituídos, mesmo se declarando-se uma tendência objetivada na educação da classe trabalhadora, desconsidera a riqueza da música popular produzida por essa classe.
- Tendência Multicultural: esvaziamento dos conhecimentos em prol de acolher os saberes dos estudantes, o ensino por temas geradores ou temáticas ao invés do conhecimento artístico.

Acreditamos que não há de se levar aos extremos, as provas censitárias são importantes parâmetros norteadores das políticas educacionais, conforme orienta a LDB, mas não podem tornar-se o objetivo principal da educação, assim como é possível ensinar os “conhecimentos historicamente constituídos” sem limitá-los à tradição erudita e à notação musical. É possível tomar como ponto de partida os saberes dos estudantes, sem se limitar a eles e esvaziar de conhecimentos a escola,



ou ensinar a partir de temas e não de conteúdo. E, principalmente, é possível para o Estado do Paraná ter em sua grade não apenas conteúdos de música a serem ignorados em Arte, mas a música a ser ministrada por professores formados em música. Afinal, essa narrativa de que não há professores de música em número suficiente já não cabe mais, pois temos cursos de licenciatura em música consolidados e formando professores já há algum tempo no Paraná, além de poderem contar com professores formados vindos de outros estados. No entanto, cabe ao professor de música reconhecer a educação básica como seu espaço e tomá-lo para si, não só como um meio de garantir sua subsistência, mas também para construir a educação musical escolar com vistas a democratizar o acesso ao conhecimento musical.

Sob a ótica do compromisso com a educação musical escolar, ao analisarmos as políticas de orientação da SEED-PR e sua incapacidade em implementar a educação musical, parece inconcebível que esta Secretaria resgate ideias que são comprovadamente ineficientes. Porém, se pensarmos que a educação musical no Paraná está no marco da implementação da reforma empresarial da escola pública apontada por Freitas (2018), que prima pelo barateamento da educação a qualquer custo, esse tipo de atitude começa a fazer sentido. Afinal de contas, contratar professores e investir na formação integral dos estudantes não é a prioridade deste tipo de gestão. No entanto, conforme salienta Freitas (2018), há vida inteligente na escola capaz de barrar a implementação dessa reforma empresarial na escola pública e produzir outros resultados.

A tendência Psicológica, em especial, não teve influência nas políticas de orientação para a educação musical no Paraná, porém a consideramos com um bom potencial de aplicabilidade, pois ela possui diretrizes claras para a educação musical, elaborados pelo campo da educação musical através da Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical, que pode subsidiar a avaliação e o planejamento das ações pedagógicas, e do Modelo C(L)A(S)P que apresenta fundamentos para delinear conteúdos, objetivos e metodologias para a educação musical. Para compreensão da Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical e o do Modelo C(L)A(S)P é necessário um estudo aprofundado dos fundamentos da teoria, para que se possa fazer as devidas adequações a cada realidade educacional, para que não haja apenas a reprodução de dogmas, seguindo um mero e fossilizado receituário. O estudo da teoria exigiria esforço tanto da mantenedora quanto dos professores.



A tendência Psicológica não apresenta uma negação ou ruptura da tendência Multicultural, desta forma é importante agregar ideias potentes dessa tendência na formulação das políticas de orientação para a educação musical escolar. Pensando nessas ideias, há a preocupação em considerar a cultura musical contemporânea e evitar o desenvolvimento da subcultura musical na escola, para isso, pode-se utilizar dos meios tecnológicos (*hardware, software*) como suporte didático, ferramentas e meios de produção musical. A utilização das tecnologias pode provocar e instigar mais interesse dos estudantes, ampliando e potencializando o ensino-aprendizagem dos conhecimentos musicais.

Consideramos relevante ressaltar que a música é um elemento importante na formação do ser social, por isso, ela deve ser de acesso a todos, independente de idade, cor, gênero ou classe social, por isso se faz necessário que ela esteja em todas as escolas de educação básica. E estar presente não significa ser mero elemento decorativo da escola ou como instrumento de outra disciplina, ela deve estar na escola enquanto conhecimento, com conteúdos próprios e ensinada por professores formados na área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de pesquisa, que culminou na redação desta dissertação, foi de grande aprendizado em relação à história da educação musical escolar, aos fundamentos da educação musical, às políticas de orientação da SEED e seu *modus operandi* que, por vezes, contradiz o que está posto em seus documentos oficiais. Não obstante, acredita-se, aqui, que o maior aprendizado refere-se ao próprio ato da pesquisa científica, que mesmo sendo algo novo para esta pesquisadora, demasiadamente trabalhoso e complexo, mostrou-se ser algo extremamente fascinante.

Dentro desta pesquisa, as fontes utilizadas foram os documentos orientadores oficiais, pois, sabe-se que tais documentos oferecem uma dimensão importante, porém parcial do objeto de pesquisa, nesse caso a educação musical escolar no Paraná. Ficaram fora dessa análise a dimensão da aplicação dessas políticas nas escolas, a qual seria possível, somente, a partir da observação do trabalho pedagógico dos professores e estudantes in loco, mas que, devido aos limites desta



pesquisa, não foi possível ser realizada. Não obstante, a dimensão da aplicação das políticas orientadoras é algo a ser considerado em estudos futuros.

A educação musical a habitar a escola envolve uma série de determinações: um referencial teórico da educação musical para subsidiar as políticas de orientações, recursos financeiros e humanos – contratação de professores-, e a atitude do professor de música em estar na educação básica. A aplicabilidade de todas as determinações elencadas, passam por essa última, pois nós professores de música não podemos esperar a “mágica” da educação musical escolar simplesmente se materializar e nós nos dirigirmos para as escolas dar aulas, não é tão simples assim. Nós, professores de música, precisamos estar na educação básica, nos organizarmos – em sindicatos, associações e grupos de estudo-, e a partir dessa organização buscar determinar as políticas de orientação da SEED-PR para a educação musical, subsidiadas pelas ideias mais potentes das tendências pedagógicas e em consonância com os apontamentos das pesquisas da área. Devemos também incentivar os acadêmicos dos cursos de licenciatura em música a adentrarem aos portões da educação básica e a se somarem nessa organização, reivindicando concurso público para professor de música. A partir desta análise encerramos este trabalho com a esperança freiriana de que a educação musical se efetive em todas as escolas de educação básica do Paraná, pois

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo (FREIRE, 1992, n.p.).

REFERÊNCIAS

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP; Autores Associados, 2016.

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

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino.** 2 ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2012.



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

SANTOS, Regina Marcia. (org.). **Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical**. 2ª ed., Porto Alegre: Sulina, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Luís Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FUCCI-AMATO, Rita. **Escola e Educação musical: (Des) Caminhos Históricos e Horizontes**. Campinas-SP: Papiros, 2012. Kindle Version.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. Educação Musical no Brasil: ABEM. Salvador. **Revista da ABEM**, v. 1, n. 1 (1992). Disponível em <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/513>

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. Os pioneiros do ensino da arte no Paraná. **Revista da Academia Paranaense de Letras**. Ano 63, número 41, p. 143-152. Curitiba, maio de 2000.

SOUZA, Jusamara. Sobre as várias histórias da educação musical no Brasil. Londrina: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.22, n.33, p.109-120, jul./dez. 2014. Disponível em <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/476>. Acesso em 30 abril 2020.



Capítulo 4
MUSICOLOGIA
FEMINISTA NO BRASIL DA
DÉCADA DE 1930: A
BIOGRAFIA DE
CHIQUINHA GONZAGA
POR MARIZA LIRA
Rodrigo Cantos Savelli Gomes



MUSICOLOGIA FEMINISTA NO BRASIL DA DÉCADA DE 1930: A BIOGRAFIA DE CHIQUINHA GONZAGA POR MARIZA LIRA

Rodrigo Cantos Savelli Gomes

Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis

Universidade Federal de Santa Catarina

rodrigocantos@outlook.com

Resumo. Apresento um estudo sobre a primeira biografia sobre Chiquinha Gonzaga, de autoria da musicóloga e folclorista Mariza Lira, lançada em 1939, com objetivo de apontar os indícios de uma musicologia feminista no Brasil na década de 1930. A pesquisa tem como base teórica os estudos da decolonialidade, subalternidade e interseccionalidade. A metodologia se ampara na Análise do Discurso para verificar as construções ideológicas presentes no texto. Verificou-se na escrita de Mariza Lira uma denúncia da opressão às mulheres musicistas, características que raramente encontradas noutros textos musicológicos de sua época. A autora propõe uma quebra nas abordagens hegemônicas nos estudos sobre a música brasileira e, por meio de Chiquinha Gonzaga, introduz de forma pioneira a perspectiva das relações de gênero para compreensão deste universo social.

Palavras-chave. Relações de Gênero. Musicologia Feminista. Mulheres na Música.

Abstract. Study of the first biography about Chiquinha Gonzaga, written by musicologist and folklorist Mariza Lira, published in 1939, in order to verify the evidence of feminist musicology in Brazil in the 1930s. The study is based on the studies of decoloniality, subalternity and intersectionality. Discourse Analysis is applied as methodological support to verify the ideological constructions in the text. In the writing of Mariza Lira, it is possible to observe the denunciation of oppression against women musicians, characteristics that are rarely seen in other musicological texts of her time. Lira breaks with hegemonic approaches and, through Chiquinha Gonzaga, introduces the perspective of gender relations to the study of Brazilian music.

Keywords. Gender Relations. Feminist Musicology. Women in Music.

1. Introdução

Neste artigo²² apresento uma breve análise da primeira biografia sobre Chiquinha Gonzaga, de autoria da musicóloga Mariza Lira, lançada em 1939, quatro

²² O artigo é um recorte de minha Tese de Doutorado intitulada “Chiquinha Gonzaga em Discurso: narrativas sobre vida e obra de uma artista brasileira”, do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.



anos após o falecimento da artista. A partir deste material, apresento algumas reflexões sobre os indícios de uma musicologia feminista no Brasil na década de 1930 e de uma literatura de mulheres que escrevem sobre mulheres e sobre o universo feminino na música brasileira. A questão das relações de gênero e autoria feminina emergem como aspectos relevantes na construção da imagem biográfica de Chiquinha Gonzaga, que serão problematizadas a partir de “O sexo dos textos” de Isabel Magalhães (1995) e “A escrita tem sexo” de Nelly Richard (2002).

A pesquisa se orienta pela perspectiva dos estudos da decolonialidade, subalternidade e interseccionalidade (ANZALDÚA, 2005; SPIVAK, 2010; HOOKS, 2008), as quais que reivindicam a valorização da experiência e dos conhecimentos de grupos sociais cujos saberes ficaram em posição marginal, denunciando como o saber e o conhecimento estiveram estreitamente conectados aos projetos coloniais das grandes potências e dos grupos socialmente dominantes. Tais estudos buscam pôr em evidência as implicações sociais e políticas da divisão sexual, da divisão de classe, do racismo, criticando a naturalização de categorias como homem, mulher, sexo, e todas as demais relacionadas com raça e classe, mostrando como elas operam nas formas de produção do conhecimento.

O caminho teórico-metodológico deste estudo tem como suporte a Análise do Discurso, campo da linguística e da comunicação especializado em analisar as regras de formações discursivas, assim como as construções ideológicas presentes no texto (FOUCAULT, 2015; BAKHTIN, 2011). A partir das formulações deste campo, examino como operam os dispositivos de controle e exercício de poder nos discursos sobre a música brasileira. Para Foucault, não há relações de poder sem a constituição de um campo de saber, tampouco o saber se constitui sem um campo de poder. Portanto, saber e poder se implicam mutuamente.

2. Chiquinha Gonzaga: grande compositora popular brasileira

A escritora Mariza Lira foi contemporânea de Chiquinha Gonzaga, partilhou o mesmo contexto histórico, geográfico e social, teve acesso ao acervo da família, ouviu histórias diretamente de seu companheiro Joãozinho, tudo isso parece dotar à sua narrativa certo grau de legitimação, tanto pela “experiência do estar lá” (GEERTZ, 1998), bem como por se constituir uma espécie de biografia autorizada, uma vez que



foi encomendada pela própria família, na pessoa de Joãozinho Gonzaga. Entretanto, mais do que buscar as representações da vida de Chiquinha nas narrativas biográficas, ou uma suposta verdade factual, a proposta aqui é conceber o próprio texto enquanto produtor de vida e existência (LEJEUNE, 2014). Sendo assim, pretendo olhar para estas narrativas biográficas a partir da complexa relação entre autor, sujeito, linguagem, sociedade e discursos que nelas se estabelecem.

Mariza Lira traça uma narrativa impessoal, não se coloca em momento algum em primeira pessoa ou enquanto sujeito. A autora não faz parte da trama de modo explícito, jamais descreve episódios ou fatos apresentando-se como testemunha. Possivelmente, devido a sua formação – folclorista e musicóloga de abordagem sociológica – e por sua atuação como jornalista, Lira buscou um estilo de escrita que a afastasse da literatura artística (romance ou ficção), visando fixar-se como uma pesquisadora formal da música brasileira. A autora também se esquivava em aprofundar aspectos da intimidade e da vida privada da biografada. A maior parte do conjunto da obra está direcionado à trajetória artística e profissional. Apresenta uma trajetória gloriosa dedicada à vida artística, envolvida em superações e conquistas. Há uma clara intenção em evitar aspectos da vida da biografada que pudessem ir contra a moral da época em que o livro foi publicado. Isso se efetua pela estratégia da omissão de fatos que podem depreciar a imagem da protagonista, quanto pela interpretação dos acontecimentos, apresentando-os de forma a ajustá-los à moralidade.

Apesar disso, é possível vislumbrar momentos em que autora (biógrafa) e personagem (biografada) se misturam, se relacionam, dialogam, por vezes, se fundem. A capa do livro é um bom exemplo disso. Nela encontra-se a imagem de uma mulher tocando um instrumento musical conhecido por “lira”, mesma expressão que designa o sobrenome da autora, de modo que está posto em cena um jogo de palavras e imagens. Além disso, a imagem desta mulher que toca a lira remete muito a aparência visual da autora, uma espécie de retrato ou caricatura da mesma. Uma foto pequena de Chiquinha está estampada no corpo do instrumento, bem ao centro, de modo que a lira é, ao mesmo tempo, Chiquinha. As duas ficam de frente para a outra, como num diálogo, ou como em uma audição musical. A imagem sugere que Mariza Lira envolve e toca Chiquinha. Este quatro, ao lado das teclas de piano dispostas no canto esquerdo, nos remete à formação de um piano de calda visto de cima, instrumento favorito de Chiquinha Gonzaga e para o qual ela compôs a maior parte



de suas obras. Nesta perspectiva, a tocadora de lira estaria dentro do piano, este último, demarcando toda a cena. Tudo isso provoca uma fusão de identidades entre a biografada e biógrafa, a qual, também se revelará em alguma medida na escrita, conforme mostrarei mais adiante.



Figura 1: Capa da primeira edição da biografia de Chiquinha Gonzaga por Mariza Lira (1939)

Mariza Lira não só narra a vida de uma artista mulher como convida a poetisa Leonor Posada para abrir e encerrar o livro com o prefácio e o posfácio. Com isso, envolve sua obra em uma espécie de trilogia feminina e feminista, constituindo-se em um marco importante nos escritos sobre a música brasileira. Em primeiro lugar, pelo viés biográfico, até então, pouco comum no meio acadêmico, ainda hoje, considerado um gênero discursivo menor, raramente adotado por estudiosos da música acadêmica. Neste sentido, o livro propõe uma quebra nas abordagens hegemônicas para o estudo e compreensão da música popular brasileira.

Em segundo lugar, por meio de Chiquinha Gonzaga, a autora se propõe desvendar a música popular urbana, tema também de raro interesse dos estudiosos contemporâneos seus, os quais se inclinavam para a música erudita ou para a música folclórica. Mariza Lira foi uma das pioneiras a introduzir artistas vinculados à música



popular de entretenimento em ambiente acadêmico, reconhecendo e valorizando o artista popular urbano e suas obras nos quadros da cultura nacional, conforme também argumenta o historiador José Moraes (2006). Para os pesquisadores de então, a música urbana constituía uma espécie de degeneração artística, indigna de atenção dos intelectuais. Esta demarcação ainda tem impacto no campo dos estudos musicais, embora, observa-se uma guinada para outros rumos nas últimas décadas.

Em terceiro lugar, a obra consiste em uma referência fundamental nos escritos sobre as mulheres na música e um marco dos estudos feministas no Brasil. Em sua narrativa, Mariza Lira projeta Chiquinha Gonzaga como uma mulher revolucionária, questionadora dos papéis de gênero, abrindo alas para a profissionalização das mulheres no meio musical, em especial nos campos considerados mais “nobres” como a composição e regência. Ao mesmo tempo, a autora propõe uma guinada epistemológica. Além de romper com os padrões hegemônicos de pesquisa já apontados, ela introduz de forma pioneira a perspectiva das relações de gênero para compreensão do universo social da música brasileira. Sua obra consiste em um ensaio feminista, indica questões que somente no final da década de 1990 começarão consolidar um campo de estudo denominado “musicologia feminista”. A prefaciadora, Leonor Posada, impõe a problemática das relações de gênero em suas primeiras palavras, abrindo o livro com a seguinte sentença: “A vida de uma mulher... Valerá a pena descrevê-la?” (POSADA, 1939, p. 9). Mariza Lira, segue na mesma direção, com um primeiro capítulo intitulado “Prelúdios do Feminismo”, no qual anuncia Chiquinha Gonzaga como uma das “pioneiras do feminismo no Brasil” (LIRA, 1939, p. 11). No final do primeiro capítulo, a autora concretiza a amarração com o seguinte parágrafo:

Francisca Gonzaga, entregando-se aos seus pendores artístico, afrontou os preconceitos da sociedade do seu tempo, servindo de exemplo às outras mulheres temerosas. Foi, assim, um dos esteios do feminismo entre nós. E mais tarde, coroada pela auréola dos seus cabelos brancos, sorria vitoriosa às conquistas que suas irmãs de ideias iam realizando (LIRA, 1939, p. 12).

O posfácio, novamente de Leonor Posada, encerra definitivamente a narrativa situando Chiquinha Gonzaga em um feminismo específico, afastando de outras vertentes que, pela construção da narrativa, parece desagradar mais a autora do que a própria personagem.

Chiquinha Gonzaga foi a pioneira do feminismo no Brasil. Não desse feminismo sem finalidade, inócuo, de aquisição de vícios e perversão de costumes, mas do feminismo sadio que liberta a Mulher pelo trabalho – pelo saber e pela Arte (POSADA, 1939, p. VII).



Biógrafa e biografada, além de partilharem o mesmo contexto sociocultural, traçam uma trajetória de vida em comum, se fundem em seus ideais, em suas dificuldades, dilemas, em seus pioneirismos, em seus feminismos. Ainda que em sua narrativa a autora não se coloque enquanto sujeito, a personagem Chiquinha Gonzaga revela Mariza Lira, não na objetividade dos fatos narrados, mas, muito mais, na subjetividade dos sentimentos, frustrações, desejos, ambições que atravessa personagem e biógrafa. Percebe-se, sobretudo, um sentimento de sororidade de quem sabe o que é “tornar-se mulher”²³ no contexto social de Chiquinha Gonzaga porque vivenciou uma realidade muito próxima.

Mariza Lira publicou esta biografia quando tinha quarenta anos de idade. No ano anterior havia publicado seu primeiro livro, intitulado “Brasil Sonoro”²⁴ e, desde meados da década de 1930, era colaboradora de algumas revistas e jornais, onde escrevia notas sobre música e artistas brasileiros como, por exemplo, as revistas Fonfon e Pranóve. Ao examinar as narrativas que tratam da produção bibliográfica sobre música brasileira, percebe-se que, assim como Chiquinha, Mariza Lira se destaca como a única autora mulher de sua época entre homens como Mário de Andrade, Alexandre Gonçalves Pinto, Vagalume, Orestes Barbosa, Edigar de Alencar, Jota Efegê, Almirante, Lúcio Rangel. Uma nota no Jornal do Brasil sobre o lançamento deste livro, dá pistas sobre como a obra foi recebida naquele momento:

[...] A iniciativa de Mariza Lira, escrevendo a biografia de Chiquinha Gonzaga, ou melhor, de D. Francisca Gonzaga, filha do saudoso Marechal de Campo José Basileu Neves Gonzaga, diz bem do alto do espírito de brasilidade da autora e de suas inconfundíveis inclinações intelectuais. O pequeno trabalho de Mariza Lira se recomenta à leitura dos mais exigentes, porque o seu estilo tem todas as suavidades de sua alma bem brasileira e bem feminina. Na forma e no fundo tudo bem ajustado e a atestar o seu adestramento no manejo da pena.²⁵

Aquilo que a matéria aponta como “inclinações intelectuais da autora”, o “estilo feminino” e um “espírito de brasilidade” pode indicar uma possível relação entre relações de gênero e linguagem nos escritos de Mariza Lira. Isabel Magalhães, em seu livro “O sexo dos textos”, argumenta que, embora “aparentemente só os autores têm sexo, não os textos” (MAGALHÃES, 1995, p. 9), o jogo de linguagem, as formas

²³ Faço referência a expressão de Simone Beauvoir: “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”.

²⁴ LIRA, Mariza. *Brasil sonoro: gêneros e compositores populares*. Rio de Janeiro: A Noite, 1938.

²⁵ Jornal do Brasil, 18 nov. 1939, ed. 0273, p. 11. Seção: Teatros. Título: “Chiquinha Gonzaga – de Mariza Lira”. Autoria não identificada. Disponível na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro em: http://memoria.bn.br/docreader/030015_05/97294.



narrativas, as escolhas temáticas, a construção da personagem, os pontos de vista, constituem elementos expressivos que podem ser reconhecidos como predominantemente femininos pela sua sintonia com a vida das mulheres. De acordo com a autora, uma escrita feminina pode ser caracterizada ao conter “aspectos de uma outra sensibilidade, de uma outra lógica, de uma outra percepção, de um outro *souci*, de uma outra expressão do real e da ficção que têm a ver com o seu modo de ser e de estar-no-mundo; aspectos, ainda, de uma transgressão, operada a vários níveis, do *status quo* real e simbólico” (op. cit., p. 49). Porém, isto não significa uma associação direta e determinante entre sexo e texto. Ao sugerir o termo “o sexo dos textos” a autora identifica indicadores na escrita que revelam uma percepção feminina do mundo, percepção esta que não necessariamente se revelará na escrita somente pelo fato de ser mulher, tampouco será exclusiva do sexo feminino, uma vez que homens também comungam destas características: “sempre houve escritores em quem, de certa forma, reconhecemos uma “escrita feminina”, assim como há também escritoras que criam uma “escrita masculina” (op. cit., p. 11).

Richard, em “A escrita tem sexo”, também problematiza a questão em torno da especificidade e da diferença na literatura produzida por mulheres. A autora discute o que torna uma escrita feminina e se é possível tomá-la como uma categorização válida. Para ela, a ideia de tomar a linguagem e a escrita como indiferentes à diferença genérico-sexual “equivale a reforçar o poder estabelecido, cujas técnicas consistem, precisamente, em levar a masculinidade hegemônica a se valer do neutro, do impessoal, para falar em nome do universal” (RICHARD, 2002, p. 131). Ao mesmo tempo, a autora vê com preocupação as tentativas em rastrear “caracterizações no nível expressivo, buscando um ‘estilo’ do feminino, ou então no nível temático, querendo encontrar um argumento literário centrado em certas ‘imagens da mulher’ que, de maneira geral, sugerem uma identificação compartilhada entre personagem e narradora” (op. cit., p. 129). Para ela, esse tipo de crítica pode conter limitações, em primeiro lugar por carregar uma “concepção naturalista do texto” e, por outra parte, tende a tornar “segura e imutável a relação entre ‘as mulheres que escrevem’ e ‘escrever como mulher’, sem levar em consideração o modo pelo qual identidade e representação se juntam e se separam (op. cit., p. 130). Por isso, ela propõe uma dessubstancialização do feminino para, com isso, não cair “na armadilha de um essencialismo que amarra sexo e identidade a uma determinação originária” (op. cit.,



p. 138). Para a autora, uma escrita feminina seria aquela que contém elementos que transgridam a norma estabelecida, elementos descanonizantes capazes de subverter e pluralizar o cânone. Neste caminho, “a relação entre mulher e transgressão não está nunca garantida a priori” (op. cit., p. 134), ou seja, “‘ser mulher’, não garante, por sua natureza, o exercício crítico de uma feminilidade, necessariamente questionadora da masculinidade hegemônica, assim como ‘ser homem’ não condena o sujeito/autor a ser fatalmente partidário das codificações de poder da cultura oficial” (op. cit., p. 135).

No livro de Mariza Lira, para além da possível identificação entre autora e personagem apontado anteriormente, certos elementos aproximam sua escrita a uma “escrita feminista”, por exemplo, a escolha pelo gênero biográfico (não canônico no meio acadêmico), a opção pela música popular urbana (considerada inferior e subversiva pelos intelectuais de sua época), a articulação com outras mulheres para produzir e legitimar sua obra (prefácio e posfácio), assim como a própria opção por escrever sobre a vida de uma mulher. Embora não faça uso de um vocabulário “feminista” ou tentativas de “feminizar” a linguagem – práticas, por sinal, incomuns à sua época –, ao comparar a escrita de Mariza Lira a colegas autores contemporâneos seus, fica evidente a importância que a autora dá a condição de gênero da personagem e o que isto significou na trajetória de Chiquinha Gonzaga.

Mario de Andrade, por exemplo, dedicou em seu livro “Música doce Música” um capítulo inteiro a Chiquinha Gonzaga. Embora o autor faça alusão ao pioneirismo de Chiquinha como maestrina, assim como a algumas peripécias sociais arriscadas às mulheres – como o divórcio, independência, profissionalização – não coloca o fator gênero como determinante em sua trajetória profissional, bem como omite polêmicas geradas no meio musical a partir da condição de gênero. Como exemplo disso, comparo a seguir o mesmo episódio narrado por ambos autores, quando descrevem as tentativas de Chiquinha Gonzaga em se estabelecer como compositora do Teatro Musicado.

Aliás, para se impor como compositora de teatro, Chiquinha Gonzaga teve muito que lutar. Era mulher, e embora já celebrada nas suas peças de dança, ninguém a imaginava com fôlego suficiente para uma peça teatral. Conseguiu arrancar um libreto de Arthur Azevedo, mas a sua partitura foi rejeitada. Compôs em seguida, sobre o texto de sua própria autoria, uma *Festa de São João*, que também não conseguiu ver executada. Só a terceira tentativa vingou – essa *A Corte na Roça* que a Companhia Souza Bastos representou em janeiro de 1885. Foi o sucesso, a celebridade mais alargada, e Francisca Gonzaga fixou-se com compositora de teatro leve, em que havia de continuar por toda a sua vida ativa (ANDRADE, 2013 [1940]).



Depois de uma luta insana, à procura de um autor que lhe confiasse o libreto de uma peça, conseguiu que Arthur Azevedo, nome querido no meio teatral, lhe entregasse a *Viagem ao Parnaso* para musicar. A compositora, exultando de alegria, escreve, como entusiasmo e inspiração, uma linda partitura. Viu-a louvada pelo teatrólogo, mas, a dificuldade maior estava em levá-la a cena sendo a música escrita por uma mulher. Houve oposições sérias à inovação, vencendo a palavra dos retrógrados. A partitura foi rejeitada. Chiquinha doeu-se da injustiça, mas não desanimou. Escreveu, ela mesma, para a sua música, em 1883, uma peça em um ato – *Festa de São João* – que ficou inédita. [...]. Venceu finalmente. Palhares Ribeiro confiou-lhe a partitura da opereta de costumes – *A Corte na Roça* – estreada em 17 de janeiro de 1885 [...]. Naquele tempo, conseguir colocar uma partitura, era elevar-se às alturas de grande compositor. Leve-se em conta que essa partitura era assinada por uma mulher, fato jamais registrado no Brasil (LIRA, 1939, p. 29-32).

Observa-se que Mario de Andrade não revela o motivo de rejeição da música de Chiquinha Gonzaga no meio teatral, dando margem a entender que a obra submetida poderia ser de qualidade duvidosa. Tampouco dá importância ao fato que jamais uma mulher havia ousado tal façanha e que isso causara inúmeros desconfortos no meio artístico e frustrações na vida de Chiquinha. Nota-se, portanto, características na escrita de Mariza Lira que raramente encontramos noutros textos literários não-feministas de sua época: a conjunção, no tecido do texto, de uma denúncia da opressão no domínio privado, vivida no corpo das mulheres, e a opressão no domínio público, palpável na sua inserção social e na sociedade em geral. Desse modo, descobre-se na escrita feminista de Mariza Lira vertentes, em geral, silenciadas, ou silenciosas, ou simplesmente inexistentes em outras narrativas.

Mariza Lira foi uma das pesquisadoras da música que propôs uma interpretação particular para a música urbana brasileira da virada do século XX. Embora a maior parte das suas pesquisas estejam vinculadas ao estudo do folclore nacional, ela apontou outros rumos para compreensão da música urbana, propondo distintos modos de categorização e valorização de um segmento artístico até então classificado em termos como “popularesco”, de pouco valor cultural e não-representativo da cultura brasileira, conforme argumenta Moraes (2006). Nesta direção, a biografia sobre Chiquinha Gonzaga constituiu um marco importante neste processo de reconceitualização da música urbana. Percebe-se em sua obra a influência do pensamento de Silvio Romero, cuja teoria da desigualdade das raças rompeu com a percepção em voga que concebia o processo miscigenatório com algo degenerativo. Ao contrário, Romero passou a teorizar sobre a miscigenação como inerente e constitutiva da formação histórica do Brasil. Entretanto, sua teria ambígua



e tensa, inspirada nos ideais nacionalista e modernizadores, evoca em uma retórica cientificista, típica do período oitocentista, que apontava para uma desigualdade natural das raças, na qual cabia aos brancos o topo da hierarquia humana. A miscigenação assim concebida teria contribuído para civilizar as “raças inferiores”, portanto, um instrumento civilizatório.

Mariza Lira inicia sua interpretação sobre a formação da música popular brasileira já em seu primeiro livro, intitulado “Brasil Sonoro”, este com enfoque mais folclorista e regional, embora trate também de artistas urbanos, como Callado, Nazareth, Sinhô, Pixinguinha, Donga, entre outros. Entretanto, é a partir sua obra biográfica sobre Chiquinha Gonzaga que a autora começa a mudar mais incisivamente seu enfoque para o segmento urbano, projetando a música da capital carioca como aquela capaz de sintetizar os mais diversos elementos da nação. A biografia sobre Chiquinha não é mais demarcada nos limites da “música étnica”, mas nos quadros de formação da “música nacional”. Mais adiante, Mariza Lira vai aprofundar esta perspectiva em artigos como “A fixação da característica da nossa música popular” (1949), “A influência do étnico na nossa música” (1955), “A música das três raças” (1955). Essa perspectiva servirá de base para análises posteriores a década de 1950 que passaram a projetar o samba carioca com herdeiro do choro e maxixe, portanto, símbolo máximo da miscigenação e da fusão de gêneros musicais, reinando nas narrativas como símbolo maior da brasilidade.

Ainda que sob o olhar da atualidade a aproximação com as teorias das três raças pareça um tanto conservadora, é preciso ler a produção de Mariza Lira em seu contexto (tempo histórico e lugar geográfico) para compreender a o vanguardismo de sua obra nos estudos da música brasileira. Lira conseguiu se afastar “do discurso e da prática predominantes nessa geração, fundados na crítica jornalística, na crônica e no memorialismo, mas ao mesmo tempo nunca se distanciou demasiadamente, sempre mantendo diálogo aberto com os outros autores” (MORAES, 2006, p. 30). Além disso, à perspectiva das relações de gênero para compreensão o universo musical, somente no final da década de 1990 começa a se desenhar nos Estados Unidos e Inglaterra um campo denominado como “musicologia feminista”, tendo Susan McClary (1991) como uma das precursoras deste movimento no campo dos



estudos musicais.²⁶ No Brasil, foi a partir de 2013 que surgiram as primeiras iniciativas para constituir um campo que, aos poucos, parece vir se consolidando (GOMES, 2017). Um dos marcos decisivos desta iniciativa foi a publicação de uma coletânea de artigos intitulada “Estudos de Gênero, Corpo e Música: abordagens metodológicas” (NOGUEIRA e FONSECA, 2013), publicado pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. Igualmente importante está sendo a organização sistemática de simpósios temáticos em congressos e seminários nos últimos anos, assim como eventos promovidos pelos cursos de música de algumas universidades brasileiras inteiramente dedicados à esta temática. Concomitante a isso, diversos grupos de estudos surgiram nos últimos anos em diferentes universidades brasileiras, reunindo pesquisadoras com interesse em discutir a problemática das relações gênero e música, com enfoque interseccional de raça, sexualidade, classe e etnia.

3. Considerações finais

Nesta análise sobre a biografia de Chiquinha Gonzaga compostas por Mariza Lira, busquei compreender os processos de construção da imagem da artista, a relação que se coloca entre vida e obra, as abordagens utilizadas na construção da personagem, os temas abordados, as formas narrativas, o contexto de produção desta biografia, a relação que se revela entre biógrafa e biografada na construção narrativa. Busquei, com isso, apontar para o movimento contínuo de proximidade e distanciamento entre literatura, vida, ficção, documento e teoria.

Tornou-se evidente, com isso, os discursos que qualificam a vida e a obra de Chiquinha Gonzaga estão imersos em negociações de gênero, assim como de raça, classe, geração, etnia, entre outros marcadores sociais. As narrativas em torno de figuras históricas como Chiquinha Gonzaga mostraram-se mediadas por jogos de poder e interesse, articuladas estrategicamente de forma a legitimar determinados projetos, ideais e valores. Assim, busquei enfatizar nesse trabalho como a produção de conhecimento sobre a música brasileira é constituída discursivamente por visões de mundo e por lugares de fala.

²⁶ Por “campo dos estudos musicais” me refiro às áreas temáticas vinculadas aos programas de graduação e pós-graduação em música, como: educação musical, musicologia, etnomusicologia, composição, sonologia, performance, teoria e análise musical, estudo de música popular.



Referências

- ANDRADE, Mário. “Chiquinha Gonzaga”. In: ANDRADE, Mário. *Música doce música*. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2013 (e-book). Matéria Publicada originalmente no Jornal O Estado de São Paulo, 10 fevereiro 1940. [Primeira Edição do livro pela Editora L G Miranda, 1933. Segunda edição, revisada e ampliada, pela Editora Martins, 1963].
- ANZALDÚA, Gloria. La consciência de la mestiza: rumbo a uma nova consciência. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, 13 (3): 320, set-dez, 2005, p. 704-719.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 8. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015 [1969].
- GEERTZ, Clifford. O dilema do antropólogo entre ‘estar lá’ e ‘estar aqui’. *Cadernos de campo*. Tradução: Fraya Frehse, v. 7, n. 7, 1998, p. 205-235.
- GOMES, Rodrigo Cantos Savelli. Chiquinha Gonzaga em discurso: narrativas sobre vida e obra de uma artista brasileira. Tese (doutorado) Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.
- GOMES, Rodrigo Cantos Savelli. MPB no feminino: notas sobre relações de gênero na música brasileira. Curitiba: Appris, 2017.
- HOOKS, Bell. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 16 (3): 424, set-dez, 2008, p. 857-864.
- LEJEUNE, Phillipe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Organização e tradução: Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes. 2a Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- LIRA, Mariza. A fixação da característica da nossa música popular. In: SEMANA NACIONAL DE FOLCLORE, II, COMISSÃO NACIONAL D FOLCLORE DO IBECC, Rio de Janeiro, agosto de 1949.
- LIRA, Mariza. *Chiquinha Gonzaga :grande compositora popular brasileira*. Rio de Janeiro: Pap. E Typ. Coelho, 1939.
- LIRA, Mariza. *Chiquinha Gonzaga: grande compositora popular brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: Funarte, 1978 [1939] ebook.
- LIRA, Mariza. A influência do étnico na nossa música. *Revista da Música Popular*. Rio de Janeiro, n.6, mar-abr., 1955, p. 30-32.
- LIRA, Mariza. Música das três raças. *Revista da Música Popular*. Rio de Janeiro, n. 11. nov-dez., 1955, p. 6-7.
- MAGALHÃES, Isabel Allegro de. *O sexo dos textos e outras leituras*. Lisboa: Editorial Caminho, 1995.
- MCCLARY, Susan. *Feminine Endings*. Minnesota: University of Minnesota Press, 1991.



MORAES, José Geraldo Vinci de. O Brasil sonoro de Mariza Lira. *Revista Temas & Matizes* – Unioeste – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – v. 5, n. 10, 2o Semestre de 2006, p. 29-36.

NOGUEIRA, Isabel; FONSECA, Susan C. (Orgs). *Estudos de gênero, corpo e música: abordagens metodológicas*. Goiânia/Porto Alegre: ANPPOM, 2013.

POSADA, Leonor. “Clangores” (prefácio). In: LIRA, Mariza. *Chiquinha Gonzaga: grande compositora popular brasileira*. Rio de Janeiro: Pap. E Typ. Coelho, 1939, p. 8-9.

POSADA, Leonor. Palestra feita pela Poetisa Leonor Posada (posfácio). In: LIRA, Mariza. *Chiquinha Gonzaga: grande compositora popular brasileira*. Rio de Janeiro: Pap. E Typ. Coelho, 1939, p. II-XIX.

RICHARD, Nelly. A escrita tem sexo?. In: RICHARD, N. *Intervenções críticas: arte, cultura, gênero e política*. Tradução: Romulo Monte Alto. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2002. PP. 127-141.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Tradução: Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.



Capítulo 5
EDUCAÇÃO
MUSICAL NO HOSPITAL:
O PROFESSOR
IMPROVISADOR
Rossana Flores Bastos
Ana Lúcia Louro



EDUCAÇÃO MUSICAL NO HOSPITAL: O PROFESSOR IMPROVISADOR

Rossana Flores Bastos

Musicoterapeuta e educadora musical

Licenciada em Música pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e

Especialista em Musicoterapia pela Faculdade Alpha. E-mail:

rossanafbastos@hotmail.com

Ana Lúcia Louro

*Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento
de Música da UFSM, e líder do grupo de pesquisa NarraMus*

Tem graduação, mestrado e doutorado em Música pela UFRGS. Atualmente

pesquisa os temas da “narrativa de si” e culturas conservatoriais dentro da sub-á

rea de Educação Musical. E-mail: analoock@hotmail.com

Resumo: O educador musical tem uma ampla possibilidade de atuação em diferentes realidades, desde a escola de educação básica, ensino particular de música, bem como projetos sociais e ambientes que zelam pela saúde, como hospitais. Devido a essa ampla demanda de espaços de ensino e aprendizagem, é importante que o professor tenha a possibilidade de experienciar diversos campos durante a sua formação. Além disso, muitos estudos interessam-se pela relação que a música tem com o ser humano, através das respostas físicas, mentais e emocionais que são provocadas a partir do estímulo musical, buscando entender como esse recurso pode auxiliar no tratamento de saúde, promovendo, dessa forma, mais um espaço de inserção da música e do educador musical. A partir da experiência prática junto ao contexto hospitalar e a escrita de diários de aula, analisados segundo Zabalza (2004), esse recorte de uma pesquisa realizada com o objetivo de entender quais as contribuições dessa prática para a formação do professor de música, mostra de que forma o educador musical se torna um professor improvisador no contexto hospitalar. A análise mostrou que essas vivências de improvisar sobre o planejamento construído, contribuem para ampliar o olhar do professor sobre a sua própria prática e sobre seus alunos em qualquer contexto de ensino, colaborando para a construção de uma educação mais humanizada e integradora.

Palavras-chave: Música. Hospital. Educação Musical. Diários de aula.

Abstract: The music educator has a wide possibility of acting in different realities, from basic education schools, private music education, as well as social projects and



environments that care for health, such as hospitals. Due to this wide demand for teaching and learning spaces, it is important that the teacher has the possibility to experience different fields during training. In addition, studies are based on the human relationship that is interested in music has with the resource that stimulates the stimulus, through the search for a resource that can assist in health care. Based on practical experience in the hospital context and the writing of class diaries, analyzed according to Zabalza (2004), this excerpt from a research carried out with the aim of understanding the contributions of this practice to the training of music teachers, shows how the music educator becomes an improvising teacher in the hospital context. The analysis showed that these experiences of improvising on the constructed planning contribute to broadening the teacher's view of their own practice and their students in any teaching context, contributing to the construction of a more humanized and integrative education.

Keywords: Music. Hospital. Music education. Class diaries.

INTRODUÇÃO

O curso de Licenciatura em Música habilita o egresso a atuar em diversos níveis escolares da educação básica, desde a educação infantil ao ensino médio, inclusive no Ensino de Jovens e Adultos (EJA), tendo o educador musical uma ampla possibilidade de atuação, seja em espaços escolares ou não escolares, de ensino formal ou informal. Por isso é importante que o mesmo tenha a possibilidade de experimentar diversas realidades e maneiras de ensinar durante a sua formação. O presente relato se deu a partir da experiência da autora, estudante de um curso de Licenciatura em Música da região Sul do Brasil, no projeto de extensão CAACTO – Cuidado e Atenção à Criança e ao Adolescente em Tratamento Oncológico – em contexto hospitalar, entre 2018 e 2019 e da posterior elaboração e defesa de trabalho de conclusão de curso apresentado ao mesmo curso de licenciatura. Cabe salientar a presença da segunda autora, orientadora do TCC, na elaboração e reflexão das ideias aqui apresentadas.

O CAACTO é um projeto interdisciplinar promovido pelo curso de Terapia Ocupacional da mesma universidade, que envolve alunos de diversos cursos da área da saúde e outras áreas. Esse projeto promove ações desde 2011 nos serviços de atendimento e tratamento hematológico e oncológico de crianças e adolescentes no Hospital Universitário de Santa Maria (HUSM), no intuito de humanizar o cuidado à saúde, promover a atenção integral e adaptação dos pacientes e seus cuidadores à hospitalização, diminuir os impactos negativos do processo de adoecimento e auxiliar



na ressignificação do espaço do hospital (BATTISTEL, 2018). As ações do CAACTO são planejadas de acordo com os objetivos a serem alcançados com cada público e em consonância com os conhecimentos específicos de cada área, buscando romper com a atmosfera e rotina hospitalar, um ambiente que focaliza na doença, em seu tratamento e na busca pela cura.

Dentre as atividades mais habituais e muito apreciadas pelos pacientes estão as Intervenções Musicais, que ocorrem desde 2018, que buscam articular o ensino de música à promoção da saúde, buscando conhecer o cotidiano e gostos musicais dos participantes, conciliar atividades que possibilitem o aprendizado musical e expressão instrumental e vocal, partindo da participação ativa e autônoma desses sujeitos e estimulando a comunicação entre os participantes. Contudo, o grande desafio dessa prática é a preparação para se inserir nesse ambiente, já que no curso de Música não abordamos tal realidade, sendo todo o preparo realizado através das reuniões do projeto CAACTO, estudos e reflexões do grupo que propõe as intervenções musicais e, principalmente, aprendizados provenientes da prática. Essa inserção mostra-se desafiadora, inquietante e estimuladora para o professor de música, uma vez que prima pelo aperfeiçoamento constante, proporciona um enriquecimento do olhar profissional e humanizado e possibilita aprendizagens sobre a sua profissão, que serão valiosas nos mais diversos contextos de inserção e prática docente.

Diante disso, minha prática no contexto hospitalar teve início junto a escrita de diários de aula a cada encontro semanal, de setembro de 2018 a outubro de 2019, refletindo sobre os dilemas encontrados e analisados segundo autores que trabalham com os diários de professores. Esse relato, portanto, abordará os desafios desse ambiente e as contribuições dessa prática para a minha formação enquanto professora de música, especialmente na vivência de improvisações frente ao planejamento das Intervenções Musicais.

REVISÃO DA LITERATURA

A música que habita o nosso cotidiano possui uma função que não se limita apenas ao lazer, pois tem a capacidade de aproximar e unir pessoas, comunidades e grupos sociais (SILVA, 2008), construindo e afirmando identidades individuais e coletivas, adequando-se às emoções e influenciando sentimentos presentes,



estimulando momentos prazerosos, bem como evocando lembranças de épocas vividas, pessoas e lugares que foram marcados por suas sonoridades características. Ou seja, a música, e também a arte em geral, possui uma função central na vida do ser humano, ao criar relações e laços subjetivos que vão além do entendimento e explicação racional. Conseqüentemente, em cada contexto em que a educação musical se insere, a música assumirá uma função diferente, de acordo com o cotidiano do ambiente e os propósitos a serem alcançados na ação de ensino.

Nos ambientes que cuidam da saúde e bem-estar, como hospitais e casas de acolhimento, a música tem estado cada vez mais presente, sendo motivada principalmente a partir de diversos estudos sobre os efeitos positivos que ela pode promover às pessoas (CAMPOS e NAKASU, 2016; NOBRE et al, 2012), principalmente em situação de fragilidade. Em ambientes hospitalares, a música assume o papel de humanizar o cuidado e o tratamento de saúde, promovendo momentos de bem-estar, estimulando a melhora da autoestima e a aproximação entre os pacientes, seus cuidadores e profissionais da saúde. Além disso, a música também contribui no desenvolvimento físico, mental e emocional de crianças e jovens que permanecem no hospital por um longo período, ao estimular respostas físicas e mentais, além de ajudar a expressar os sentimentos e emoções que permeiam essa fase de crescimento e hospitalização. Nesse sentido, entender o cotidiano musical do outro e buscar relacionar-se com ele torna-se fundamental, a fim de que a vivência musical seja significativa, prazerosa e contribua no desenvolvimento desse sujeito, bem como para alcançar os propósitos tanto de aprendizagem musical como de recuperação e promoção da saúde.

Muitas pesquisas buscam entender os efeitos que a música provoca no corpo humano, mas também, muitos estudos se interessam em perceber os efeitos emocionais, afetivos e psicológicos da utilização da música como um recurso terapêutico em ambientes que cuidam da saúde. Os estudos realizados por Bergold et al (2012) e Silva Júnior (2012) buscaram entender como encontros musicais poderiam beneficiar os pacientes em tratamento em um hospital do Rio de Janeiro (RJ) e um em Belo Jardim (PE), respectivamente, através de entrevistas com os mesmos. Ambos os estudos concluíram que esses encontros contribuíram com a integração entre os pacientes, bem como entre os mesmos e a equipe profissional, ao intensificarem a expressão de sentimentos, o acolhimento mútuo, a troca de experiências e a reflexão acerca das angústias e enfrentamentos da doença. Da



mesma forma, contribuíram com a aproximação dos pacientes com a sua realidade fora do hospital, ao evocar lembranças e qualificar a socialização com o grupo a partir da escolha de músicas significativas por cada sujeito.

No contexto hospitalar o educador musical põe em prática o que Passarini (2012 apud ALMEIDA e CAMPOS, 2013) chama de Educação Musical Terapêutica, quando o aprendizado musical e o processo terapêutico andam juntos, com a mesma importância, sendo o desenvolvimento humano integral o objetivo principal, considerando a singularidade de cada sujeito, independente de ter ou não algum tipo de deficiência, e norteando o aprendizado pelo afeto. Além disso, Almeida e Campos (2013) utilizam o termo Educador-Terapeuta para tratar do professor de música que busca um olhar terapêutico na intenção de atender as necessidades específicas e individuais de cada aluno, objetivando o cuidado e o desenvolvimento humano através do aprendizado musical. Dessa forma, o profissional atua na promoção da saúde do aluno, no caso de contextos hospitalares, ou de forma preventiva, em contextos além do hospitalar.

Em vista do grande desafio que o educador musical se depara ao se inserir no ambiente hospitalar, autores como Torres e Leal (2014), Reggiori (2017) e Lima et al (2010) relatam experiências da prática de educadores musicais no contexto hospitalar, narrando os desafios em relação ao público envolvido, a preparação e o planejamento para se inserir nesse contexto, o espaço não pensado para o fim educacional e todos os cuidados necessários por parte dos docentes, bem como os resultados positivos observados nos pacientes, acompanhantes e profissionais da saúde. É bastante desafiador repensar uma educação musical direcionada ao público do hospital, um ambiente que preza muito pelo silêncio, que muitas vezes possui uma atmosfera de apreensão e que acolhe pessoas das mais diversas faixas etárias, quadros de saúde e culturas, conseqüentemente abrigando os mais variados universos musicais.

Esse contexto provoca reflexões constantes sobre a própria atuação e o preparo profissional: que músicas e atividades podem ser trabalhadas para alcançar os objetivos propostos, que estratégias utilizar para instigar a participação dos pacientes, que adaptações precisam ser feitas levando em conta as necessidades e capacidades de cada sujeito. São reflexões que acompanham todo o profissional da educação, pois ao trabalhar com e para o ser humano, são necessárias estratégias e flexibilidade para desenvolver ao máximo as potencialidades de cada indivíduo a partir do compartilhamento de ensinamentos e aprendizagens. Além disso, a experiência



nesse ambiente provoca uma reflexão acerca do que é ser professor e de como ensinar de forma mais humanizada, muito além das portas do hospital, ampliando a visão sobre o aluno e sobre o ensino de música em qualquer contexto:

Penso que a experiência em ambiente hospitalar, propicia ao futuro educador, uma consciência a respeito do preparo necessário para enfrentar a rotina educacional. Apesar da atuação ter muitos aspectos que diferem da rotina escolar, a capacidade de improviso e do olhar atento ao todo, que está a nossa volta, ensina e prepara para situações inesperadas que, com certeza, aparecerão em nossa caminhada profissional (REGGIORI, 2017, p. 106).

Portanto, a atuação do educador no ambiente hospitalar oportuniza um crescimento tanto profissional como pessoal, pois cada vivência desperta reflexões e promove aprendizados que vão muito além do que é ser professor, mas de como podemos construir uma educação mais humana, que respeita as individualidades, que pensa nas necessidades e que desenvolve o ser humano além de qualquer habilidade, atentando para o desenvolvimento da sensibilidade e para o preparo emocional na vida.

METODOLOGIA

De acordo com Sousa e Cabral (2015), na área da educação, tem-se valorizado o texto narrativo como um método de pesquisa que pode estimular diálogos, aproximações e reflexões sobre a realidade através da narração. Dentre as diversas formas de escrita narrativa, foi utilizado nessa pesquisa o diário de aula, objeto de pesquisa de autores como Zabalza (2004), sendo um recurso que serve como um registro de vivências, mas de uma forma reflexiva, ao pensar nos pontos positivos e negativos, quais as dificuldades e possíveis soluções, tornando-se um processo de pesquisa interna do professor. De acordo com Reck et al (2014), no diário temos a liberdade de expressar as nossas dificuldades, limitações e angústias, sendo um instrumento sensível capaz de lidar com a subjetividade dos professores em seus mais diversos contextos. Ao escrever sobre seus enfrentamentos e reflexões, o professor pode tomar decisões de forma mais consciente e, ao escrever suas conquistas, pode perceber o seu desenvolvimento profissional de forma mais clara, observando como lidou com os dilemas ao longo do seu percurso, configurando-se um processo de amadurecimento e crescimento profissional.



Dessa forma, foram produzidos diários de aula que refletem sobre os principais dilemas encontrados nas intervenções musicais no hospital e ideias que surgem a partir desse distanciamento, reflexão e escrita sobre o que já foi vivido para contornar esses desafios. Essa pesquisa se deu através da escrita e análise de 17 diários de aula, produzidos de setembro de 2018 a outubro de 2019, a partir dos quais foram encontradas três categorias principais de dilemas que permearam a minha prática no contexto hospitalar, a saber: o improviso no planejamento de acordo com o que os pacientes pedem; a percepção da saúde, do humor e da disposição dos pacientes; e a percepção do retorno dos pacientes e os pontos positivos. No presente relato serão apresentadas as reflexões a respeito da primeira categoria, o improviso no planejamento.

DISCUSSÃO: O IMPROVISO NO PLANEJAMENTO

Durante esse período em que estive atuando no hospital, um dos maiores desafios encontrados foi a rotatividade do público participante das intervenções musicais. Sendo essas semanais, a cada encontro havia novos pacientes e outros que esperávamos encontrar novamente, muitas vezes até planejando tocar alguma música especificamente para ele (a), e que, contudo, já havia dado alta. Dessa forma, o grupo que participaria da intervenção era uma incógnita, devido rotatividade comum do hospital e também dependendo da condição de saúde dos pacientes ou dos procedimentos que os mesmos precisassem passar no dia, impossibilitando, muitas vezes, a participação de algumas pessoas.

Devido a esse público inconstante, o planejamento do repertório a ser levado sempre foi pensado em abranger a todas as idades, desde crianças pequenas e adolescentes até seus cuidadores, como também em englobar diferentes gêneros musicais, que envolvessem músicas que consideramos interessantes, pertencentes ao contexto da mídia e do cotidiano dos participantes. Contudo, ante esse público em constante mudança, nem sempre conseguimos levar músicas que sejam relevantes e promovam a participação de todos. Assim, frequentemente surgiam pedidos de músicas que não havíamos planejado tocar e que, muitas vezes, não conhecíamos ou nunca havíamos tocado, como também ocorria na experiência relatada por Torres e Leal (2013). Desse modo, a improvisação começou a fazer parte das nossas ações no hospital, ao acolhermos os pedidos e buscarmos alternativas para executá-los,



passando a ser um elemento constante da nossa prática e a fazer parte, de certa forma, do nosso planejamento, pois começamos a deixar sempre um momento da intervenção aberto aos pedidos musicais. Assim, ao longo da prática percebemos a importância de dar voz às preferências de cada paciente, para, assim, nos aproximarmos deles, nos comunicarmos melhor, proporcionarmos momentos de bem-estar, aprendizagens e vivências significativas, conforme atesta Passeggi et al (2018):

É inegável, que escutar as crianças, seus desejos, anseios e possibilidades favorece uma prática significativa, colaborativa e reflexiva, na qual todos podem se expressar e agir como protagonistas da prática educativa. Essa constatação se torna ainda mais relevante quando se trata de crianças hospitalizadas (PASSEGGI et al, 2018, p. 136).

Além disso, escutar os pacientes oportuniza um momento de autonomia e livre expressão em um contexto no qual eles são privados de muitas escolhas (PASSEGGI et al, 2018), sendo uma situação difícil de lidar, principalmente para as crianças que não podem, muitas vezes, brincar do que querem, comer o que gostam e precisam passar por tratamentos incômodos e dolorosos. Por isso, buscamos devolver a possibilidade de escolha e expressão do que se deseja em nossas ações. Ainda, valorizar a experiência de cada paciente é fundamental para que ele se sinta acolhido, cuidado e para que se reconheça como sujeito, ao se aproximar de quem ele é “fora do hospital”, através das músicas que fazem parte do seu cotidiano, pois:

O sofrimento a que o paciente é submetido em meio a uma internação causa traumas e resistência ao ambiente hospitalar. Isso pode ocasionar, inclusive, na perda da identidade do indivíduo devido ao isolamento em que se encontra em meio ao tratamento (NASCIMENTO; CREPALDE, 2015, p. 26).

Portanto, proporcionar esse espaço de escolhas e expressão de opiniões, experiências e preferências é muito importante para humanizar o cuidado à saúde, auxiliar o paciente a enfrentar o adoecimento e a reconhecer a sua identidade, promover momentos de alegrias em meio a tantas preocupações e estimular a socialização e comunicação entre todas as pessoas envolvidas. Diante disso, nossas intervenções sempre ficavam abertas aos pedidos musicais dos participantes, o que exigia de nós uma improvisação constante, tanto sobre as músicas que não conhecíamos ou nunca tocamos, como nas dinâmicas que poderiam ser realizadas naquele momento, para envolver mais os pacientes.

Em seguida, a mãe disse que ele gostava da música “He man”, eu me lembrei que conhecia um trecho dessa música quando ela cantou,



então fui procurar a cifra e a letra [...]. Quando achei a letra percebi que não saberia cantar ela inteira, então coloquei o áudio para tocar, logo meu colega viu a cifra e começou a acompanhar no violão e eu comecei a cantar junto com o áudio (Diário 13, 2019).

Nesse dia, para atender ao pedido do menino, que estava bastante tímido para participar, como nenhum de nós sabia cantar a música inteira, a solução foi colocarmos o áudio e cantarmos junto com ele. Esse gesto de esforço em nos aproximarmos dele, mesmo utilizando uma gravação, mostrou-se eficiente e benéfico, pois o menino se identificou com a música e demonstrou alegria em nos ver cantando para ele. Contudo, nem sempre temos recursos para improvisar dessa forma, que envolve um computador ou celular, internet e uma intensidade de som que todos possam ouvir. Então, muitas vezes, temos que negociar com os pacientes as músicas que não sabemos tocar naquele momento:

Pedimos sugestões de músicas para as mães que estavam ali conosco. Elas pediram algumas músicas que não conhecíamos, do Zezé di Camargo e Luciano e da banda Malta, nos mostrando a gravação no celular, então negociamos para cantar músicas desses mesmos artistas que nós conhecíamos. Em “É o amor” todos cantaram e se empolgaram no refrão. [...] Apesar de termos poucos participantes nesse dia, pudemos perceber que foi um momento prazeroso, em que cantamos, rimos e dançamos. Foi também desafiador, pelos vários pedidos de músicas que não conhecíamos e pela “negociação” de músicas que eles gostavam e que nós conhecíamos (Diário 8, 2019).

Essa improvisação, além de abranger o repertório desconhecido por nós, também se dá nas dinâmicas que sempre buscamos fazer com as músicas que tocamos, a fim de que não seja um momento apenas de apreciação, mas que tenha a participação ativa dos pacientes e cuidadores.

Como as crianças estavam bastante animadas pedimos sugestões de músicas e o repertório que tocamos foi: Borboletinha, O Sapo Não Lava o Pé, Escravos de Jó, Dona Aranha e Sítio do Seu Lobato. Como eram músicas muito conhecidas por eles, propomos coreografia com as mãos, mudanças de andamento e dinâmica para variar as músicas e tocá-las mais de uma vez, a pedido deles (Diário 5, 2019).

Muitas vezes o repertório pedido se repete em quase todas as intervenções, principalmente as músicas infantis mais populares entre as crianças, como as citadas nesse trecho do diário, que são conhecidas e do gosto de praticamente todas elas. Então, para não ficar repetitivo e cansativo, procuramos sugerir atividades com instrumentos, jogos de mãos, percussão corporal, coreografias, movimentação pela sala ou variações de elementos musicais, como intensidade e andamento, a cada



repetição para não ficar monótono e para promover vivências e aprendizados musicais, mesmo sobre aquelas músicas já muito conhecidas. E, na maioria das vezes, essas ideias precisam surgir no momento da intervenção, sem tempo de planejamento, fazendo parte desse desafio de improvisar.

Por isso, trabalhar em grupo no hospital é muito valioso, pois cada professor-músico que está presente possui uma bagagem musical-pedagógica diferente, possui repertórios musicais distintos, sugerindo atividades que conheceu em algum momento da sua formação ou prática docente nesses momentos de improvisação. Dessa forma, um colega ajuda o outro a ampliar seus conhecimentos e experiências docentes, proporcionando uma boa continuidade da intervenção no hospital e aprendendo, através da prática, estratégias para lidar com a improvisação nos demais contextos de ensino e aprendizagem, a partir do exercício da criatividade e da busca constante por novos conhecimentos.

Ser professor, independente do contexto, é ser criativo, é pensar constantemente em estratégias para potencializar o aprendizado de seus alunos, é proporcionar autonomia na construção do próprio conhecimento, é estimular o prazer em aprender e, no nosso caso, em fazer música. Dessa maneira, a prática no ambiente hospitalar proporciona o exercício constante da criatividade e da improvisação, situações que certamente acontecerão em qualquer contexto de ensino quando buscamos nos aproximar dos nossos alunos, valorizar as suas experiências e vivências musicais, estimular a sua autonomia na fruição musical e aproveitar as oportunidades que surgem no momento da ação docente para criar novas formas de ensinar e envolver o aluno.

Hoje foi muito notável a diferença de aceitação e participação nas músicas que nós escolhemos cantar, que não são muito conhecidas ou não são do gosto das crianças, e nas músicas infantis conhecidas que levamos e as que elas pediram. As preferências musicais dos participantes sempre geram uma maior aproximação e comunicação entre os pacientes/acompanhantes e nós músicos, por isso que trabalhar o improviso no planejamento, trazendo as músicas que são pedidas no momento, é inevitável quando se busca alcançar os objetivos de se aproximar desses sujeitos e de proporcionar momentos de bem-estar, prazer e alegria (Diário 17, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante esse período de intervenções musicais no ambiente hospitalar surgiram diversos dilemas que também estão presentes em outras realidades de



ensino de música, como a necessidade do improviso e flexibilidade no que foi planejado quando os pacientes/alunos pedem uma música no momento do encontro ou quando precisamos alterar as dinâmicas para que todos possam se envolver na prática, de acordo com suas possibilidades, exigindo improvisação e criatividade constante do professor. A questão mostra-se importante quando buscamos nos aproximar dos pacientes/alunos, nos comunicarmos melhor, promovermos um espaço seguro de expressão e valorizarmos as vivências e experiências de cada sujeito, a fim de que eles se sintam acolhidos e próximos da sua realidade, além de estimular a autonomia na construção do conhecimento e no fazer musical, objetivos que estão presentes tanto na aula de música no hospital, como em demais espaços.

Ademais, a escrita de diários de aula sobre as ações no contexto hospitalar possibilitou uma reflexão sobre esse espaço e tornou possível repensar a minha prática como educadora musical. Os dilemas enfrentados, apesar de específicos desse ambiente, geraram aprendizagens também para a minha atuação docente nos mais diversos espaços e contextos, promovendo um crescimento tanto pessoal como profissional. Essa experiência junto ao projeto CAACTO e aos colegas em formação que me acompanharam, me ensinou não só a atuar junto à melhora dos pacientes, mas como ser uma pessoa e uma educadora musical melhor. Finalmente, destaca-se a pertinência da questão da humanização dentro dos hospitais, e do papel da música nesse contexto, para a reflexão que vivemos nesse momento em tempos de Pandemia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Daniele Torres de; CAMPOS, Ana Maria Caramujo Pires de. Educador-terapeuta: os benefícios do olhar do especialista em musicoterapia na educação musical. *Revista Brasileira de Musicoterapia*, Brasília, n. 15, p. 43-53, 2013.

BATTISTEL, Amara Lúcia Holanda Tavares. Caacto Fase III: cuidado e atenção ao adolescente e à criança em tratamento oncológico. (mimeo). 2018.

BERGOLD, Leila Brito; LIMA, Roberta de; ALVIM, Neide Aparecida Titonelli. Encontro musical: estratégia de cuidado de enfermagem em quimioterapia para discutir adoecimento/morte. *Revista Enfermagem*, Rio de Janeiro, p. 758-763, 2012.

CAMPOS, Louise Ferreira; NAKASU, Maria Vilela. Efeitos da utilização da música no ambiente hospitalar: revisão sistemática. *Revista Sonora*, Campinas, vol. 6, nº 11, p. 9-19, 2016.



LIMA, Scheila Farias de Paiva; LINHARES, Leonardo Barreto; MAXIMIANO, Kenya Jeanne do Carmo. Educação musical e humanização hospitalar: uma experiência voltada à formação docente em música. In: XIX CONGRESSO NACIONAL DA ABEM. Goiânia. Anais do XIX Congresso Nacional da ABEM. Goiânia: 2010, p.736-744.

NASCIMENTO, Aparecida Alves Nascimento; CREPALDE, Neylson João Batista Filho. A música como recurso nos processos de humanização hospitalar. *Revista Formação Docente*, Belo Horizonte. v. 7 n. 1, p. 24-35, 2015.

NOBRE, Douglas Vizzu; LEITE, Hércules Ribeiro; ORSINI, Marco; CORRÊA, Clynton Lourenço. Respostas fisiológicas ao estímulo musical: revisão de literatura. *Revista Neurociências*, São Paulo, vol. 20, nº 4, p. 625-633, 2012.

PASSEGGI, Maria da Conceição; ROCHA, Simone Maria da; RODRIGUES, Senadaht Baracho. Olhares Cruzados sobre a Classe Hospitalar: Legislação Brasileira e Percepção da Criança Hospitalizada. *Sisyphus - Journal of Education*, vol. 6, p. 123-138, 2018.

RECK, André Müller; LOURO, Ana Lúcia; RAPÔSO, Mariane. Práticas de educação musical em contextos religiosos: narrativas de licenciandos a partir de diários de aula. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 22 n. 33, p. 121-136, 2014.

REGGIORI, Márcio Bittencourt. Estágio Supervisionado no Hospital: um novo panorama de atuação e uma nova realidade na rotina das instituições de saúde. *Revista da Fundarte*, Montenegro, vol. 17, nº. 34, p.94-109, 2017.

SILVA, Helena Lopes da. Música, juventude e mídia: o que os jovens pensam e fazem com as músicas que consomem. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008, p. 39-57.

SILVA JÚNIOR, José Davison. Música e saúde: a humanização hospitalar como objetivo da educação musical. *Revista da ABEM*, Londrina, vol. 20, nº. 29, p. 171-183, 2012.

SOUSA, Maria G da Silva; CABRAL, Carmem L de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. *Revista Horizontes*, Bragança Paulista, vol. 33 nº. 2, p. 149-158, 2015.

TORRES, Maria Cecília de Araújo Rodrigues; LEAL, Cláudia Maria Freitas. Reflexões de professoras supervisoras de estágios supervisionados de Música no ambiente hospitalar: desafios e aprendizagens. *Revista da Fundarte*, Montenegro, n. 26. P.48-58, 2013.

ZABALZA, Miguel Angel. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: ARTMED, 2004.



Capítulo 6
ENSINO
COOPERATIVO
(REMOTO) DE PIANO NA
LICENCIATURA EM
MÚSICA: A EXTENSÃO
UNIVERSITÁRIA COMO
FERRAMENTA DE
FORMAÇÃO

Josélia Ramalho Vieira



ENSINO COOPERATIVO (REMOTO) DE PIANO NA LICENCIATURA EM MÚSICA: A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO FERRAMENTA DE FORMAÇÃO

Josélia Ramalho Vieira

Doutora em Música pela UNIRIO (2017), é professora adjunta do Departamento de Educação Musical da Universidade Federal da Paraíba, possui mestrado em Música e Graduação (Bacharelado) em Música (Habilitações: Violoncelo e Piano) pela UFPB.

Resumo: Este relato trata da formação do(a) professor(a) de piano em um curso de licenciatura em música e como a extensão é amplamente utilizada como espaço de formação para os estudantes ligados ao PianoLab/UFPB. Abordo a Aprendizagem Cooperativa como o principal referencial teórico das ações, em particular, a estratégia “Aprendendo Juntos” proposta por David W. Johnson e Roger T. Johnson. E, durante os anos pandêmicos de 2020 e 2021, relato como a migração do ensino de piano presencial para o remoto foi influenciada positivamente devido a ótica explanada. O contato com o ensino em grupo é importante para a formação do licenciando e o PianoLab/UFPB, através das suas ações de extensão, proporciona tanto o espaço para o ensino/aprendizagem quanto para a reflexão sobre o ensino em grupo.

Palavras-chave: Pedagogia do piano. Ensino Superior. Extensão Universitária. Aprendizagem cooperativa

A Extensão Universitária na UFPB

O ensino formal de música na Universidade Federal da Paraíba foi iniciado com a criação do Bacharelado em Música²⁷, em 1978 (UFPB, 1978), porém o ensino de música já existia na Instituição desde 1963, através dos Cursos Livres oferecidos pelo Departamento Cultural, que mais tarde tornou-se a Coordenação de Extensão Cultural – COEX. O ensino de piano, assim como os cursos de música em geral, não tinham currículo fixo, e foram inspirados nas Oficinas de Música da Universidade Federal da Bahia. (CAMACHO, 2013; KAPLAN, 1999).

²⁷ Resolução do CONSUNI n. 261, de 20 de novembro de 1978.



A Extensão Universitária na UFPB foi regulamentada em 1978²⁸ e é definida como “como um processo educativo, cultural, científico e tecnológico que articula o ensino e pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade, podendo ser exercida em caráter eventual ou permanente”. (UFPB, 2014).

A resolução N. 7, de 2018, do Ministério da Educação sobre a Extensão na Educação Superior Brasileira estabelece que as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% do total da carga horária e devem fazer parte da matriz curricular. Reza, no seu Art.5º, item II, que uma das diretrizes é a “formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo **interprofissional e interdisciplinar**, seja valorizada e integrada à **matriz curricular**” e ainda, que “a articulação entre ensino/extensão/pesquisa [seja] ancorada em **processo pedagógico único**, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico”. (BRASIL, 2018, grifos meus). Como será a adequação à esta resolução ainda está em discussão na Instituição.

O curso de licenciatura em música foi criado apenas em 2005 (Resolução CONSEPE, 17/2005) obedecendo a LDB 9394/96 que reformulou a proposta do ensino de Artes e excluiu a nomenclatura Educação Artística. Os alunos da licenciatura em música da UFPB escolhem uma habilitação (instrumento ou canto) em que se especializará, e nesta habilitação, o discente irá cursar os componentes curriculares “Instrumento” de I a VIII e “Classe de Instrumento” de I a V. Usualmente, as aulas de instrumentos são individuais e as Classes são em grupo.

Incentivar a participação deles na extensão “ampliando o leque de possibilidades de atuação dos alunos junto à comunidade, de forma que a produção de conhecimento na área se torne mais acessível e democratizada” é uma diretriz do Projeto Pedagógico do Curso. (UFPB, 2009, p.18), portanto os discentes cuja a habilitação é o piano, devem ter uma formação que os permitam atuar tanto como instrumentistas quanto professores em diferentes espaços. E a extensão é um dos caminhos.

Muitos dos ingressantes nos cursos de música, tanto bacharelado quanto licenciatura, são egressos dos cursos de extensão, o que nos leva a enfatizar a importância deste no âmbito acadêmico. Além de favorecer a integração entre a

²⁸ Resolução do CONSEPE no 31/1978.



Licenciatura em Música e a comunidade, a atuação do estudante na extensão permite que essas horas sejam aproveitadas como “Conteúdos Complementares Flexíveis”²⁹.

Desta forma, como todos os docentes, atuo no tripé ensino, extensão e pesquisa, e procuro articular a formação pedagógica do estudante, especificamente no ensino de piano, com sua atuação na extensão. Para isso é importante destacar as bolsas oferecidas pelo Programa de Extensão – PROBEX, criado em 1997, o programa tem como principal objetivo

- Incentivar a participação de alunos, servidores técnicos e professores nas atividades de extensão da UFPB, contribuindo para o seu fortalecimento.
- Estimular o desenvolvimento da criatividade na busca de soluções frente ao confronto do saber científico com o saber popular, aprimorando o processo formativo de profissionais enquanto cidadãos (UFPB, 1997).

Outro programa que oferece bolsas é o Programa de Licenciatura – PROLICEN – que incentiva ações com alunos de escolas públicas. São estes os dois principais fomentos recebidos pelo PianoLab/UFPB cujo incentivo colabora para a permanência do estudante nas ações propostas.

PianoLab/UFPB: espaço de cooperação e aprendizado

O Laboratório de Pianos – PianoLab/UFPB funciona, desde 2009, como um espaço formador, notadamente, no ensino de piano em grupo (EPG). No campo da extensão as ações abrangem diferentes frentes: a) ensino de piano para adultos da comunidade; b) preparação de alunos atendidos pelo *Projeto de ação social através da música e artes – PRIMA* do Governo do Estado³⁰ para o Processo Seletivo de Conhecimento Específico (PSCE), obrigatório para quem vai cursar a graduação em música; c) divulgação de material didático e metodologia do EPG na modalidade remota para os professores do Polo de Piano do PRIMA; d) grupo de estudo sobre

²⁹ “O aluno deverá cumprir a carga horária mínima de 120h, referentes a esses conteúdos, em atividades selecionadas por ele a partir da orientação do professor tutor/orientador. Dessa forma, esses conteúdos poderão ser realizados em disciplinas – cursadas em períodos regulares e/ou em módulos –, em cursos de curta duração, através da participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão, bem como em outras atividades oferecidas no âmbito da Universidade”. (UFPB, PPC, p.27)

³⁰ O *Projeto de ação social através da música e artes – PRIMA*, mantido pelo Governo do Estado, recebe alunos de escolas públicas em Polos espalhados pelo Estado. Em 2018, criou um Polo exclusivo para o ensino de piano, numa parceria com o PianoLab/UFPB.



esta modalidade de ensino, tanto nos seus aspectos teóricos quanto práticos, utilizando plataformas remotas do PianoLab/UFPB, como espaço para esta troca; e) atuação remota em espaços fora da Universidade, como o Seminário Arquidiocesano da Paraíba com o Curso de teoria e prática; f) produção artística em Grupo ou como solistas para as plataformas digitais.

O contato com o ensino em grupo é de fundamental importância para a formação do licenciando e o PianoLab/UFPB proporciona tanto o espaço para o ensino/aprendizagem quanto para a reflexão sobre o ensino em grupo. Segundo o Projeto Pedagógico do Curso

compete aos cursos de licenciatura em música a capacitação de profissionais para a atuação na docência, abrangendo, no caso da música, não somente a educação básica, mas também lugares como escolas especializadas de ensino da música e outros contextos emergentes na sociedade, onde a atuação docente de um professor com formação específica nesse campo de conhecimento se mostra fundamental. (UFPB, 2009, p. 6)

Ora, este é um leque muito amplo. Na formação do professor de piano é necessário desenvolver a própria performance, como interpretar músicas de períodos distintos, conhecer e dominar aspectos técnicos do seu instrumento, e por outro lado, uma faceta pedagógica ampla, que engloba o ensino da música em diversos espaços e o ensino do instrumento cursado pelo aluno. Ao mesmo tempo, durante o curso, o estudante deve ter a formação para atuar na Escola Básica e outros contextos.

São poucos os componentes curriculares dedicados especificamente para o ensino do instrumento piano na estrutura curricular do curso. Os estágios supervisionados obrigatórios são realizados na segunda metade do curso, sendo o Estágio I na Escola de Educação Básica; o II, no terceiro setor, como por exemplo o já citado Projeto Social PRIMA e o III, em Escolas Especializadas ou na Extensão. Isto é, o nosso estudante de piano pode fazer seus Estágios Obrigatórios II e III nas ações extensionistas do próprio PianoLab/UFPB. A extensão permite que o estudante de piano atue, acompanhe, auxilie, monitore e participe dessas ações desde o primeiro semestre curso, dando suporte teórico e prático para a futura prática pedagógica no ensino (remoto) de piano, seja em grupo ou não.

O referencial teórico que utilizo é a Aprendizagem Cooperativa, em particular, a estratégia “Aprendendo Juntos” proposta por David W. Johnson e Roger T. Johnson (1999a, 1999b). A escolha da cooperação para o EPG se deu, pois naturalmente



ensinamos em grupo, e a aprendizagem cooperativa se enquadra bem, pois podemos utilizar estratégias já testadas no campo da educação. Quanto à escolha da estratégia proposta por Johnson e Johnson, esta foi a escolhida por mim por dois motivos principais: a) por tomar por base a coesão do grupo, ao invés da competição; b) por seus autores incluírem na proposta a aprendizagem individual como parte da estratégia de aprendizado do grupo. O que é fundamental para o ensino-aprendizagem em música.

Aprendendo Juntos

Os irmãos Johnson e Johnson definem a aprendizagem cooperativa como a atividade em grupo para alcançar objetivos. Por exemplo, se tomarmos como objetivo aprender tal música, as atividades do grupo serão planejadas para este fim. O objetivo pode ser algo a ser alcançado em uma atividade de 5 minutos de duração, ou de 1 semestre inteiro. Situações cooperativas demandam que o grupo esteja acima do indivíduo. Desta forma, os autores definem aprendizagem cooperativa como “a atividade instrucional que utiliza pequenos grupos de modo que ao trabalhar em conjunto os alunos maximizem a aprendizagem individual e do grupo”³¹ (JOHNSON; JOHNSON, 1999b, p.5, tradução minha).

Os mesmos autores consideram este tipo de aprendizagem como “o coração do aprendizado baseado em problemas” e é planejada para que forneça “incentivos aos membros de um grupo a fim de que eles participem no esforço do grupo”. (JOHNSON et al. 2000, p.26). A cooperação exige que os envolvidos em uma tarefa tenham que desenvolver habilidades sociais ao mesmo tempo em que precisam completar a tarefa. Ter expertise em aplicar a cooperação no ensino do piano em grupo demanda tempo e esforço. Exige, continuamente, que os conteúdos, repertórios e estratégias sejam adaptados às necessidades dos alunos, espaços e circunstâncias pedagógicas específicas.

“Do ponto de vista da ciência do conhecimento, a aprendizagem cooperativa envolve modelação, treinamento e um andaime - um quadro de conceitos que propiciam o entendimento do que está sendo aprendido”. (JOHNSON et al. 2000, p.26).

³¹ Cooperative learning is the instructional use of small group so that students work together to maximize their own and each other's learning (JOHNSON; JOHNSON, 1999, p.5).



A estratégia “Aprendendo Juntos” interrelaciona três modos de aprendizagem cooperativa:

1. A **formal** - aquela em que os alunos trabalham juntos, durante um período de várias semanas, para atingir alvos compartilhados visando completar, em conjunto, tarefas e trabalhos específicos.
2. A **Informal** [onde] são usados primariamente para promover a instrução direta formados por um breve período de tempo (tal como discussões de 2 a 4 minutos contínuos durante um sessão de aula).
3. Os grupos em **base cooperativa** - grupos de longo prazo (que duram, pelo menos, um semestre) com um rol estável de membros, cuja responsabilidade principal é fornecer a cada aluno o apoio e o encorajamento de que necessita para progredir academicamente e completar seu(s) curso(s) com sucesso. (JOHNSON et al. 2000, p.26).

Os três tipos de aprendizados estão sendo aplicados na extensão universitária proposta por mim, a) **a formal**: trabalhamos formalmente durante todo o curso do discente (8 semestres) buscando atingir objetivos traçados na extensão; b) **a informal**: durante as reuniões (remotas) semanais, oriento e fomento breves discussões informais com objetivos pedagógicos específicos; e c) a Equipe PianoLab/UFPB se tornou **um grupo de base cooperativa** cujos membros mais velhos apoiam e incentivam os mais jovens durante todo o curso. Por exemplo, o professor do Projeto Social é egresso do Curso, tendo sido bolsista dos Programas de Extensão e de Licenciatura durante 8 períodos, e continua como membro do PianoLab/UFPB, extrapolando a duração do vínculo iniciado na Universidade para além da sua vida acadêmica.

Da mesma forma, os estudantes de licenciatura aplicam estratégias cooperativas nas suas ações pedagógicas extensionistas. E como “aprendizes cooperativos cognitivamente ensaiam e reestruturam informações para retê-las na memória e incorporá-las em estruturas cognitivas existentes”. Os autores acreditam que “compreender os elementos essenciais permite que os professores (a) pensem metacognitivamente sobre a aprendizagem cooperativa, (b) criem qualquer número de aulas, estratégias e atividades, e (c) alcancem o objetivo de desenvolver expertise”. (JOHNSON et al. 2000, p.26).

Os elementos essenciais são: interdependência positiva, responsabilidade individual, interação promotora, habilidades sociais, e processamento de grupo. E são de inteira responsabilidade do docente para que sejam aplicados.

O ensino de piano em grupo é naturalmente um campo para a cooperação, especialmente, as metodologias e estratégias do ensino individual não se adequam,



na maioria das situações, ao EPG. Com o desafio do ensino remoto relato como os elementos essenciais da aprendizagem cooperativa puderam ser estruturados durante os anos pandêmicos e quais resultados para a sua implantação.

Ações e respostas cooperativas nos anos pandêmicos

A pandemia e a suspensão das atividades acadêmicas do modo presencial pegou a todos de surpresa, porém os esforços da equipe permitiram que todas as atividades do PianoLab/UEPB migrassem do presencial para o remoto.

Toda a equipe - coordenadora, bolsista, voluntários e professor externo - se esforçou para atuar em um campo novo, o ensino remoto de piano. Foi a mais pura concretização da estratégia “Aprendendo Juntos”, o tempo entre a suspensão das aulas presenciais e a nossa primeira ação remota foi de apenas três (03) semanas.

As ações pedagógicas que realizamos **juntos** foram a) reformulação do modo de ensinar e aprender piano; b) criação das salas na plataforma do Google Sala de Aula; c) aprendizado na produção de conteúdos para o ensino remoto de piano (vídeos-aulas; playbacks; vídeo-partitura; etc); d) descoberta da real situação de conectividade de todos os estudantes graduandos e extensionistas; e) cooperação no empréstimo de quatro (4) pianos digitais da Universidade para as residências dos membros da equipe; f) abertura dos 3 Canais no plataforma Youtube para publicação das produções artísticas e pedagógicas, o do Laboratório³², do Projeto Social³³ e do Seminário³⁴; enfim, **juntos** aprendemos novas maneiras de ser professor de piano.

Um dos grandes desafios foi atender às crianças e adolescentes do Projeto Social, já que a maioria sequer possuíam um teclado em casa. Os 33 alunos divididos em 03 turmas - a infantil, a juvenil e a turma de preparatório para o PSCE – prova de ingresso para os Cursos de Música da UFPB – foram instigados a manter a prática com ferramentas pedagógicas como teclado de papel e aplicativo de celular *Walk-*

³² Endereço do Canal do PianoLab/UEPB: https://www.youtube.com/channel/UCQxXRABMmr_b-OuY5Sm1pag/featured

³³ Endereço do Canal do Polo de Piano do PRIMA: <https://www.youtube.com/channel/UCk-HpFig80KBSw6q1QE34LA>

³⁴ Endereço do Canal do Seminário Arquidiocesano da Paraíba: https://www.youtube.com/channel/UC5Cy4G2KHt_jR4sfsfbNqQ/videos



*Band*³⁵. A grande oferta de vagas para piano no Projeto só é possível porque prevê aulas no modelo de grupo e com a ativa participação dos nossos extensionistas.

Ao final do primeiro ano pandêmico o percentual de permanência dos alunos do projeto social foi alta, 73% do alunos. Sobre o Recital On-line ao final do primeiro ano pandêmico, cito

A gravação de alguns alunos aconteceu presencialmente, o que foi permitido pela flexibilização das medidas restritivas na cidade. Esse encontro individual, com distanciamento social e todas as medidas sanitárias, possibilitou que alunos que estavam tocando através do *app* pudessem tocar no piano digital e demonstrar a eficácia no aprendizado através de dispositivos móveis. (FALCÃO; VIEIRA, 2020)

Os demais recitais remotos dizem respeito à prática performática dos alunos extensionistas (internos) tocando arranjos em grupo, elaborados, executados e editados em grupo; e performances solo de seu repertório da graduação; recital de alunos de extensão piano avançado e performance dos alunos do Seminário (coral e piano).

Aprendemos juntos a entender que a melhor plataforma seria o *Zoom*, pela melhor qualidade sonora e facilidade na divisão de grupo, com o acesso do professor a cada grupo sem dispersão. Buscamos juntos um bom editor de vídeo e escolhemos o *Movavi*, para slides, utilizamos o *Canvas*, que tem opção de gravação de voz ou vídeo para o professor gravar aulas assíncronas. Para gravações de áudio, utilizamos o *Audacity (gratuito)*. Para gravação de vídeos, os celulares foram a opção mais prática. Para os alunos que não tinham memória para gravação, sugerimos gravar no *Zoom*, salvar e baixar o vídeo, posteriormente.

A **interdependência positiva** é assegurar “que cada estudante perceba que está ligado(a) a outros de tal maneira a sentir que não terá sucesso algum a não ser que os outros também o tenham” (JOHNSON at al, 2000). Neste sentido, estar ligado a um grupo coeso fez que acreditássemos na eficácia do ensino remoto. Por exemplo, enquanto um de nós aprendia como lidar com a plataforma Zoom e Meet, outro aprendia como fazer vídeos didáticos e depois compartilhávamos os conhecimentos.

³⁵ *Walk band* que oferece vários recursos: a) a possibilidade de escolher a quantidade de teclas na tela, b) regulagem do tamanho das teclas em altura e largura; c) opção de gravação; d) simulação dos pedais do piano; d) a inscrição dos nomes das notas nas teclas; e) metrônomo (FALCÃO; VIEIRA, 2020).



Para estabelecer o segundo elemento essencial o docente deve estruturar uma **responsabilização individual** de tal modo que, mesmo dentro do grupo, o desempenho de cada aluno seja avaliado. Isto é, aprender juntos e ter desempenho melhor como indivíduo. Por exemplo, para que o Recital Online pudesse acontecer várias tarefas foram necessárias: como a) abrir o Canal do Youtube, b) escolher repertório individual e em conjunto, c) produção de *playback*; d) do vídeo tutorial de como cada aluno deveria gravar sua parte utilizando o *playback*; e) edição e f) postagem no Canal. Cada um tinha uma tarefa específica cuja responsabilidade era individual, porém a meta só poderia ser atingida se todos cumprissem sua parte.

Uma **interação promotora**, terceiro elemento essencial, necessita que os alunos, “face-a-face”, apostem e acreditem em si e no seu grupo. As ações para que isto aconteça é oferecendo ajuda, dando assistência, apoio, valorização do empenho de cada no ato de aprender. Esta interação promotora “face-a-face” migrou para as plataformas digitais. Isto é, nos vemos “face-a-face” nas telas, sem a corporeidade, mas este contato continua a proporcionar os benefícios elencados por Johnson et al:

Propicia[r] processos cognitivos como o de explicar verbalmente o jeito de resolver problemas, passar o conhecimento de um para todos os colegas, e conectar o presente com o que foi aprendido no passado. [...] Leva a processos interpessoais como o desafiar cada um a raciocinar e tirar conclusões, bem como a desenvolver modelos e a facilitar os esforços para aprender. (JOHNSON et al. 2000).

Estar em contato com os pares, ter que se relacionar verbal ou não verbalmente proporciona *feedback* importante para os estudantes. Por exemplo, os alunos cooperam com os outros no aprendizado de novo repertório. Ao invés do professor compartilhar seu conhecimento, é o colega que já passou pelo processo quem conduz o outro. Esta interação entre os pares acontece em todos os níveis, desde a criança que chega pela primeira vez quanto ao aluno de graduação que está no fim do curso. Outro benefício é o aprofundamento das relações pessoais, os estudantes saem de um nível de conhecimento acadêmico para um nível mais pessoal. O que nos leva ao quarto elemento essencial, ensinar **habilidade sociais**.

Solicitar ao seu grupo que eles cooperem sem ter habilidade social não resulta em nada. “Liderança, tomada de decisão, construção de confiança, comunicação e as habilidades para administrar conflitos, são coisas que devem ser ensinadas com tanta precisão e tanto senso de propósito quanto as habilidades acadêmicas.” JOHNSON



et al. 1998, p.28). Essas interações do grupo enquanto aprendem cooperativamente precisam ser processadas pelo próprio grupo, sendo este o quinto e último elemento.

O **processamento do grupo** é realizado pelos estudantes, porém, o docente deve ser o facilitador para que os membros descrevam as ações que foram úteis ou não; compartilhando sugestões de mudanças de comportamento individual em prol dos objetivos de aprendizagem ou sugerindo quais comportamentos positivos devem ser continuados.

Para o ensino remoto foi muito útil a aprendizagem cooperativa, nós como docentes vindo de uma geração pré-digital, nos beneficiamos em presenciar o empoderamento do espaço remoto por nativos digitais. Ao mesmo tempo em que emprestamos nossa expertise na cooperação e em termos de programas e aplicativos específicos para o ensino de música, já utilizados por mim em aulas presenciais, mas que se mostraram de extrema utilidade para aulas remotas, como o *Classroom Maestro*, e o *PiaScore*.

Conclusões

Elencadas como a extensão universitária é utilizada para a formação do(a) professor(a) de piano, em especial, os estudantes ligados ao PianoLab/UFPB, e descritas a estratégia cooperativa “Aprendendo Juntos” como principal metodologia para atingir este objetivo, concluo este relato com algumas considerações acerca dos resultados obtidos, em especial nos anos pandêmicos de 2020 e 2021.

A participação ativa e contínua nas atividades de extensão dos estudantes de piano é um elemento eficaz para a sua futura prática docente. A cooperação aplicada em todas as suas dimensões se tornou um suporte efetivo para a implementação do ensino remoto de piano no PianoLab/UFPB, e diferente da grande maioria dos estudantes de música na nossa Universidade, o componente curricular Piano foi continuamente ofertado por mim em todos os semestres remotos com aulas síncronas semanais. O fato das atividades de extensão ocorrerem da mesma forma fez com que o integrante da nossa equipe conseguisse enxergar os dois lados da moeda.

Especialmente em um tempo onde há tantas patologias mentais, oferecer metodologias que unem ao invés de dividir, recompensa o positivo, o comprometimento com o grupo e dizer não à competição e a individualidade, é oferecer saúde mental, relações interpessoais positivas e um aprendizado saudável.



Concluo com uma reflexão de Johnson et al ((JOHNSON et al. 2000, p.30), estudantes que trabalham juntos aumentam sua competência social, sua autoestima e saúde; com mais saúde psicológica, mais são efetivos em trabalhar juntos, podendo aumentar o número de relações comprometidas, “pessoas mais saudáveis são mais capazes de desenvolver relações zelosas e comprometidas. Estes múltiplos resultados formam um *gestalt* central para uma experiência de faculdade altamente elevada”. Isto é, se possuímos uma ferramenta que melhora a saúde como um todo e, a saúde mental em particular, creio que devemos lançar mão dessa ferramenta, principalmente em tempos pandêmicos.

Minha docência pode ser resumida em oferecer ao estudante esta experiência enriquecedora onde o tocar, aprender, ensinar e cooperar ao piano seja algo compartilhado e prazeroso.

Referências

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **RESOLUÇÃO Nº 7, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014.

CAMACHO, Vânia Cláudia da Gama. **O ensino de piano na Paraíba:: memórias, lugares e práticas musicais (1945- 1985)**. 2013. 278 p. Thesis (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

FALCÃO, José Edmilson; VIEIRA, Josélia Ramalho. Uso de dispositivos móveis para o ensino remoto de piano em grupo em um projeto social. In: **Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical**, IX, 2020, Goiânia. Comunicação disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=m6u6d1MLDo0>

FERREIRA. Lúcia de Fátima Guerra. Caminhos da Extensão na UFPB. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra e FERNANDES, David.(org). **UFPB 50 anos**. João Pessoa, PB: Editora Universitária - UFPB, 2006, p. 55-62.

KAPLAN, José Alberto. **Caso me esqueça(m): memórias musicais**. João Pessoa, PB: Secretaria da Educação e Cultura; Quebra-Quilo, 1999.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. Learning together In: SHARAN, Shlomo. (Ed.). **Handbook of Cooperative Learning Methods**. Westport, CT: Greenwood Press, 1999a. p.51-65.



_____; _____. **Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning.** Massachusetts: Allyn and Bacon, 1999b.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T; SMITH, Karl A. A aprendizagem cooperativa retorna às faculdades qual é a evidência de que funciona?. In: FREED, Shirley. **Pensar, Dialogar a Aprender**, 2000. Disponível em: <https://www.andrews.edu/~freed/ppdfs/readings.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.

UFPB. **Resolução CONSEPE Nº 76/1997.** Fixa normas para o Programa Institucional de Bolsas de Extensão da UFPB – PROBEX. Set. 1997.

UFPB, Universidade Federal da Paraíba. **Projeto pedagógico curso de licenciatura em música.** Mai. 2009.

UFPB. **Resolução CONSEPE Nº 61/2014.** Altera a Resolução nº 09/1993 do CONSEPE, que regulamenta as atividades de Extensão da UFPB e dá outras providências. Dez. 2014.



Capítulo 7
CONTRIBUIÇÕES DA
EDUCAÇÃO MUSICAL
PARA O DESPERTAR
ECOLÓGICO
Lívia Pereira Martins



CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO MUSICAL PARA O DESPERTAR ECOLÓGICO

Livia Pereira Martins

Graduada em Licenciatura em Artes com Habilitação em Música- pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente atua como instrumentista em grupos de câmara, solista e professora. É musicista da Banda Sinfônica do Exército Brasileiro. Tem participado com frequência em Festivais de Música no Brasil e de concursos com Banca. Coursou Pós-graduação em Educação Musical na Faculdades Integradas Cantareira. Coordena o Projeto Despertar Ecológico através da Música na ONG Cure o Mundo. Faz parte do Grupo G-PEM de pesquisa em educação musical da UNESP. Cursando Mestrado em Música na UNESP sob a orientação da Professora Marisa Fonterrada. livia.p.martins@unesp.br

Resumo: Como desenvolver projetos sustentáveis em música de modo a combater problemas ambientais existentes? Devido aos grandes desastres ambientais que vêm ocorrendo mundialmente e de outros que, com certeza, ainda estão por vir, é premente a necessidade de conscientização da população acerca da estreita relação existente entre o homem e o meio ambiente. A partir dessa necessidade, o tema Contribuições da Educação Musical para o Despertar Ecológico, faz parte da pesquisa de Mestrado no Instituto de Artes da UNESP, sob a orientação da Professora Dra. Marisa Fonterrada que desenvolvemos na Ong Cure o Mundo na cidade de São Paulo, buscando interdisciplinaridade entre Música e Ecologia, propondo atividades práticas criativas que favorecem a sustentabilidade, com o objetivo de encorajar os jovens a desenvolverem pensamento ecológico por meio de atividades musicais. Essa pesquisa trata-se de um estudo de campo que tem caráter qualitativo, e como tal, envolve a aplicação de questionário, exercícios práticos musicais e elaboração de uma performance que leve a mensagem ecológica.

Palavras-chave: Música e Ecologia; Música e meio ambiente; Pensamento ecológico.

Abstract: How to develop sustainable music projects in order to combat existing environmental problems? Due to the great environmental disasters that have been occurring worldwide and others that are certainly yet to come, there is an urgent need to make the population aware of the close relationship between man and the environment. Based on this need, the theme Contributions of Music Education for Ecological Awakening, is part of the Master's research at the UNESP Institute of Arts, under the guidance of Professor Dr. Marisa Fonterrada that we developed at the ONG Cure o Mundo in the city of São Paulo, seeking interdisciplinarity between Music and Ecology, proposing creative practical activities that favor sustainability, with the aim of



encouraging young people to develop ecological thinking through musical activities. This research is a field study that has a qualitative character, and as such, it involves the application of a questionnaire, practical musical exercises and the elaboration of a performance that carries the ecological message.

Keywords: Music and Ecology; Music and environment; Ecological thinking.

INTRODUÇÃO

Estamos pesquisando a importância do pensamento ecológico, para amenizar impactos ambientais e atividades interdisciplinares entre Música e Ecologia, aplicadas na ONG Cure o Mundo, localizada na região oeste de São Paulo - capital. Conta com a colaboração de 12 crianças de 9 a 12 anos que moram na comunidade local, que participam de atividades musicais que se relacionam com a ecologia ou o meio ambiente. Utilizaremos como base teórica Edgar Morin, Fritjof Capra e os educadores musicais: Murray Schafer, Enny Parejo e Marisa Fonterrada, que tratam da ecologia como necessidade da mudança no pensamento complexo e compreensão da condição humana para rever os grandes problemas ecológicos que estão acontecendo no planeta terra.

Utilizaremos como guia para nos orientar nas questões do meio ambiente a “Carta da Terra” (2000), um texto inspirador, que conclama ajuda global diante dos graves problemas ambientais que estamos sofrendo. O texto da carta é escrito de forma bem clara, curta e de linguagem simples. E será apresentada aos participantes do projeto com aporte de direcionamento para o pensamento ecológico, com intuito de compor uma performance musical utilizando a Carta como inspiração.

Devemos somar forças para gerar uma sociedade sustentável global baseada no respeito pela natureza, nos direitos humanos universais, na justiça econômica e numa cultura de paz. Para chegar a este propósito, é imperativo que, nós, os povos da Terra, declaremos nossa responsabilidade uns para com os outros, com a grande comunidade da vida, e com as futuras gerações. (Carta da Terra, 2000).

Com este trabalho, pretendemos aumentar nossa experiência e vivência pela aquisição de novos conhecimentos que nos permitam vislumbrar outras



possibilidades no que tange o ensino de música e ecologia, trazendo para as aulas temas de conscientização para o respeito e preservação do meio ambiente, e aulas práticas de construção de instrumentos musicais com materiais recicláveis, estimulando os alunos a criarem seus instrumentos musicais, despertando-os para auto crítica, a criatividade e sensibilidade musical.

Justificativa da necessidade de quebra de paradigmas

Devido aos grandes desastres ambientais que vêm ocorrendo mundialmente e de outros que, com certeza, ainda estão por vir, é premente a necessidade de conscientização da população acerca da estreita relação existente entre o homem e o meio ambiente. Essa conscientização é importante e a única maneira de provocar mudanças de hábito, de modo a substituir muitos deles, prejudiciais ao binômio homem/meio ambiente por hábitos sustentáveis, capazes de equilibrar essa relação e amenizar os impactos ambientais.

Hoje, não existe dúvida de que vivenciamos uma profunda crise ambiental, de alcance mundial. O modelo industrial, cada vez mais difundido pelo processo de globalização, interfere profundamente na natureza, provocando alterações climáticas, destruição de florestas, poluição da água e do ar, esgarçamento da camada de ozônio, para citar alguns dos sintomas mais preocupantes da crise. FONTERRADA (2004, pg.36).

A falta de consciência ecológica leva as pessoas a não refletirem acerca de seus atos, o que pode comprometer seriamente uma comunidade inteira, inclusive com extensão dos prejuízos decorrentes para as gerações futuras. Portanto, o trabalho de conscientização das comunidades, da importância de se promoverem ações e reflexões capazes de sustar ou diminuir condutas pouco ecológicas move a pesquisadora a desenvolver este projeto e aumentar o conhecimento referente a essas questões.

A floresta amazônica é um tesouro biológico da humanidade a preservar, tal como, noutro plano, devem ser preservadas as



diversidades animais e vegetais, bem como as diversidades culturais - fruto de experiências multimilenares - que, sabemo-lo hoje, são inseparáveis das diversidades ecológicas. Mais rápida e intensamente do que todas as outras tomadas de consciência contemporâneas, as tomadas de consciência ecológicas levam-nos a nada abstrair do horizonte global, a tudo pensar na perspectiva planetária. (MORIN, 2007, pág,38)

A importância da educação ecológica é cada vez mais evidente na sociedade. Em um país como o Brasil, dotado de uma natureza riquíssima e exuberante, é importante que ela seja encarada como base do sistema de educação brasileiro. Defende-se, portanto, a ideia de sociedade sustentável, que faz as pessoas terem qualidade de vida e se sentirem motivadas a participar dessas ações, em qualquer nível.

Grande parte dos estudantes, tanto de escolas públicas quanto de particulares, estão habituados a consumir sem consciência, pois acredita-se que não tiveram oportunidade de desenvolver pensamentos ecológicos, e nem pensamento crítico. Nesse sentido, as ONGs têm uma importante função, a de propor projetos que tratem de temas que contribuam para resolver essas questões, ampliando as possibilidades de os jovens se expressarem pela arte e pelo meio ambiente.

A ecologia levanta-nos um problema duma profundidade e duma vastidão extraordinária. Temos de defrontar ao mesmo tempo o problema da vida no planeta Terra, o problema da sociedade moderna e o problema do destino do homem. Isto obriga-nos a repor em questão a própria orientação da civilização ocidental. Na aurora do terceiro milênio, é preciso compreender que revolucionar, desenvolver, inventar, sobreviver, viver, morrer, anda tudo inseparavelmente ligado. (MORIN apud LAGO, 1994, p. 6.)

Ressalte-se que os jovens participantes da oficina vivem em circunstâncias de vulnerabilidade inerentes aos problemas relacionados a violência doméstica, testemunhas de agressão, facilidade ao acesso a drogas e bebida alcoólica. Há riscos relacionados ao local de moradia, que incluem a precariedade do sistema de



saneamento básico de saúde³⁶, bem como falta disponibilidade de espaço destinado a lazer. Assim, elas podem estar expostas a eventuais infecções ou acidentes motivados pelo fato de estarem ao ar livre, podendo sofrer quedas eventuais. No entanto, se esclarece que, pelo fato de essas crianças pertencerem a grupos de risco, e por pertencerem a segmentos da sociedade extremamente carente, acredita-se que trabalhar, de acordo com esta proposta, com conscientização e atos ligados a condutas próprias do meio ambiente não irão aumentar esses riscos eventuais. Por estarmos vivendo em tempo incertos, causado por um vírus³⁷ que está nos acometendo, atrapalhando o desenvolvimento escolar dos jovens participantes do projeto que estão a mais de um ano sem frequentar a escola regular, tomamos medidas preventivas, para continuarmos nossas atividades, que estão previstas para retornar no dia 1 de setembro de 2021, oferecendo um ambiente limpo, com acesso a álcool, máscaras e lanche embalado, aproveitando-se essa oportunidade para tratar da conscientização a respeito do distanciamento social e higiene pessoal.

Interdisciplinaridade entre música e ecologia, em busca do pensamento ecológico

A natureza é dominada pelo pensamento e pelas ações humanas. Para entender a transição do pensamento cartesiano para o pensamento ecológico (pensamento sistêmico) ou quântico, vamos fazer uma breve comparação com a física newtoniana que organizou o mundo baseado em estruturas, fragmentação e que previa poucas possibilidades de mutação, um mundo estático, identificado como espaço e tempo absolutos, e com a terra como centro do universo, pensamento que continuou até o surgimento da teoria da relatividade de Einstein, que mudou o entendimento, a percepção do tempo e espaço e mostrou a importância do conceito de a relatividade, criada por ele. Einstein criou o princípio da relatividade, uma teoria que procura explicar e conectar em uma só estrutura teórica, todos os fenômenos físicos, unindo a mecânica quântica e a relatividade. Caminhando para o mundo da

³⁶ Os participantes do projeto moram em favelas próximas a Ong e não têm acesso a coleta de lixo, água encanada e esgotamento sanitário.

³⁷ Covid-19 - Mais informações disponíveis no site <https://covid.saude.gov.br/> (acessado em 28/07/21)



incerteza, da instabilidade, das conexões, das inter-relações e do universo em expansão.

A realidade quântica nos revela que a matéria só pode ser compreendida como uma teia de interconexões. Esse mundo constitui um outro plano de realidade no qual não existem objetos sólidos. Caso pudéssemos algum dia nos transformar em uma pequeníssima partícula quântica, fosse ela um corpúsculo ou uma onda, não veríamos objeto sólido algum, seriam mais e mais conexões, estaríamos ligados a tudo e a todos. Na dimensão quântica todas as partículas são iguais e, unindo-se umas às outras, constituem a matéria. Essa é a mais bela metáfora a serviço da educação e da vida³⁸.(PAREJO, 2009)

À medida que os anos passam, torna-se cada vez mais evidente que os problemas de crises ambientais que estão acontecendo, derivam de atos humanos do passado e do presente momento, transparecendo uma crise de percepção obsoleta do mundo.

Há soluções para os principais problemas do nosso tempo, e algumas delas são até mesmo simples. No entanto, exigem uma mudança radical em nossa percepção, em nosso pensamento e em nossos valores. E, na verdade, estamos agora no princípio dessa mudança fundamental de visão de mundo na ciência e na sociedade, uma mudança de paradigmas tão radical quanto a revolução copernica³⁹. Infelizmente, essa compreensão ainda não despontou na maior parte dos nossos líderes políticos. Eles não conseguem reconhecer como todos os principais problemas do nosso tempo estão inter-relacionados. Além disso, eles se recusam a reconhecer que suas chamadas “soluções” afetam as gerações futuras. Do ponto de

³⁸ Autora Enny Parejo, Livro Ensino, música & interdisciplinaridade. **Música e transdisciplinaridade: Um caminho de interiorização**. Goiânia: Editora Vieira Brasil, 2009. Ebook posição 1874-1879

³⁹ A revolução Copernicana constituiu-se no processo histórico que redundou na substituição do sistema geocêntrico (Geocentrismo) pelo sistema heliocêntrico (Heliocentrismo), inclusive no que diz respeito às profundas consequências acarretadas por essa substituição para a história da humanidade. Copérnico descobriu que a terra e os planetas giram em torno do sol. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Revolu%C3%A7%C3%A3o_copernicana (acessado em 27/07/21)



vista sistêmico, as únicas soluções viáveis são as soluções sustentáveis. (CAPRA, 2014, pág.11)

Para Capra “estamos em uma corrida entre a educação e a catástrofe” (CAPRA, 2013, pag. 10) e, por questões de sobrevivência, é melhor optar por um tipo de educação construída nesses moldes, apesar de o sistema que nos governa ser, na maior parte das vezes, cartesiano, O desequilíbrio do meio ambiente espelha o desequilíbrio da mente, em outras palavras “crise ecológica é, em todos os sentidos, uma crise da educação” (CAPRA, 2013 pág.11) A recente mobilização de Ongs e entidades sem fins lucrativos e algumas escolas particulares e públicas, que têm incluído em suas aulas a educação ambiental e /ou ecológica, atesta que, embora ainda pequeno, a conscientização a respeito dessas questões já encontra espaço na sociedade. Mas a adesão ainda não é suficiente para que se provoque uma mudança realmente significativa, o que ressalta a importância de projetos que contribuem para que cada vez mais pessoas compreendam a necessidade de se pensar no planeta Terra.

São necessárias novas práticas pedagógicas para uma educação transformadora que esteja centrada na condição humana, no desenvolvimento da compreensão, da sensibilidade e da ética, na diversidade cultural, na pluralidade de indivíduos, que privilegie a construção de um conhecimento de natureza transdisciplinar envolvendo a relação indivíduo – sociedade – natureza. Esta é a condição fundamental para a construção de um futuro viável para as gerações presentes e futuras. (MORIN, 2011, p. 13),

A educação para uma vida sustentável tendo a música como meio pode despontar muitos caminhos educacionais de atuação, que combinam profundamente a sensibilidade ao som, com a curiosidade, a exploração sonora, o prazer pelo fazer musical, desenvolvendo também, liberdade de criação e improvisação, o que auxiliará na promoção de qualidade de vida.

A adoção de um pensamento interdisciplinar no cenário musical pode redimensionar e ressignificar a área, permitindo uma atuação mais participativa na Educação, na Cultura e na Sociedade. (LIMA, 2016, pág.11)



No quesito educação musical, os educadores Murray Schafer, Marisa Fonterrada e Enny Parejo, procuram fazer essa conexão com o pensamento ecológico de forma interdisciplinar, desenvolvendo ensino com práticas criativas, apoiando-se numa visão do todo, opondo-se a toda forma de fragmentação dos processos de ensino aprendizagem e de formação do ser humano, com uma concepção inovadora, que integra o ser humano ao meio ambiente no qual está inserido. Schafer em seu livro “OuvirCantar” propõe 75 exercícios de escuta e produção do som que amplia a percepção do ser na íntegra, ele chama de “limpeza de ouvidos”, alguns exercícios desse livro guiarão nossas aulas.

Hoje, o mundo está cheio de sons, que são mais fortes do que jamais foram na história. Nossos ouvidos estão ficando paralisados. Tentamos abafar os sons. Mas não temos pálpebras auditivas. Estamos condenados a ouvir. Se todos os professores do mundo adotassem a abordagem descritiva da Educação Sonora neste livro, os problemas da poluição sonora no mundo desapareceriam. (SCHAFER, 2018, pag.8)

Segundo Yara Caznok, referindo-se à Fonterrada na apresentação do Livro Música e Meio Ambiente – a Ecologia Sonora (2004) “uma das primeiras pesquisadoras a estudar esse assunto em nosso País, Marisa propõe uma ampliação nos conceitos tanto de ecologia quanto de som. Começando por uma análise de alguns Mitos de Criação nos quais o elemento instaurador da vida é o som, a autora busca as raízes da crise atual comparando nosso atual estilo de vida com o de sociedade temporal e geograficamente diferentes da nossa.” Nesse mesmo livro a autora propõe vivências sonora que despertam a sensibilização, a conscientização sonora e a tomada de consciência para uma melhor qualidade de vida⁴⁰.

Som e Silêncio

Agora vamos nos aproximar do som, matéria-prima da música, e do seu oposto, o silêncio, como duas faces da mesma moeda. O

⁴⁰ O livro Música e Meio Ambiente da Profa. Marisa foi o que mais motivou minha pesquisa.



silêncio não é simplesmente ausência de som, ou algo opressivo e negativo, que temos que evitar. Ao contrário, ele é o articulador do som; é por meio do silêncio que os sons se destacam, se fazem presentes e se organizam. É o silêncio que nos prepara para ouvir. Um grande silêncio precede a música. (FONTERRADA, 2004, pág.77)

No Capítulo V - Vivências Sonoras (2004), Fonterrada sugere propostas de atividades com experimentação da plasticidade vocal e exploração da capacidade auditiva, conduzindo os participantes a expandir sua percepção com atividades que aguçam a criatividade e a sensibilidade auditiva. As atividades desse livro podem contribuir para uma tomada de consciência, tanto para tratar de questões ambientais, quanto para valorizar e aguçar a potencialidade do ser.

Fotos de alguns instrumentos feitos pelos jovens que participam do projeto

Sino pet, garrafa pet com ar comprimido, que soa como sinos, com o uso de furadeira foi feito furo na tampinha, aqueceu-se as tampinhas com soprador térmico com o pino de carro, vedou-se o ar, com bomba de encher pneu, cada participante procurou afinar com a nota que preferirem, depois afinamos com o afinador e exploramos os timbres.

Foto 1 – sino pet



Fonte: MARTINS, Livia - Ong Cure o Mundo

Pandeiro quadrado, feito com madeiras de reutilização, as platinelas são tampinhas de cerveja amassadas e a pele de garrafa pet presa com grampeador de madeira, e para esticar a pele, foi utilizado soprador térmico.



Foto 2 – pandeiro quadrado



Fonte: MARTINS, Livia - Ong Cure o Mundo

Tambor de lata, latas recicláveis, de vários tamanhos, com pele de garrafa pet, esticada com soprador térmico.

Foto 3 – tambores de lata com pele de garrafa pet



Fonte: MARTINS, Livia - Ong Cure o Mundo

Ceramofone = Marimba de cerâmica, utilizou-se esmerilhadeira com um disco de diamante, riscando com um lápis, passando o esmeril muitas vezes até cortar, foram feitas 4 oitavas a partir da nota la, todo o processo foi elaborado em 6 meses até a finalização

Foto 4 – ceramofone, marimba de cerâmica



Fonte: MARTINS, Livia - Ong Cure o Mundo



Outros instrumentos

Foto 5 – clave



Foto 6 – carrilhão de bambu



Foto 7 – chocalho de latinela



Foto 8 – tampi mar



Foto 9 – pet samba



Foto 10 – carrilhão de chaves



Fonte: MARTINS, Livia - Ong Cure o Mundo

Considerações finais

À medida que se mantém interagindo com seu ambiente, um organismo vivo passará por uma sequência de mudanças estruturais, e com o tempo formará o seu próprio caminho individual de acoplamento estrutural. Em qualquer ponto desse caminho, a estrutura do organismo é um registro de mudanças estruturais prévias e, desse modo, de interações prévias. Em outras palavras, todos os seres vivos têm uma história. A estrutura viva é sempre um registro de desenvolvimento anteriores. (CAPRA, 2014, pág. 215)

Esta pesquisa se encontra em andamento, na fase de preparação dos questionários e dos temas emergentes que serão trabalhados na ONG Cure o Mundo. A pesquisa de campo acontece todas as quartas feiras das 15 às 18 horas desde 2018 na Ong Cure o Mundo. Nas atividades procuramos envolver os jovens em questões



ambientais, por meio da prática da música, com atividades de expressão vocal, construção de instrumentos e atividades de corpo e movimento.

A expectativa é que esse trabalho contribua significativamente para despertar o pensamento ecológico e encoraje outros educadores a poder contribuir com essa mudança de paradigmas, pois acredita-se que a educação pode ser a chave para abranger em quantidade, pessoas a quererem ser seus agentes transformadores dos seus ambientes, e através de orientações pedagógicas que permitam com que os alunos reflitam sobre os grandes problemas ecológicos que surgirão, espera se que ocorram mudança em direção ao pensamento ecológico.

REFERÊNCIAS

LIMA, Sonia Regina Albano. *Música, Educação e Interdisciplinaridade: uma tríade em construção*. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 2016.

LIMA, Sonia Regina Albano. *Ensino, música & interdisciplinaridade*. Goiânia: Editora Vieira/Irokun Brasil, 2009.

CAPRA, Fritjof. *A Teia da Vida - Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. Tradução: Newton Roberval Eicheberg. São Paulo: Editora Cultrix, 2006.

CAPRA, F. *Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável*. Traduzido por Carmen Fisher. São Paulo: Cultrix, 2013.

CAPRA, F. *Mudança de hábitos, quebra de paradigmas. A visão sistêmica da vida*. São Paulo: Cultrix, 2014.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *Música e meio ambiente: a Ecologia Sonora*. São Paulo: Ed Irmão Vitale, 2004.

LAGO, Antônio e José Augusto Pádua. *O que é ecologia*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.) *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: IBPEX, 2011.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de S. O desafio da pesquisa social. In: ____ (org.); DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 9-29.



MORIN, Edgar. *O ano I da Era Ecológica; A Terra depende do homem que depende da Terra.* (tradução João Duarte). Lisboa: Ed. Piaget, 2007.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à Educação do futuro.* São Paulo: Cortez; 2011.

PAREJO, Enny. *Iniciação e sensibilização musical: uma proposta de educação musical o novo paradigma.* São Paulo: Ed. Signum, 2018.

RIBEIRO, Arthur Andrés. *UAKTI: Um estudo sobre a construção de novos instrumentos musicais acústicos.* Belo Horizonte: Ed. Fernando Pedro da Silva C/Arte, 2004.

SCHAFER, R. M. *A afinação do mundo.* Tradução: Marisa Fonterrada. São Paulo: Unesp, 2012.

SCHAFER, R. M. *Educação Sonora.* Tradução: Marisa Fonterrada. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

VEGA, Alfredo Pena. *O despertar ecológico, Edgar Morin e a ecologia complexa.* Rio de Janeiro: Ed. Garamond, 2003.

CARTA DA TERRA, 2000.

<<https://earthcharter.org/wp-content/uploads/2021/02/Carta-da-Terra-em-portugues.pdf>>

<<https://cartadaterrainternacional.org/leia-a-carta-da-terra/a-carta-da-terra/>>

Acesso em: 26/07/2021

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da terra: Ecopedagogia e educação sustentável.*

CLACSO, Conselho Latinoamericano de Ciências. Buenos Aires. 2001. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010031842/4gadotti.pdf>> Acesso

em: 27/07/2021



Capítulo 8
TECENDO A
HISTÓRIA: RECORDAR E
RECONTAR AS
MEMÓRIAS DO ACERVO
DE EDUCAÇÃO MUSICAL
DO COLÉGIO PEDRO II -
CAMPUS CENTRO
Milena Arca Nunes da Matta



TECENDO A HISTÓRIA: RECORDAR E RECONTAR AS MEMÓRIAS DO ACERVO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DO COLÉGIO PEDRO II - CAMPUS CENTRO

Milena Arca Nunes da Matta

UNIRIO

milena.arcadamatta@gmail.com

Resumo: A pesquisa visa investigar narrativas vinculadas às experiências a partir de um estudo documental no Acervo de Educação Musical do Colégio Pedro II - Campus Centro. O interesse principal foi entender como narram experiências e que memórias estão sendo produzidas sobre este acervo. O estudo está vinculado às ações do Grupo de Pesquisa Práticas de Ensino, Aprendizagem e Música (GEPEAMUS) e ao projeto Pesquisa em Acervos Musicais sediados no Estado do Rio de Janeiro: identificação e estudo de obras, coleções e fundos documentais. Há que destacar que a presente pesquisa foi atravessada pela pandemia Covid-19, o que ocasionou a impossibilidade de acesso ao material físico guardado no espaço do Colégio, trancado devido ao isolamento social sanitário pandêmico. Após o fechamento do local, a opção foi realizar um levantamento de produções acadêmicas disponíveis com acesso pela internet. No processo de levantamento dessas produções chegou-se a entrevistas realizadas e guardadas no Acervo como relato de história oral, foco de aprofundamento da nossa pesquisa. A opção de análise crítica com base em uma revisão bibliográfica está ligada à necessidade de reunir e analisar os rastros digitais produzidos pelos projetos já realizados visando a manutenção da memória do Acervo. Assim, foi possível reconfigurar a pesquisa. O objetivo direcionou-se para: reconstruir uma faceta da memória da instituição, a partir da perspectiva das experiências vivenciadas e narradas por professores e alunos. A pesquisa tem como referencial teórico central o filósofo alemão Walter Benjamin e seus conceitos de experiência, memória e narrativa. Pretende-se que esta pesquisa auxilie musicólogos e educadores musicais na ampliação de suas abordagens, possibilitando a eles novos diálogos, a partir do encontro com concepções inter e multidisciplinares, voltadas para práticas musicológicas docentes e discentes, assim como narrativas pessoais de pesquisadores, professores e fomentados pela pesquisa das práticas musicais do ponto de vista da troca de experiência em Acervos Musicais no Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Ensino de música; Memória; Acervo de Educação Musical do Colégio Pedro II.

Introdução

Era tarde, não tenho uma noção exata da hora, mas a casa já estava em silêncio. Havia ainda alguns textos para ler, por isso, os olhos corriam analisando o



conteúdo apressadamente. Marcava uma ou duas frases, estava à procura de algo de “saltar os olhos”. Foi quando li ...

O aluno aprendia. Eu (professora Elza), por exemplo, adotava o seguinte: eu ensinava todas as vozes a todos. Eu dividia em vozes, mas eu ensinava todas as vozes. O aluno sabia o grave, sabia o médio e sabia o dele. Na hora em que ele cantava, estabelecia uma relação com o som do colega do lado e do outro lado. E a harmonização era perfeita. Era de arrepiar o que eles conseguiam fazer, só com a voz! E assim caminhamos durante anos, sempre fazendo coro a cappella. (ROCHA, 2010, p. 88).

De repente, não estava mais andando apressadamente. Algo me chamou a atenção naquelas falas. Continuei atenta à leitura da narrativa. Quando terminei, estava em silêncio. Pensei “preciso ler essa entrevista um pouco mais” e voltei ao início da leitura. Era muito bom ouvir o encantamento do fazer musical na escola. A música realmente estava ali. Foi de arrepiar! Desde então, sigo me perguntando mentalmente se ando caminhando musicalmente.

Quais são os caminhos que percorremos enquanto fazemos música na Educação Básica?

A pesquisa de mestrado, em fase de conclusão, visa investigar narrativas vinculadas às experiências a partir de um estudo documental no Acervo de Educação Musical do Colégio Pedro II - Campus Centro. O interesse principal foi entender como narram experiências e que memórias estão sendo produzidas sobre este acervo. O trabalho está vinculado às ações do Grupo de Pesquisa Práticas de Ensino, Aprendizagem e Música (GEPEAMUS), sendo orientada pela professora doutora Inês de Almeida Rocha.

Há que destacar que a presente pesquisa foi atravessada pela pandemia Covid-19, o que ocasionou a impossibilidade de acesso ao material físico, guardado no espaço do Colégio, trancado devido ao isolamento social sanitário pandêmico. Após o fechamento do local, a opção foi realizar um levantamento de produções disponíveis com acesso pela internet. Assim, foi possível reconfigurar a pesquisa.

O objetivo direcionou-se para: reconstruir uma faceta da memória da instituição, a partir da perspectiva das experiências vivenciadas e narradas por professores e alunos. Para tanto, utilizei como material de análise as entrevistas publicadas e os artigos acadêmicos produzidos por pesquisadores e bolsistas que trabalharam nos diferentes projetos já realizados.



A pesquisa tem como referencial teórico central o filósofo alemão Walter Benjamin e seus conceitos de experiência, memória e narrativa. Pretende-se que esta pesquisa auxilie musicólogos e educadores musicais na ampliação de suas abordagens, possibilitando a eles novos diálogos, a partir do encontro com concepções inter e multidisciplinares, voltadas para práticas musicológicas, docentes e discentes, assim como narrativas pessoais de pesquisadores, professores e fomentados pela pesquisa das práticas musicais do ponto de vista da troca de experiência em Acervos Musicais no Colégio Pedro II.

Trazer à luz a voz de professores e alunos como narradores da história do Acervo é escovar a “história a contrapelo”⁴¹, é democratizar a história de um passado coletivo, narrado em vozes. Resgatar o que foi dito e tratado por tradição, ao mesmo tempo que trabalha temas arrancando-os do conformismo. Em tempos de avanço do conformismo, “clarear” “é a honra da pesquisa histórica” (LÖWY, 2012, p. 51). Deste modo, trazer à luz a voz de professores e alunos como narradores da história do Acervo do Colégio Pedro II é escovar a “história a contrapelo”, é democratizar a história de um passado coletivo, narrado em vozes. Desse modo, pessoas são agentes da história.

Posto o argumento, para que são feitas as pesquisas em história da educação musical? São feitas por dever, dever de memória. No agora ou no futuro, quiçá constituam novas experiências que transpassam e transformam novos narradores. Acredito que essas perguntas precisam mobilizar musicólogos nos tantos cotidianos, porque é necessário estabelecer encontros, composições, mas tendo sempre que ouvir “o outro é legítimo” (MATURANA, 1998, p. 22) em suas existências do encontro e das conversas.

Assim, através da análise documental de subjetividades do educador musical, compreendendo ser importante discutir aspectos políticos e sociais relacionados ao desenvolvimento das atividades musicais escolares, às experiências narradas no interior escolar - a sala de aula de educação musical - tenciona-se discutir conceitos referentes à história da educação musical.

⁴¹ “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo como ele de fato foi. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento do perigo” (BENJAMIM, 1994, p.224). O movimento de escovar a história a contrapelo proposto por Benjamin é entendido como mover a história em sentido contrário, às avessas, significa buscar uma contranarrativa, isto é, dos sujeitos não ouvidos, ou comumente esquecidos ao longo da História.



Este texto vem tecido com fios que, embora já conhecidos, se apresentaram, dentro da perspectiva narrativa histórica de quem toma a palavra e conta o que viveu. Em outras palavras, um relato de memória de uma ex-professora de educação musical do Colégio Pedro II e seu ex-aluno são a base que constroem nossa narrativa histórica. Nela, busquei trabalhar pela ótica manutenção da narrativa pela experiência. Esse recorte histórico trazidos pela fala de si, se constitui na pesquisa como um fio que me toca particularmente por ser professora, por atuar na educação básica, por ser historiadora e por acreditar que a aquisição do conhecimento é uma luta por emancipação.

Nesse movimento de tecer a história com a memória foram analisadas entrevistas realizadas pelos pesquisadores que trabalham no Acervo e seus bolsistas de Iniciação Científica. São elas: “O negócio era a voz!” (ROCHA, 2010)⁴²; “Para mim, cantou perfeito: DEZI!” (ROCHA, 2011)⁴³; e “PELOS CAMINHOS DA VIDA: entrevista com o maestro Henrique Morelenbaum” (ROCHA & SZPILMAN, 2017a; 2017b)⁴⁴.

Ensaia-se a partir das entrevistas citadas acima, uma possibilidade de pensar o fazer música na escola. Nas sutilezas desse movimento, teceu-se a noção de uma espreita da história, através da potência expansiva do devir do professor e seu desenrolar na história em um devir imperceptível.

Recordar e Recontar. Memórias em destaque

Existem muitos caminhos, cada um marcado e forjado do seu modo. Entre escolhas e problemáticas possíveis, se demarca neste trabalho um caminho. Este foi mediado pelas seguintes inquietações: como se constituiu o diálogo das práticas de pesquisas documentais e históricas nos processos educativos? Que outras

⁴² Nessa entrevista, Rocha (2010) expõe as memórias de uma ex-professora de educação musical do Colégio Pedro II. O encontro é feito no mesmo cenário que anos atrás a professora desenvolvera suas práticas em Educação Musical. Trata-se de traçar uma conversa que enxergou afetos, sensibilidades e ações, a partir dos encontros que permearam o percurso do fazer música na escola. As entrevistas são registradas por uma aluna e sua professora de música e publicadas na Revista Interlúdio.

⁴³ A entrevista explicita o acompanhamento dos temas levantados na última entrevista. No mesmo cenário, são problematizados alguns assuntos, a partir das memórias desses dias de formação e condução de alunos no ambiente escolar, Rocha (2011) narra a professora e seus movimentos. A entrevista foi publicada na Interlúdio: Revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II.

⁴⁴ Nessa entrevista, Henrique recebe em sua casa dois professores de educação musical de sua antiga escola, junto deles estão um grupo de alunos da mesma unidade escolar que Henrique estudou. Nesse contexto, Henrique traça uma narrativa que expõe sua história anterior, durante e posterior ao colégio, ao mesmo tempo que traça um movimento de sua professora de Educação Musical na prática. Ele explora a dimensão do fazer da professora Elza a partir de encontros nas aulas de música e de que forma isso o marcou. Essa entrevista é tratada por Rocha e Szpilman (2017a e 2017b) e dividida em dois artigos, ambos publicados na Interlúdio.



significações e saberes circularam nessa relação tecida dentro de espaços escolares? Como podemos ampliar esses questionamentos ao pensar na preservação da memória, nos seus sistemas de viver enquanto se pensava música? E, não menos importante: por que estudar a história da educação musical?

A construção desta pesquisa foi motivada pelo encontro com a memória de uma professora, reescrita em um documento enquanto se tratava a conservação da memória histórica do fazer musical. Posso dizer que foram essas palavras lembradas que guiaram a pesquisa enquanto eu a construía. Uma ação que foi estruturando um texto ao mesmo tempo que me instigava à escuta. Era como se uma pálpebra em meus ouvidos⁴⁵ precisasse ser aberta e uma história precisasse ser escrita. Em outras palavras, o mesmo movimento que fez um pensador musical instigar sua escuta ativa, pedindo para que se abrisse as pálpebras dos ouvidos, para assim obter um ouvir pensante, foi o movimento que busquei fazer como musicóloga em contato com os documentos. Em seu estado de escuta, a presença do som (voz) faz com que haja vida. Da mesma forma, a voz que surge nesta pesquisa, surge como voz que rememora, que gera experiência, que transpassa e transforma. Essa “voz”, que o silêncio faz irromper no movimento de análise documental, nos remete ao que Schafer fala sobre a histórica luta dos intelectuais contra todas “as vozes” que vêm da paisagem sonora das ruas, as quais foram gradualmente proscritas ao longo dos tempos por impositivas legislações (SCHAFER, 2011, p. 102-104).

Emocionou-me ouvir as vozes escolares cotidianas. O sentido de amor ao seu lugar e as contradições que os guiaram nas suas buscas diárias de fazer música no espaço escolar. E é nesses encontros que essa pesquisa se constituiu. Encontro com o documento virtual. Encontro com trabalhos de projetos de manutenção da história. Encontro com um acervo. Encontro pela memória. Memória que narra de si num passado vivido. Memória que transforma os ouvintes em portadores de memória. Uma memória social de um acervo que foi acessado pelas lembranças daqueles que viveram.

⁴⁵ “Abre-te! Abre-te, ouvido, para os sons do mundo, abre-te ouvido, para os sons existentes, desaparecidos, imaginados, pensados, sonhados, fruídos! Abre-te para os sons originais, da criação do mundo, do início de todas as eras... Para os sons rituais, para os sons míticos, místicos, mágicos. Encantados... Para os sons de hoje e de amanhã. Para os sons da terra, do ar e da água... Para os sons cósmicos, microcósmicos, macrocósmicos... Mas abre-te também para os sons de aqui e de agora, para os sons do cotidiano da cidade, dos campos, das máquinas, dos animais, do corpo, da voz... Abre-te, ouvido, para os sons da vida...” (SCHAFER, 2008 apud FONTERRADA, 1992, p. 15).



No caminho desta pesquisa, podemos ver que não é possível ponderar a história de uma instituição sem ouvir o que nos tem a dizer o sujeito a quem ela se dirige. Professores e alunos fazem parte dessa gente, com seus lugares de fala, seus pontos de vista que não podem ser silenciados nem tampouco suprimidos da narrativa. Quando ouvimos essas falas, mesmo como parte da história, trazemos pontos de encontro que só nos são dados a conhecer a partir da experiência com elas. Um ponto de vista singular de quem viu e fez a história. Devemos apurar nossa escuta e ampliar nossos olhares para o que está sendo dito. Para refletir nossa atuação nas sociedades, enquanto sujeitos históricos, como no Acervo.

Ao trazer essas entrevistas do Acervo, busquei me desatar de uma visão histórica e social que não leva em conta o que têm a dizer as pessoas e suas diferentes vozes. Por meio de uma análise narrativa, busquei entender como o Acervo de Educação Musical do Colégio II se apresentava como local de ações em prol da preservação da memória. Para os que já passaram pela escola e para os que irão passar. Dessa forma, pude ver que o Acervo é casa de memória. As memórias produzidas nele estão relacionadas às experiências geradas nele.

Por meio das análises aqui ponderadas, pude perceber que as ações destinadas ao tratamento do Acervo de Educação Musical do Colégio Pedro II foi o responsável histórico de guardar não só a memória da história da educação musical do Colégio, como também a educação musical escolar brasileira, onde a história institucional se mistura com as histórias que as atravessam. Muitas delas narram a relação das políticas públicas e as respostas práticas dos professores no cotidiano escolar, o que aumenta o potencial de curiosidade sobre aspectos subjetivos da história dos documentos do acervo. O Acervo se apresenta em múltiplas possibilidades para aqueles que buscam estudar e analisar documentos, sendo também reconhecido como espaço de construção do conhecimento. Assim, nos ajuda a pensar o passado e busca, por meio da pesquisa e do conhecimento, modificar o presente e, por consequência, o futuro.

Como o objetivo geral da pesquisa foi analisar as experiências vivenciadas e narradas por professores e alunos de educação musical a partir de documentos produzidos em projetos musicológicos no Acervo de Educação Musical do Colégio Pedro II – Campus Centro, a partir do enfoque do leitor como um observador das vozes representadas pela professora Elza e de seu aluno Henrique, pude identificar falas das práticas metodológica ligadas a escolhas de conteúdos com ênfase no



canto, da formação docente e das características do educador musical. Muitas lembranças deixam claras nelas o caminho trilhado por Elza enquanto se ensinava música na educação básica e o impacto desse caminho em seus alunos. As narrativas feitas pela professora evidenciam a importância da voz. Sua abordagem como educadora musical é uma resposta aos programas políticos de sua época. Em suas palavras, ficou evidente sua postura de que o canto coletivo seria uma boa prática musical que auxilia na aprendizagem de conceitos e no desenvolvimento das potencialidades musicais dos alunos. Outro ponto marcante é o nacionalismo, acentuado como um programa que andou junto com uma ideologia com fortes matizes patrióticas.

Nas percepções feitas por Rocha (2011), é descrito que

D. Elza faz suas narrativas sob uma ótica nacionalista tão vibrante que é possível contagiar até os mais céticos. O canto entusiasmado de seus alunos que entoavam letras patrióticas levava-a a viajar pelo espaço e a sentir-se em outro cenário, muito diferente da sala de aula repleta de adolescentes. Sem dúvida alguma, é um olhar conduzido pelos valores adquiridos em sua formação de professora de Canto Orfeônico e por sua convivência com o Maestro Villa-Lobos, como ela mesma se refere. Assim ela ouvia o canto dos alunos e agora se lembra dele. Um sentimento muito próximo da veneração a algo sagrado: “A Pátria é inatingível”. (ROCHA, 2011, p. 19).

A frase “muito diferente de uma sala de aula repleta de adolescente” é posta como comparativa a um ambiente de canto entusiasmado. Rocha (2011), que também é professora de música na mesma unidade escolar, costura essa frase ao fazer uma análise ao fim da entrevista. O canto entusiasmado ganha uma performance e ambiente imaginário. O que essa frase caracterizada por comportamentos de adolescentes pode nos revelar? Céticos ou não, a voz da professora Elza, nas palavras de Rocha (2011), conduz a valores, a um sentimento de veneração. E de onde flui tudo isso? Esses rastros fluídos sinalizados nos conduzem a sua formação como professora e sua convivência com seu professor, o Maestro Villa-Lobos.

É com respeito a essa formação que procurei dialogar com Nóvoa (2009) para problematizar as questões presentes numa política de formação com interesse de ordem civilizatória. É claro, nas falas de Elza, o impacto dado pelas ideias de Villa-Lobos, no entanto, as ações metodológicas da professora continuam mesmo com o fim do programa curricular orientado pelo Maestro. Seria essa a forma de pensar que



a maior ação deixada por VillaLobos em Elza foram seus anos dedicados à sua formação pedagógica? A continuidade do programa curricular nas aulas ministradas pela professora indica o impacto dessa formação, o que torna possível concluir o valor desse período de formação docente.

Com isso, ao fugir dos clichês criados no campo da história da educação musical e ir ao encontro das práticas cotidianas, ao se pensar o sujeito histórico, na construção da narrativa histórica, e ao trazer para essa pesquisa as narrativas de memória de um professor e um aluno, apresenta-se um outro olhar a “contrapelo”. O olhar daqueles que, como num pequeno mosaico, colaboram com a voz da instituição, pelos seus relatos, pelas suas experiências vividas. Uma história contada não apenas pontuada por grandes feitos, mas, sobretudo, pontuada por pequenas lembranças: a voz cantada, o aluno desafinado, o livro, o “bruxo e sua aprendiz”, o entusiasmo, o arrepio... memórias que ajudam a reconstruir uma história.

Conclui-se, assim, que a história da educação tecida em Elza, em Henrique e nos que experienciaram o Acervo não é singular a esses sujeitos. A influência de Villa-Lobos, os programas políticos intencionais, o vínculo à conduta disciplinar, os materiais didáticos reguladores e os aspectos são citados por outras fontes e pesquisas, no entanto, as memórias narradas e guardadas no Acervo expõem algumas camadas legítimas encadeadas presas em uma memória singular. O movimento de fala dessa memória transforma-se em experiência e ganha narrativas. Nesse trânsito que caminha do singular para o comum a outros é que se faz possível demarcar alguns pontos relevantes.

Desta forma, é correto afirmar que, ao denominar os caminhos percorridos por Elza em sua formação, articula-se o desenvolvimento docente e discente a suas perspectivas múltiplas, considerando-os em seus contextos culturais, políticos e pessoais. Logo, configuram-se os programas oficiais curriculares concebidos por professores capazes de criar, inovar e transformar e não por agentes técnicos, máquinas de reprodução. Nesse caminho, ficou claro que a fala da professora se constitui como documento privilegiado, uma vez que viabiliza o encontro de ideias e o levantamento de hipóteses. Esses movimentos instauram práticas reflexivas, uma consideração ativa das políticas, das conduções, dos conteúdos e suas consequências, uma “a reflexão é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor” (ZEICHNER, 2000, p. 18).



No sujeito que foi possível descortinar em fragmentado no perfil de ser um professor que trazia parte da multiplicidade de condutas, constatei uma mulher que se dedicou ao ensino de música por um caminho metodológico ao qual teve acesso a partir de uma formação docente. Concluo, ao dialogar com as ideias de Nóvoa (2009) de experiências concretas na formação docente, que a prática de educação musical da professora Elza está ligada aos seus anos de formação. Ao longo da pesquisa, o olhar retrospectivo sobre a política educacional, sobretudo os decretos e leis que instauram programas de ensino, foi um aliado à construção de caminhos trilhados. A reflexão sobre os avanços e os retrocessos das práticas musicais, no processo histórico da educação musical escolar, tem a função pedagógica de tornar os sujeitos escolares do “agora” mais críticos e, conseqüentemente, mais preparados para enfrentar os desafios em seus cotidianos.

Além disso, a maneira com que se deu a prática musical, revelada pelas memórias tanto de Elza quanto de Henrique, do uso da voz, cantos nacionais, solfejos por manossolfa, práticas ligadas diretamente às políticas públicas conduzidas por Villa-Lobos, não se modificaram com o fim do programa político. Na verdade, ela mantém uma conduta metodológica com a legitimidade de quem trabalhou de forma criativa ao longo dos anos uma especificidade: o canto. Conduta que, para ela, dentro da prática da educação musical na qual estava inserida, a “voz a cappella” era considerada a melhor.

Então, uma segunda consideração a que chego é a de que, além de ter respondido a uma política pública, durante sua vida como professora, Elza teve a liberdade de conduzir o que acreditava ser o melhor programa curricular, o que demonstra um enfraquecimento de políticas públicas que regulariam a conduta do professor nas aulas de música, o que gerou nela uma autonomia a longo prazo. O papel regulador político, que marcou o canto orfeônico, não é restruturado nas políticas públicas que foram idealizadas a posteriori.

Caminhando para a terceira conclusão, uma questão importante a lembrar: não se pode esquecer os movimentos levantados em defesa da Educação Musical escolar presentes nas narrativas. Esses sujeitos marcaram suas histórias pela presença da educação musical no ambiente escolar. Esse marco é um motivo de comemoração para o Henrique, ao enxergar a herança de uma voz empostada. Sua voz é apresentada na entrevista como prova de um fazer musical. Com isso, é possível ouvir, perceber... a música estava lá. O impacto dessa fala, no lugar de um Aluno



Eminente, em alunos do Colégio, se mostra emblemática e evidencia uma atividade importante. O maestro relembra momentos de seu contato com a música, seus professores e experiências de vida como estudante do Colégio Pedro II.

Acredito, também, que em suas memórias registradas nas entrevistas, tanto Elza como Henrique ressaltam suas memórias afetivas, destacando boas lembranças, sobretudo os aspectos valorosos musicais que envolvem suas práticas escolares. Ao se voltarem para a presença da música em suas histórias, tanto a professora quanto os alunos envolvidos na cena educacional contribuíram ao romper com o esquecimento por uma via saudosista, sem se importarem em estabelecer uma visão crítica do que viveram. Analisando os motivos que poderiam ter levado a essa questão, penso que uma história de vida colhida, intermediada por uma entrevista oral, condensa uma história social, o que, por sua vez, é um silenciamento na história, pois pinça acontecimentos que são narrados.

Assim, o que não foi dito é justamente o caminho que dá o movimento afetivo que as palavras buscam estabilizar, e o que não foi dito, o fator ausente, é perpassado pelo que foi falado. O silêncio pode não ter voz, mas ele significa. Como faceta dispensável nas narrativas está a ausência das experiências ruins, o que deixa a pergunta no ar: não teria nada de ruim a ser lembrado? Será que a professora ou o aluno ousariam revelar dores, injúrias? Sem falar que o futuro vazio e o passado cheio de vida foram pintados de novo pelas mãos que os escreveram. Por se tratar de um material editado, retocado e reescrito, as entrevistas, nesse sentido, poderiam ter, por ação dos Editores, destaques apenas para as memórias boas e a não publicação dos relatos e acontecimentos tristes que pudessem causar incômodo, constrangimento a alguém ou à instituição? Possibilidades mil percorrem, entre silêncios, esquecimentos e reelaborações do passado.

Ao fim, partilhando da ideia de Le Goff (1996) de que a História da Educação Musical é um caminho em construção, mediado pela interpretação conceitual de documentos, entende-se o conhecimento histórico do passado, através da interpretação de conceitos e critérios definidos por historiadores. Por conseguinte, essa História que nos foi contada pode ser considerada um conhecimento em construção, sujeito às redefinições, quer por suas fontes históricas ou pela descoberta das vivências. “Tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam a sociedades” (LE GOFF, 1996, p. 13).



São tantas histórias de vida que nos encontramos, que encontramos. Se existe alguma consideração a se fazer neste momento é: experienciar essas narrativas nos cotidianos escolares me fascinam! Por isso, a gratidão é imensa a todos os envolvidos na preservação e na organização do Acervo de Educação Musical do Colégio Pedro II - campus Centro. O Acervo de Educação Musical do Colégio Pedro II – campus Centro é visto como patrimônio social, preservá-lo é preservar a memória social de um país. Para as pesquisas musicológicas vinculadas ao fazer musical no espaço escolar, a história é uma construção contínua. Como lembra Benjamin (1994), é um processo contínuo. Narrativas nos desafiam a olhar o futuro sem perder a experiência com o passado.

Referências

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994

FONTEERRADA, M. T. de Oliveira. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: UNESP, 2008.

LE GOFF, Jacques. História e memória. 4.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996
MATURANA, Humberto. Emoções e linguagem na educação e na política. (Trad. J. F. C. Fortes). Belo Horizonte: UFMG, 1998.

NÓVOA, Antonio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In. Revista Educacional. 2009.

ROCHA, Inês de Almeida. O negócio era a voz! Interlúdio, Revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II, v. 1, n. 1, p. 87-98, 2010.

ROCHA, Inês de Almeida. Para mim, cantou perfeito: DEZ! Interlúdio, Revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II, v. 2, n. 2, p. 65-84, 2011.

ROCHA, Inês de Almeida; SZPILMAN, Ricardo Goldfeld. MEMÓRIAS DE UM MUSICAL ALUNO EMINENTE (1ª parte de 2): entrevista com o maestro Henrique Morelenbaum. Interlúdio, Revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II, v. 5, n. 7, p. 59-76, 2017a.

ROCHA, Inês de Almeida; SZPILMAN, Ricardo Goldfeld. PELOS CAMINHOS DA VIDA (2ª Parte de 2): entrevista com o maestro Henrique Morelenbaum. Interlúdio, Revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II, v. 5, n. 8, p. 63-84, 2017b.

SCHAFER, R. M. A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. 2a. ed. - São Paulo: Editora Unesp, 2011.



ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta Maria; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, elisabete Monteiro. Cartografias do trabalho docente. Campinas: Mercado das letras 2000.

Capítulo 9
PACIÊNCIA:
DESCRIÇÃO EM UMA
EXPERIÊNCIA MUSICAL
ARTÍSTICA
Alex Barbosa de Lima





PACIÊNCIA: DESCRIÇÃO EM UMA EXPERIÊNCIA MUSICAL ARTÍSTICA

Alex Barbosa de Lima

Professor da Rede Municipal de Educação de Campo Grande – MS. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Prática Musical - GPEP da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Graduado em Música - UFMS e Educação Física – Faculdades Integradas de Fátima do Sul (FIFASUL). Mestrando em Artes - UFMS. Pós graduado Latu sensu em: Pedagogia Crítica em Educação Física – UFMS; Educação do Campo – Faculdade de Educação, Tecnologia e Administração de Caarapó (FETAC); Gestão em segurança Pública e Defesa Social – Faculdade de Administração de Chapadão do Sul (FACHASUL); e Defesa Civil AVM Faculdade Integrada. E-mail: alexlb.lima@gmail.com / alex.barbosa@ufms.br

Resumo: O presente relato retrata uma experiência vivenciada em disciplina concluída no primeiro semestre de 2021, no Mestrado Profissional em Arte da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e a prática docente em escola municipal de Campo Grande, Mato Grosso do Sul (MS). Envolve pressupostos teóricos estudados durante o mestrado e que a partir de reflexão crítica possibilitou pensar em práticas para aulas na Educação Básica, na disciplina Arte com atuação na linguagem Música. Como aporte teórico recorreremos à Souza (2021) para fundamentar a descrição denotativa e conotativa como possibilidades poéticas para as quatro linguagens da Arte e Bondía (2002) por abordar a experiência no campo educacional. Como exercício teórico e prático foi selecionada a Música “Paciência” (LENINE; DUDU FALCÃO), interpretada pelo Coral da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) em que a mensagem se torna acrônica por sua conexão com a realidade pandêmica causada pela COVID 19. A aplicação da proposta em sala de aula aconteceu com o retorno escalonado dos alunos para as aulas presenciais. Com isso possibilitou a retomada da prática coral, porém com várias adaptações que atendessem todas as normas de segurança vigentes para segurança dos alunos. Essa retomada das aulas possibilitou a apresentação de algumas impressões dos alunos sobre as atividades que envolviam a música “Paciência”.

Palavras-chave: Educação Musical. Canto Coral. Aula de Arte.

Abstract: The present report portrays an experience lived in a discipline completed in the first semester of 2021, in the Professional Master's Degree in Art at the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS) and the teaching practice in a municipal school in Campo Grande, Mato Grosso do Sul (MS). It involves theoretical assumptions studied during the master's degree and which, based on critical reflection, made it possible to think about practices for classes in Basic Education, in the discipline



Art with performance in the language of Music. As a theoretical contribution, we will resort to Souza (2021) to support the denotative and connotative description as poetic possibilities for the four languages of Art and Bondía (2002) for approaching the experience in the educational field. As a theoretical and practical exercise, the song “Paciência” (LENINE; DUDU FALCÃO) was selected, performed by the Choir of the Federal University of São Paulo (UNIFESP) in which the message becomes acronym for its connection with the pandemic reality caused by COVID 19. The application of the proposal in the classroom took place with the staggered return of students to face-to-face classes. This made it possible to resume choral practice, but with several adaptations that met all current safety standards for the safety of students. This resumption of classes made it possible to present some impressions of the students about the activities that involved the song “Paciência”.

Keywords: Musical education. Choral singing. Art Class.

INTRODUÇÃO

Como docente na área de Arte, atuando com a linguagem Música, venho constituindo uma práxis embasada em estudos teóricos e experiências que envolvem o ensino da música na escola por meio da prática do Canto Coral. Nos anos de 2013 a 2015 participei como monitor no Projeto Coral Infantojuvenil da UFMS (PCIU!), o que possibilitou aproximação com o canto coral Infantojuvenil na perspectiva de Gaborim-Moreira (2015)⁴⁶

Tal aproximação me possibilitou realizar pesquisa para Trabalho de Conclusão de Curso em Música no projeto PCIU! em 2014, intitulado Desenvolvimento Rítmico, Solfejo e Improvisação: o Coro infantojuvenil na perspectiva do Método Dalcroze.

Como profissional e acadêmico do curso de mestrado, há sempre uma tendência em pensar, estudar e vivenciar várias vertentes para o desenvolvimento musical que perpassa pela área do canto coral em sala de aula, uma vez que ele é uma prática musical que desperta habilidades artísticas e possibilita diversas experiências ao aluno.

[...] o coro infantil é uma das atividades mais impressionantes das quais uma criança pode tomar parte, não somente na área da música, mas de forma geral, na formação e na educação do jovem. Num coro, as crianças têm muito mais oportunidades de aprendizado que em qualquer outra atividade que costumam realizar. Primeiramente, percebo o grande prazer que uma criança sente no seu cantar. É algo que ela gosta, e já faz normalmente, sem a preocupação de estar

46 A autora, em sua tese, pesquisa “[...] a Regência Coral Infantojuvenil como uma prática que se constrói sobre processos de ensino-aprendizagem e se consolida na performance artística” (2015, p. 25).



cantando certo ou errado. [...] Esse trabalho não trata de fazer uma criança pensar ou agir como adulto, de desenvolvimento precoce, mas sim de proporcionar experiências sociais, musicais e artísticas, que façam com que ela se torne parte de algo importante, valorizado. A criança sente-se à vontade para se expressar, ao mesmo tempo em que respeita o espaço do colega. Há um crescimento social, cultural, cognitivo, criativo, espacial, lógico, etc... E se aprende brincando (LAKSCHEVITZ, 2006, p. 29).

É nesse contexto que propomos reflexão sobre a aula de Arte na escola pública, fundamentada em estudos e diálogos realizados na disciplina “A Experiência Artística e a Prática do Ensino de Artes na Escola”.

Para tanto, recorreremos à Souza (2021) e à Bondía (2002). O primeiro, à luz da fenomenologia traz os conceitos de estética, de descrição conotativa e denotativa e uma narrativa norteada pelos eixos fenômeno, experiência estética e arte popular. E o segundo, fundamenta seu pensamento na educação a partir do par experiência/sentido “contrapondo-se ao modo de pensar a educação como relação entre ciência e técnica, ou entre teoria e prática” (BONDÍA, 2002, p. 168).

A partir das reflexões dos autores supracitados, recorreremos ainda à versão preliminar do Referencial Curricular (RC) da Rede Municipal de Ensino (Reme) de Campo Grande, MS, documento curricular adequado à Base Nacional Comum (BNCC, 2017) no ano de 2020 que pontua sobre o papel da Arte na escola.

A Arte na escola deve desenvolver a educação (sensibilização) **estética**, crítica, cultural, política e social, cabendo ao professor a tarefa de mediar tais saberes a partir de **experiências** e conhecimentos em Arte e considerando também os conhecimentos prévios dos estudantes como significativos pontos de partida para a apreensão dos conhecimentos de Arte historicamente acumulados (CAMPO GRANDE, 2020, p. 36, grifo nosso).

A par dessas premissas realizaremos proposta para a aula de Arte nos anos finais do ensino fundamental, que perpassa pelo sentido da experiência estética, por meio da experiência artística com a expressão corporal no Canto Coral da Música “Paciência” em um exercício descritivo a partir de Souza (2021).



EXPERIÊNCIA E EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA PELO CANTO CORAL

O Canto Coral infantojuvenil propicia atividades variadas que envolvem o lúdico, e, dessa forma oferta momentos⁴⁷ para a experiência acontecer, uma vez que ela “[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (BONDÍA, 2002, p. 21).

Na experiência humana, ainda que uma mesma situação seja vivenciada por duas pessoas ou até pela mesma pessoa novamente, será diferente, pois “o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. [...] não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece” (BONDÍA, 2002. p. 27).

Nessa linha de raciocínio, cada aluno participa, vivencia e expressa sua criatividade de várias maneiras, compreende ou não uma prática artística e pode descrevê-la a partir de sua essência. A subjetividade das representações se revela na sala de aula a partir do que o aluno tem como experiência, sua vivência e suas convicções as quais podem fazer sentido ou não.

Figura 1: Tirinha da personagem Armandinho.



Fonte: BECK, 2017.

A tirinha de Beck (2017) demonstra uma situação onde cada personagem, por meio de diferentes expressões, demonstra cuidado, proteção. A partir desta interação pode surgir outro componente fundamental da experiência que para Bondía (2002) é sua capacidade de formação ou de transformação, levando-os a refletir sobre novos ideais ou perspectivas que talvez anteriormente eram desconhecidas.

⁴⁷ Preparação vocal: alongamento, relaxamento, exercícios de respiração, vocalizes que acontecem ludicamente interligados aos movimentos corporais. O repertório musical e a *performance* pública.



Para Souza (2021):

Ao refletir sobre a palavra falada, as imagens criadas, os signos utilizados, em diálogo respeitoso com outras pessoas, esse conjunto se torna acessível para o grupo, as coisas se mostram, identificam-se potencialmente as representações que alienam o Ser mais desvelam-se as possibilidades de mudança das realidades/verdades, que nunca são singulares no contexto amplo da totalidade (SOUZA, 2021 p. 27).

As possibilidades de vivências artísticas nas aulas podem revelar perspectivas diferentes em nossos alunos ao perceberem os timbres, ao brincarem com a criação de ritmos e expressões corporais ou com uma nova peça musical. Porém esse “sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, receptividade, disponibilidade, por sua abertura” (BONDÍA, 2002, p. 24). Nesse viés a passividade se refere ao aluno se permitir vivenciar, se envolver no que está realizando, sem preocupações coma correria do dia-a-dia.

Desta maneira, cada aula é marcada por impressões que ficam registradas nos participantes revelando que “ensinar às crianças como fazer e como compreender música; ensinar habilidades vocais, de leitura e conhecimentos musicais, é um meio de apreciar a música em si mesma.” (RAO, 1990, p. 6). Ao se permitir e se envolver, o professor torna o ensino da arte/música uma experiência motivadora promovendo um meio propício para transformações.

E no meio educacional com todas as suas diversidades, cabe ao professor uma constante tentativa de despertar os alunos por meio da arte para que haja uma mudança no *status quo* e conseqüentemente a emancipação pois [...] toda potencialidade do ensino de Arte só se concretiza nas práticas pedagógicas se o professor de Arte acreditar que pode atuar como um articulador de transformações [...] (BRAZIL; MARQUES, 2014, p. 29).

Na busca pela emancipação, é importante pensar o canto coral na escola com possibilidades diversificadas: “valorização das poéticas das quatro linguagens [...] como um caminho de acesso aos processos educativos em Arte, por meio da Estética⁴⁸” (SOUZA, 2021, p.2). O autor (2021) descreve de maneira atrativa as obras apresentadas de forma conotativa que envolve os sentimentos ou algo mais abstrato sobre a obra apreciada, nos remetendo a uma dimensão além do visualizado em uma descrição denotativa.

⁴⁸ Estética “[...] designa qualquer análise, investigação ou especulação que tenha por objeto a arte e o belo, independentemente de doutrinas ou escolas” (ABBAGNANO, 2015, p.367)



Na música, observa-se que a descrição pela denotação ou sentido literal, sem alegorias, pode ser representada pela própria partitura musical, postura e expressão corporal das crianças de um coral em uma perspectiva do corpo que canta e se movimenta demonstrando sua intencionalidade. O som que escutamos das vozes cantadas pode ser descrito de forma conotativa ao se referir ao timbre suave e encantador que ecoa das vozes, o sentimento causado pela tonalidade, sensações causadas pelo ritmo e dinâmica das notas, ou seja, vai além dos elementos musicais em si.

As duas formas de descrição de obras de arte podem ser possibilidades pedagógicas para a sala de aula contribuindo para a relação da experiência dos alunos com a obra, de forma a propiciar reflexão crítica e emancipadora. Para Souza (2021) a estética da arte deve ser pautada em termos éticos, e na escola é importante compreender as formas e execuções artísticas desenvolvidas a partir das vivências de nossos alunos. “A experiência estética que se desvela no trabalho de artistas desde seu sentido existencial, denota escolhas políticas e carrega uma perspectiva ética de relações sociais que lhes pertencem de forma fenomênica” (SOUZA, 2021, p. 26).

Para um exercício significativo, apresentamos a seguir uma descrição denotativa e conotativa da música “Paciência” (LENINE; DUDU FALCÃO), com arranjo de Patrício Souza e interpretação do Coral da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)⁴⁹ no projeto artístico Cinco Olhares Sobre Lenine. A descrição da performance artística foi realizada a partir da apreciação do vídeo⁵⁰ e acesso a partitura⁵¹ disponível por Pereira (2013), sem acesso a versão da partitura utilizada pelo Coral da UNIFESP, porém com tonalidade e melodia preservadas.

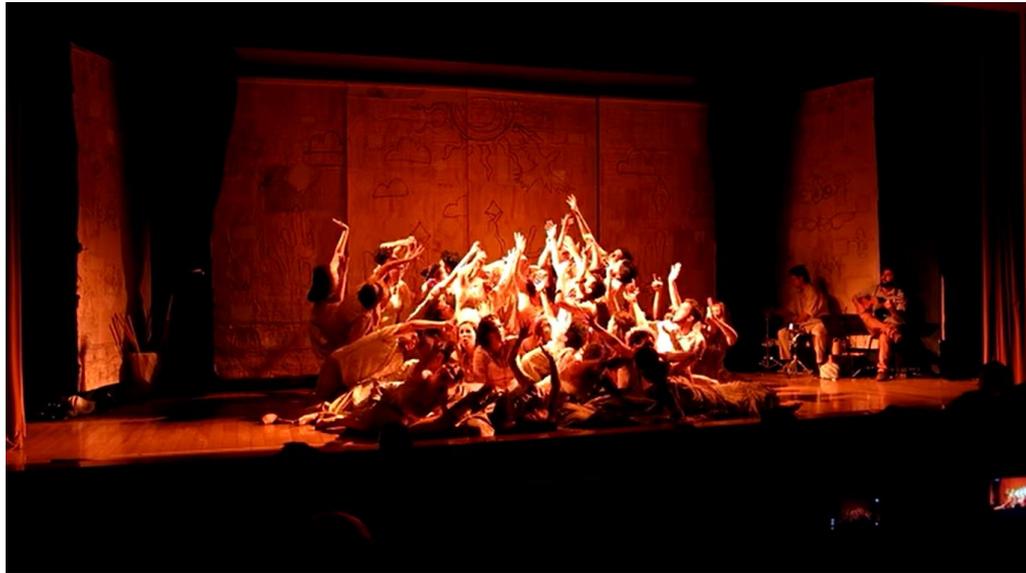
⁴⁹ Link sobre o Coral UNIFESP: <https://coral.sites.unifesp.br/site/projetos/19-cinco-olhares-sobre-lenine>.

⁵⁰ Link para apreciação da Música “Paciência”: <https://www.youtube.com/watch?v=byOimRCQKTc>.

⁵¹ Letra, partitura da melodia com cifra da música “Paciência”. Encontrada em Pereira (2013, p. 69-139).



Figura 2: Coral UNIFESP - Cinco Olhares Sobre Lenine. “Paciência”, dez. 2016. Print do Vídeo, Performance Canto Coral



Fonte: Coral UNIFESP, 2016.

A canção “Paciência” se insere no campo da Música Popular Brasileira (MPB), ou seja, “a arte popular que contempla a produção concreta de pessoas que em suas criações materializam anúncios e/ou denúncias de sua experiência com o mundo vivido e com outrem” (SOUZA, 2021, p.2). Ela foi composta na forma binária (AB) cuja divisão completa é introdução – A – A – B, repetindo-se a partir de A. Tem um andamento moderado a lento. A letra é dividida em quatro estrofes com melodia tonal, em sol maior.

A pouca variação rítmica e os intervalos aproximados mostram o interesse dos compositores em passar uma mensagem relacionada à calma, à paciência, sem rapidez ou grandes saltos. Há repetição de notas que “pode revelar o desejo dos autores de mexer com seus ouvintes até que sua mensagem seja inculcada” (PEREIRA, 2013, p. 71).

A introdução da música ao som do violão em arpejo, instrumento de percussão carrilhão com efeito sonoro agudo e suave, como se a intenção do arranjador fosse provocar no ouvinte uma sensação de tranquilidade, suspense ou fantasia. A performance é iniciada com as luzes apagadas e aos poucos clareando enquanto os coralistas se movimentam lentamente no palco. As mulheres começam a cantar a música em uníssono e todos fazem movimentos de digitação em que os interpretes passam a sensação da correria causada pelo trabalho nas grandes cidades. Em seguida há um som como o de chocalho, claves e reco-reco. No fim da frase da



primeira estrofe, na palavra “para”⁵², ouvimos a divisão de vozes entre soprano e contralto.

Na segunda estrofe os homens entram, há divisão de vozes entre eles e mulheres e todos andam ligeiramente. No fim da segunda estrofe, na frase “a vida é tão rara” as vozes são divididas pelos naipes soprano, contralto e tenor/baixo nas mesmas notas. Os coralistas param e olham fixo para o público. No trecho musical “enquanto o tempo acelera e pede pressa, eu me recuso, faço hora, vou na valsa” o arranjador expressa a forma com que Bondía (2002) concebe a experiência: uma maneira calma, sem a correria do cotidiano e que há um enfoque no momento vivenciado.

Na terceira estrofe, as vozes entram divididas por naipes e ouvimos ao fundo um som com efeito bem curto como o de uma kalimba. Todos se abaixam e deitam na frase “o mundo vai girando cada vez mais veloz”. No vídeo, o trecho 1min23s, os coralistas começam a se levantar como se estivessem emergindo.

A parte B – quarta estrofe é iniciada com sopranos na melodia, e os demais cantando as vogais “U, A”, andando lentamente pelo palco. Todos entram dividindo vozes entre os naipes em “e quem quer saber? a vida é tão rara”, encenando pequenas situações do cotidiano o que percebemos como o *amiudamento*⁵³. Contraltos, tenores e baixos cantando “U, A” novamente e repetição das palavras “eu sei”, pelos mesmos. Na frase “a vida não para” (todos param e olham para o público), há divisão das vozes e uníssono na repetição. É realizada uma passagem, ponte na música com risos, gargalhadas e comemorações com movimentos corporais de levantar os braços e os coralistas se abraçam, enquanto o violão realiza essa passagem também com os acordes em arpejo.

Os coralistas voltam cantando em uníssono para a primeira estrofe, parte A, da mesma maneira que na primeira vez. Há uma diferença vocal apenas na última estrofe em que para finalizar a música os cantores dividem as vozes em “a vida não para”, cantam em uníssono em repetição da frase “a vida não para” e finalizam dividindo as vozes novamente na palavra “não”. Há diferenças no movimento corporal da performance entre a primeira vez que cantam esse motivo. Na primeira estrofe as mulheres andam lentamente entre os homens que estão estáticos até a frase “A vida é

⁵² Na descrição as aspas serão utilizadas também para indicar frases ou palavras da música.

⁵³ Pelo “*amiudamento* podemos produzir sentidos para nossa vida, incessantemente, inclusive nas situações mais difíceis” (SOUZA, 2021, p. 4).



tão rara” e todos correm em círculo na frase “enquanto todo mundo espera a cura do mal” (trecho 3min13s). Apaga-se as luzes no trecho 3min29s e todos andam lentamente em círculo com as luzes dos celulares acesas. Acendem as luzes em 3min48s e todos andam lentamente em círculo enquanto uma das coralistas passa pelos demais olhando dentro dos olhos, entrando na frente, os tocando com gestos de quem pede ajuda, porém ninguém a corresponde. A música é finalizada com todos olhando para o público.

A descrição apresentada pode ocorrer por várias interpretações de acordo com as habilidades, experiências ou viés de quem a descreve. Neste artigo ela foi inspirada em Souza (2021) e direcionada para iniciação à apreciação musical em que o professor/pesquisador se apoiou para aulas em turmas de alunos que não tiveram contato anterior com a linguagem música na disciplina Arte. Há consciência de que vários desdobramentos específicos da educação musical podem ser contemplados e também são previstos no Referencial Curricular (RC)⁵⁴ da Reme de Campo Grande, MS, (2020), versão preliminar, conforme exemplo das habilidades a seguir:

(CG.EF69AR20.s) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (games e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais. [...] (CG.EF69AR31.s) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética (CAMPO GRANDE, 2020, p. 168-170).

Além das habilidades apontadas, há outras que contribuem para a variação de atividades que podem ser pensadas para a escola a partir de uma descrição individual, em grupo, ações contínuas em projeto escolar com duração bimestral ou semestral e podem ser concretizadas sequencialmente com a execução musical em Canto Coral e a criação de expressão corporal a partir da apreciação da música, dentre outras possibilidades. A seguir, relatarei brevemente como a descrição se deu nas aulas de Arte, no contexto de escola pública municipal e alguns caminhos que trilharei.

⁵⁴ RC entendido como documento que norteia o ensino de Arte na linguagem música em escolas do município.



PRÁTICA NA ESCOLA

Após os estudos realizados e o exercício desenvolvido pelo pesquisador, foi possível concretizar as quatro aulas de uma hora, em turmas do 7º ano do Ensino Fundamental e das Fases Inicial II e Intermediário II da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) com o mesmo planejamento, não havendo adaptações relevantes.

As aulas presenciais foram retomadas de forma escalonada seguindo as orientações sanitárias devido a pandemia da Covid-19. São atendidos cinquenta por cento dos alunos de cada sala no presencial durante uma semana, enquanto a outra porcentagem estuda em casa com atividades e exercícios complementares, havendo esse rodízio de semana na escola e na outra em casa.

Como recursos tecnológicos foram utilizados nas aulas um notebook, TV, caixa de som, quadro negro, áudio e vídeo da música “Paciência”. As aulas foram planejadas com a sequência que partiu da audição da música “Paciência”. Desta forma, os alunos ouviram a música inteira, somente o áudio com a versão disponibilizada no youtube⁵⁵ pelo Coral da UNIFESP, mas não visualizaram o vídeo neste momento.

Foi solicitado aos alunos que se atentassem aos sons presentes na música. Após a apreciação musical foi realizada uma reflexão em conjunto onde cada um expôs suas impressões sobre o que escutou, relatando sobre elementos gerais que estavam relacionados aos sons, letra e demais fatores perceptíveis na música. Com isso foi realizada a descrição conotativa e denotativa por eles.

Quadro 1 – descrição realizada pelos alunos

Realizar uma descrição conotativa e denotativa do áudio da música “Paciência”	
Respostas dos alunos	Som do Violão e instrumento de efeitos diferentes. As mulheres iniciam cantando. O som como o de uma matraca. Existe uma segunda voz. Na palavra “para” as mulheres dividem as vozes. A vida é curta e o tempo passa rápido.

Fonte: registro particular do autor

⁵⁵ Mesmo link da nota de rodapé de número 4.



O quadro 1 apresenta as ideias dos alunos sobre o áudio a partir das reflexões em conjunto e falas sobre as várias vozes que ouviam. o professor inseriu termos técnicos como as vozes referente aos naipes soprano, contralto, tenor e baixo, demonstrando vocalmente as diferenças dessas vozes em trechos da música.

Em outro momento foi proposto a apreciação do vídeo da música “Paciência” com toda a interpretação corporal realizada pelo Coro e demais composições de palco possíveis de observar no vídeo supracitado. Também foi seguida a sequência de reflexão em grupo sobre o mesmo. Para a reflexão se tornar mais efetiva, tanto no vídeo como anteriormente no áudio, realizou-se pausas no vídeo a cada trinta segundos para a turma falar sobre cada parte.

Uma aluna da EJA intermediária II verbalizou que durante o vídeo aparentava que as pessoas juntas formavam uma fogueira, conforme podemos observar na figura 2.

Quadro 2 – Descrição realizada pelos alunos sobre o vídeo

Realizar uma descrição conotativa e denotativa do vídeo da música “Paciência”	
Respostas dos alunos	As pessoas deitaram no chão. O tempo passa muito rápido. Um pouco mais de paciência. Dançam em círculo (muito bonito). As pessoas fizeram o formato de fogueira. O mundo pede para ter mais paciência. Música lenta. Fatos sobre o tempo e a vida. Encenavam situações do cotidiano. Seguravam um bebê. Uma mulher pedia ajuda e ninguém olhava para ela. Paz. Positividade.

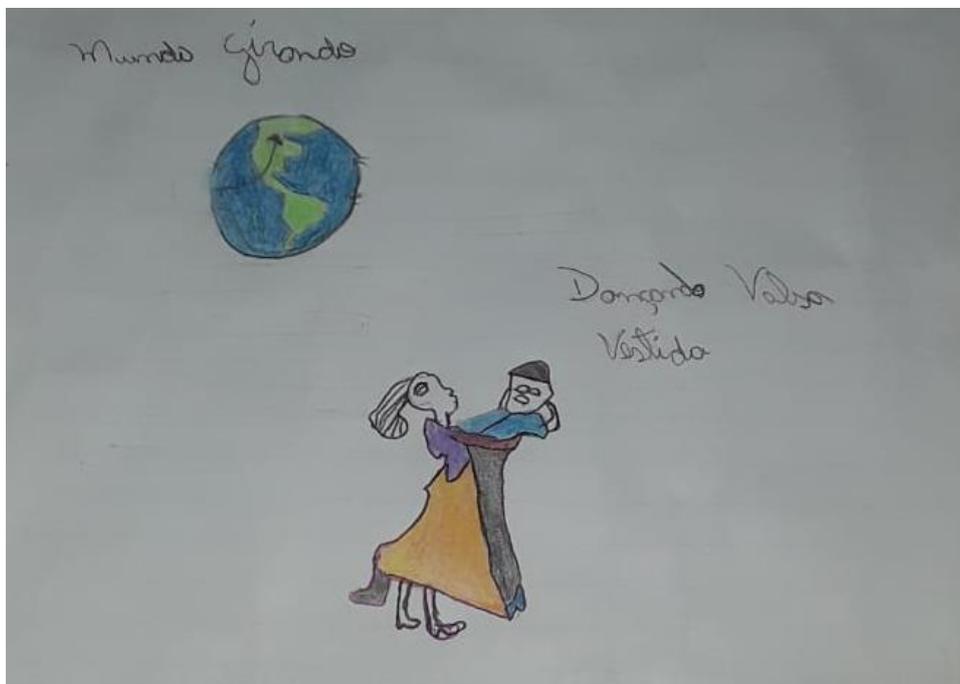
Fonte: registro particular do autor

Após a reflexão da turma e aproximações com suas experiências foi proposto aos alunos um registro sobre a música, o vídeo e as reflexões durante as aulas para



retratar, expor suas ideias sobre a performance coral apreciada a partir de um desenho.

Figura 3 – Descrição Criação de aluna da EJA – Fase Inicial II



Fonte: registro particular do autor

Para continuação dessa proposta, o trabalho terá novos desdobramentos com a prática do canto coral nas turmas anteriormente mencionadas. Elas aprenderão a música “Paciência” por meio de ensaios no formato de canto coral para apresentar à comunidade escolar. Na performance será também englobada alguns movimentos corporais que poderão ser criados pelos alunos a partir das observações do vídeo e de novas interpretações realizadas por eles.

É importante ressaltar que esse trabalho foi realizado em escolas que o pesquisador não havia ministrado aulas em anos anteriores. Os alunos relataram que não tiveram contato com a linguagem música na disciplina Arte e para estudo dos conteúdos inerentes à música, a partitura da música “Paciência” será apresentada para um estudo da notação musical que é prevista no RC (2020).

Na partitura realizaremos a exposição das notas musicais presentes na música, iniciando a localização da nota sol, indicação do andamento informado na música, compasso, figuras de notas, figuras de pausas, noção de harmonia trazidas já pelos acordes, pulsação, rítmica, dentre outras possibilidades inerentes à linguagem musical.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo realizado percebemos a existência de várias possibilidades de atividades artísticas a partir da apreciação da performance de Canto Coral, por meio do vídeo apresentado da música “Paciência” e que podem culminar na escola como: práticas do Canto Coral com análises musicais, descrição da performance, execução musical em si (estudo das técnicas vocais e expressão corporal), dentre outras que se aproximam das habilidades contidas no RC (2020).

É importante ressaltar que há possibilidades de fundamentação em outras habilidades que não foram elencadas nessa descrição da Música “Paciência”, as quais podem contribuir para a elaboração de variadas experiências na perspectiva de Bondía (2002) e em Souza (2021), pelas experiências artísticas que perpassam pelo sentido da experiência estética. Descrever a performance do Coral da UNIFESP com a Música “Paciência” e realizar um diálogo com os autores foi uma experiência estética da arte que trouxe conceitos e demonstraram a intencionalidade do pesquisador para realizar desdobramentos das poéticas da linguagem música em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

BECK, Alexandre. **Armandinho**. Facebook, 2017. Disponível em: <<https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144/1586610451384255/>>. Acesso em: 21 jun. 2021.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19 p. 20-28, jan/fev/mar/abr, 2002. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3178432&forceview=1>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRAZIL, Fábio; MARQUES, Isabel. **Arte em Questões**. São Paulo: Cortez, 2014.

CAMPO GRANDE. **Linguagens**: referencial curricular REME. Campo Grande - MS: SEMED, 2020. Disponível em: <<https://gefem-semed.blogspot.com/p/referencial-curricular-da-reme-2020.html>>. Acesso em: 18 de junho de 2021.



CORAL UNIFESP. **Cinco Olhares sobre Lenini**: Paciência (Lenine/Dudu Falcão). São Paulo, 2016. 1 vídeo (4 min. e 36 segs.). Publicado pelo Canal LeMesquitaCoral. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=byOimRCQKTc>. Acesso em: 21 de jun. 2021.

GABORIM-MOREIRA, Ana Lúcia Iara. **Regência coral infantojuvenil no contexto da extensão universitária**: a experiência do PCIU. 574 p. São Paulo, Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicações e Artes da USP. São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-06092016-113253/pt-br.php>. Acesso em: 18 jun. 2021.

LAKSCHEVITZ, Elza. Entrevista a Agnes Schmelling. *In*: **Ensaio. Olhares sobre a música coral brasileira**. Rio de Janeiro: Oficina Coral, 2006.

PEREIRA, Sérgio Paulo de Andrade. **Lenine e a música “predatória” brasileira**: o conceito de antropofagia musical. Dissertação. Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura – universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo. 2013. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1881>. Acesso em 20 jun. 2021.

RAO, Doreen (Ed.). **Choral music for children**: na annotated list, Reston, Virginia (USA): R&L Education, 1990.

SOUZA, Paulo C. A. Por quem somos e seremos: fenomenologia, saberes populares, arte e docência. *In*: SOUZA, Paulo C. A.; ABREU, Simone R.; FERNANDES, Vera L. P. (Orgs.). **Percursos na formação em arte**: abordagens e reflexões epistemológicas. Campo Grande: Ed.UFMS, 2021, p. 1-33. [no prelo].



Capítulo 10
RECITAL DE
FORMATURA ONLINE:
COMPARTILHANDO
SABERES MUSICAIS E
TECNOLÓGICOS
DURANTE A PANDEMIA
Douglas de Oliveira Silva
Renato de Vasconcellos



RECITAL DE FORMATURA ONLINE: COMPARTILHANDO SABERES MUSICAIS E TECNOLÓGICOS DURANTE A PANDEMIA

Douglas de Oliveira Silva

Mestrando em Música da Universidade de Brasília

douglasdeoliveiraesilva@gmail.com

Renato de Vasconcellos

Professor do Departamento de Música da Universidade de Brasília

renato.vasconcellos@gmail.com

Resumo: Esse artigo relata o processo de construção e execução de um Recital de Formatura Online durante a pandemia e todos os enfrentamentos para a aceitação dessa nova modalidade, no meio acadêmico. O texto conjuga as experiências do aluno e do professor e descreve o desenvolvimento de formas alternativas de comunicação e de compartilhamento de saberes musicais e tecnológicos. Novas interações surgiram entre professor e aluno, entre *performer* e público, por meio de *softwares* e plataformas online. Nesse período de isolamento social, a necessidade de utilização de recursos tecnológicos forçou um aprendizado fora do círculo acadêmico e sem tutoria presencial, além de estimular a capacitação de docentes e discentes em áreas anteriormente consideradas não prioritárias. Parte do conhecimento adquirido nessa empreitada foi fruto da interação do aluno com outros alunos, de forma colaborativa. O artigo descreve os desafios da gravação de áudio e vídeo de forma remota e a apresentação de um recital, no qual público e *performer* interagem de forma não presencial, possibilitando o aumento do alcance de público.

Palavras-chave: Ensino de instrumento online. Educação musical. Processo de ensino e aprendizagem.

1. Introdução

Em 11 de março de 2020, o planeta foi surpreendido pela comunicação da Organização Mundial da Saúde (OMS), decretando estado de pandemia devido ao novo coronavírus. Espaços públicos que favorecessem aglomerações foram fechados, e o simples contato físico entre poucas pessoas foi desincentivado, dando início a um período de isolamento social. Uma nova dinâmica foi estabelecida, suportada pelos meios de comunicação digitais. Computadores, *tablets* e celulares



passaram a ser essenciais em nosso dia a dia, criando uma desigualdade de acesso a serviços, assim como à educação, entre os que possuem meios de comunicação modernos com acesso à internet e os que não os possuem.

O isolamento social atingiu, naturalmente, as atividades acadêmicas e administrativas das universidades brasileiras, em sua maioria estruturadas sobre a premissa das atividades presenciais, embora seja permitido legalmente⁵⁶ que 40% da carga horária seja ministrada a distância. Considerando essa realidade, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade de Brasília (UnB) votou pela suspensão das atividades presenciais. Os comitês de enfrentamento à pandemia, formados por especialistas de diversas áreas da saúde, dedicaram-se à pesquisa do novo coronavírus, para então adotar medidas adequadas para combatê-lo.

O ensino remoto foi uma das primeiras opções cogitadas para dar continuidade ao semestre letivo. No entanto, a adesão repentina a esse formato demandaria treinamento em tempo recorde para professores, alunos e servidores. Além disso, seria necessário levantar dados sobre o acesso da comunidade acadêmica às tecnologias necessárias para implementação desse audacioso plano. Motivadas pela flexibilização das atividades de ensino, sugerida pelo Ministério da Educação (MEC), a UnB e outras instituições de ensino superior realizaram um *survey* para investigar as condições de acesso à tecnologia de professores e estudantes. Segundo Castioni et al. (2020, p. 407):

o índice de respostas não foi tão expressivo, abaixo de 50% no caso dos estudantes, e entre 60% a 80% entre os docentes das universidades que divulgaram seus dados, a exemplo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2020), da Universidade Federal Fluminense (UFF, 2020) e da Universidade de Brasília (UnB, 2020). (CASTIONI et al. 2020, p. 407)

A baixa participação dos discentes revelou, assim, sua situação vulnerável, dependentes da estrutura e do apoio logístico/financeiro da universidade. Para tentar minimizar esse quadro, um plano emergencial foi colocado em ação por iniciativa da reitoria e das esferas administrativas da UnB, possibilitando que alunos participantes do programa de assistência estudantil financiassem computadores e outros equipamentos indispensáveis para o ensino remoto.

⁵⁶ Portaria n. 2.117, de 6 de dezembro de 2019, do Ministério da Educação.



Com a perspectiva de retorno às atividades de forma remota, passamos a pesquisar formas de capacitação nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), participando de dois cursos online oferecidos pela universidade: “Oficina Moodle⁵⁷” e “Planejamento e Estruturação de Cursos à Distância”. Aderimos ao pacote Office 365 disponibilizado pela universidade para ter acesso ao *software* “Teams” (que permite reuniões por videoconferência), mas ele se mostrou instável devido aos mais de 23 mil acessos simultâneos, por parte da comunidade acadêmica e administrativa.

Como outra opção, uma parte dos professores do Departamento de Música da UnB passou a utilizar o *software* “Zoom” nas aulas individuais de instrumentos. Em especial nas aulas de piano, professor e aluno perceberam que cada um poderia participar da reunião entrando como dois usuários distintos: um que se comunicava com a câmera focalizada no rosto e outro que mostrava as mãos ao teclado. Assim seguimos por quase três meses num processo informal de treinamento, até que o semestre letivo tivesse início formalmente. Essa relação entre professor e aluno se assemelha ao que Filatro (2015, p. 62) denomina “diálogo didático real”, em que a comunicação ocorre de forma síncrona com o uso de *software* de videoconferência, telefone etc. Há também o “diálogo simulado” (FILATRO, 2015, p. 62), em que a comunicação ocorre de forma assíncrona, por meio de material impresso, vídeos, áudios, entre outros.

Essas aulas informais ocorreram até junho, quando a universidade decidiu pela volta às aulas na modalidade 100% online, iniciando o primeiro semestre letivo de 2020 somente no mês de agosto. Os docentes puderam, então, optar pelas disciplinas que continuariam a ministrar. Este professor manteve todo o conjunto de disciplinas já oferecidas antes da pandemia, exceto as Práticas de Conjunto, cuja realização foi inviabilizada pela dificuldade de tocar simultaneamente através do Zoom, devido à latência na transmissão.

Gohn (2020, p. 154) cita que recursos de videoconferência como o *Skype* e *Facetime* e, mais recentemente, o *Google Meet*, o *Teams* e o *Zoom* foram desenvolvidos para a voz falada e acabam por comprometer aspectos do timbre e da dinâmica, impedindo uma qualidade suficiente na percepção de todas as nuances musicais. Além disso, esses *softwares* possuem o problema da já mencionada

⁵⁷ O Moodle foi criado em 2002 e é a abreviação de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*. foi desenvolvido para ajudar educadores na criação de cursos online.



latência/*delay*, em que parte do som tocado não é emitido em sincronia com o que é visto. O autor complementa que esse problema da falta de sincronia poderia ser resolvido com *softwares* como *LoLa (Low Latency)* e com a Internet2, que corrigem de forma satisfatória a falta de sincronia entre a imagem e o som, mas esses recursos ainda não estão disponíveis no Brasil.

Outra disciplina que mereceu especial atenção foi o Projeto de Recital, que também deveria ser repensada à luz do ensino remoto. Um recital de formatura pressupõe, tradicionalmente, uma apresentação artística com participação de plateia, em auditório ou sala de concerto. Esse rito acadêmico teve de ser ressignificado e adaptado às restrições da pandemia, cuja metodologia apresentamos a seguir.

2. Metodologia

O primeiro passo para a construção do recital de formatura na modalidade online foi a aprovação desse novo formato por parte do Colegiado do Departamento de Música, já que, no Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura, esse quesito imprescindível para a conclusão do curso figurava como um evento presencial. A excepcionalidade do momento de pandemia possibilitou, então, que, através de votação e autorização do referido colegiado, fossem adotados novos princípios ordenadores e orientadores do recital de formatura, permitindo que ele fosse apresentado como *live*⁵⁸ ou como vídeo gravado, editado e postado no *YouTube*, para torná-lo público e visível para a banca julgadora composta por três professores.

Uma vez aprovada a validade do recital online, foi preparada uma ementa/programa para a disciplina Projeto de Recital, em que foram definidos: 1) os objetivos; 2) as opções de formatos (*live* ou vídeo gravado); 3) as exigências técnicas das notas de programa; 4) o calendário da fase preparatória até a postagem do vídeo ou realização da *live*; e 5) os critérios de avaliação. Os encontros de orientação com os alunos e as alunas aconteceram nas manhãs de sábado, através do *Zoom*, quando compartilhamos os projetos iniciais e os avanços de cada participante em direção à conclusão do recital. Além dessas reuniões, o professor manteve contato individualizado com cada participante, ponderando sobre o equilíbrio na escolha do repertório e sobre o arranjo de cada peça escolhida.

⁵⁸ *Live* é o termo utilizado para designar transmissões ao vivo em plataformas como *YouTube* e *Instagram*.



Já com o semestre letivo em andamento e atendendo recomendação da Reitoria e de um comitê formado para planejar ações de resposta à pandemia, a realização dos recitais foi limitada apenas ao formato de vídeo gravado, revogando a possibilidade de apresentação no formato de *live* em estúdio ou sala de concerto. A medida se apoiou no fato de que, mesmo sem a presença de plateia, alguns alunos teriam de reunir até uma dúzia de outros músicos, além dos técnicos necessários para montagem, iluminação e transmissão do recital, o que significaria risco de propagação do novo coronavírus. Essa determinação de prevenção frustrou a maior parte dos alunos envolvidos na disciplina, fazendo com que a maioria se decidisse pela não realização do recital.

Para viabilizar a produção do recital 100% online, professor e aluno providenciaram a aquisição de interface, *software* de gravação, microfones e câmera de vídeo para realizar as gravações em casa e posteriormente editar o material. Adquirido o equipamento, foi necessário pesquisar tutoriais sobre a operação e o manuseio básico desses equipamentos, além de consultar outros professores e alunos que pudessem compartilhar seu conhecimento nas técnicas de gravação e edição de áudio e vídeo.

Na busca por assessoria nas questões que envolviam o domínio das tecnologias de gravação e mixagem, o professor Renato Vasconcellos lembrou-se do aluno João Victor Alves, que havia realizado, no semestre anterior, um recital 100% online sob sua supervisão. João Victor, que dominava as técnicas de captação e edição de imagens e conhecia também o manuseio de equipamentos de áudio, abraçou o projeto e passou a atuar como consultor do aluno Douglas de Oliveira.

A falta de familiaridade do professor com essa área tecnológica específica foi suprida pela sólida troca de conhecimento entre os dois alunos. A aquisição dos equipamentos e sua correta utilização foram discutidas entre os alunos, sem interferência direta do professor, que, ao final desse processo, também se beneficiou com a troca de experiências entre os estudantes.

Nesse processo de ensino-aprendizagem remoto e de caráter experimental, verificamos uma grande semelhança com a chamada “Zona de Desenvolvimento Proximal”, preconizada por Vygotsky (1991, p. 58), em que é ressaltada a importância do aprendizado entre os pares. Os vídeos e tutoriais produzidos por João Victor foram compartilhados dentro de uma área de convivência virtual que agregou o professor e



diversos outros alunos, através de sessões pelo Zoom e outras plataformas de videoconferência.

Após encaminhar as questões de cunho técnico e logístico, professor e aluno se debruçaram na definição das peças que seriam incluídas no repertório. Nesse momento, o aluno Douglas apresentou um conjunto de composições próprias, que se mostraram bem mais interessantes para integrar o programa do recital do que as músicas de outros compositores, estudadas por ele durante os 8 semestres de sua formação como pianista. O professor, naturalmente, não se opôs a essa sugestão do aluno, por entender que, dessa forma, o recital seria uma clara demonstração de suas diversas habilidades, todas elogiáveis e imprescindíveis para um educador musical. O repertório, ainda que original, contemplou os estilos previstos e as abordagens instrumentais, mostrando a versatilidade e o domínio estilístico do aluno.

3. Processo de construção do trabalho

Pela impossibilidade de haver um grupo formado por instrumentistas que acompanhariam presencialmente o estudante, o recital online foi planejado de forma que ele próprio assumisse a função de pianista e também de instrumentista acompanhante, tocando baixo, guitarra, violão e percussão, além de programar os *loops* de bateria. A apresentação das músicas e os depoimentos de cunho didático ficaram também a cargo do estudante, que comentou sobre sua trajetória musical e acadêmica. O recital contou com participações especiais, cujas gravações foram feitas pelos próprios convidados, em suas casas. Os arquivos foram enviados posteriormente via internet para edição, sincronização e mixagem.

Antes das gravações definitivas, foram feitos testes para comparar a qualidade dos vídeos com diferentes figurinos, iluminações e ângulos de imagem. O cenário escolhido foi a sala da casa do estudante e na produção dos vídeos utilizou-se a luz natural do dia, exceto em uma música, que foi gravada à noite com o auxílio de luminárias. Os cenários onde foram gravadas as cenas dos convidados foram definidos previamente.

A pré-produção determinou o andamento (com metrônomo) e a forma/estrutura de cada música, prevendo os espaços destinados ao solista principal e aos convidados. Do ponto de vista das imagens, previu-se um formato que criasse a impressão de que os participantes estavam separados somente pela linha



imaginária do vídeo. Para a sincronização foi utilizado o recurso da claquete⁵⁹ e, para a edição, o *software Shotcut*.

O processo de gravação foi feito com o *software GarageBand* e deu continuidade à pré-produção com a inserção do metrônomo e dos instrumentos que funcionaram como guia para a gravação dos demais. Os instrumentos foram acrescentados um a um, sendo que os digitais foram gravados em linha⁶⁰, enquanto a voz e os acústicos foram gravados com o auxílio de microfones específicos. Os áudios das participações especiais foram recebidos por *e-mail* e acrescentados ao arquivo inicial. Na mixagem, foram considerados os diferentes equipamentos que poderiam ser utilizados pelo público: 1) fones de ouvido; 2) alto-falantes de computador; 3) TV; ou 4) monitores convencionais.

3.1 Descrição dos equipamentos utilizados

Os instrumentos utilizados pelo estudante Douglas para a gravação foram um piano digital Yamaha P-125, duas guitarras elétricas, um baixo elétrico *fretless*, um violão eletroacústico, um teclado Roland XPS-10 e uma meia-lua.

Todos os instrumentos foram gravados em linha e utilizou-se como interface uma placa de áudio M-Audio Fast Track de 1 canal, um computador MacBook Pro 2019 e o *software* de gravação e de edição de áudio *GarageBand*. Na edição final foram inseridas algumas fotografias feitas na universidade com a câmera Canon EOS Kiss x4, com lente de 50 mm. (1.1.8). Para editar os vídeos, foi utilizado um computador MacBook Pro 2019 e o *software* gratuito de edição de vídeos *Shotcut* (Figura 1).

⁵⁹ Claquete é um termo utilizado por profissionais de audiovisual que significa dar um pico de som com palma ou com uma claquete que serve de guia para sincronizar a imagem e o som.

⁶⁰ Gravação em linha é um processo que permite que a captação do som do instrumento seja feita de forma direta, através de cabo, evitando ruído externo.



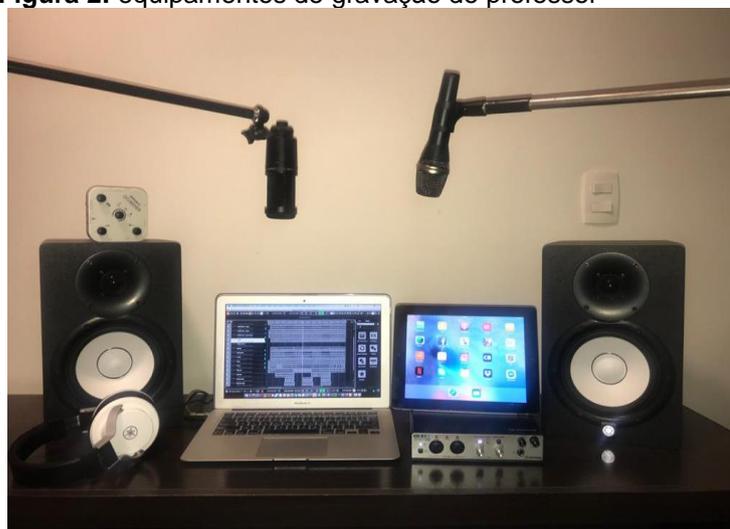
Figura 1: equipamentos de gravação do estudante



Fonte: acervo pessoal

No vídeo do professor Renato, foram utilizados os seguintes equipamentos: computador Mac Air 13"; iPad Apple A1459; interface Steinberg UR-RT 2; Cubase, *Audio Recording Software*; Monitores Yamaha HS7; *Headphone* Yamaha HPH-MT7; Microfone Condensador Audio-Technica AT2020; Microfone Dinâmico AKG D7; Interface Roland GO-MIXER, para captação de som por celular (Figura 2).

Figura 2: equipamentos de gravação do professor



Fonte: acervo pessoal

No vídeo da cantora convidada Camila Becker, foram utilizados os seguintes equipamentos: placa de áudio Roland 66, interface de áudio Roland Edirol Fa-66, Mac Mini i5 2.3GHZ 8GB 256GB SSD MC815LL/A, microfone Audio-Technica AT2020 Pro Cardioide Condensador (Figura 3).



Figura 3: equipamentos de gravação da convidada



Fonte: acervo pessoal

No vídeo do colega convidado João Victor Alves, foram utilizados os seguintes equipamentos: câmera Canon T5i; interface de áudio Behringer Umc202HD; *software* Reaper, microfone AKG P220 (Figura 4).

Figura 4: equipamentos de gravação do convidado



Fonte: acervo pessoal

Uma vez concluído o processo de gravação, mixagem e edição das imagens de cada música, os vídeos foram unidos em um único arquivo e foi feito o *upload* para o *YouTube*, plataforma em que o vídeo foi apresentado ao público.



3.2 Descrição das composições

O recital⁶¹ foi produzido com seis músicas compostas pelo estudante e “Mr. P.C.”, de John Coltrane. A seguir, encontra-se uma breve descrição do conteúdo e do processo de gravação de cada uma delas.

A música “Na Pista” (autoral) iniciou-se com a programação dos *loops* de bateria e percussão para em seguida gravar-se o baixo. A guitarra principal foi inserida nessa base e alguns detalhes foram inseridos na etapa de pós-produção. Nela são apresentadas influências de rock e funk, simbolizadas pelos discos de vinil que aparecem nos depoimentos.

A música “Rio das Lamentações” (autoral) tem o violão acústico como base e o piano digital com o discurso principal da melodia. A peça apresenta influência da música nordestina no processo de composição, inspirado pelo estudo autônomo feito com o auxílio de revistas especializadas em música.

A música “El Atraco” (autoral) iniciou-se com a programação dos *loops* de bateria e percussão, que serviram como base para gravar o baixo, o teclado e o piano digital. Mostra a influência da *world music*, da música latina e tem como inspiração uma cena de filme.

A música “Mr. P.C.”, de John Coltrane, foi estruturada sobre uma base de piano gravada pelo professor seguindo o formato determinado pelo estudante na pré-produção. Ao gravar sua parte, o estudante completou o diálogo entre os pianos, previsto inicialmente. Interessante notar que cada um dos músicos atua como solista e como acompanhante em momentos distintos ao longo da peça.

A música “Chorinho no Coreto” (autoral) tem como base o *loop* de percussão e o baixo. A melodia é interpretada pelo piano digital e pelo violão do colega convidado. Contempla gêneros da música brasileira mesclados com elementos da música latina.

A música “De Tudo que Passou” (autoral) começa com o piano e a voz da convidada especial, preludiando a entrada do baixo, da guitarra e dos *loops* de bateria. Na edição final do vídeo, em lugar da divisão de telas, utilizou-se a imagem da cantora sendo projetada dentro da tela de uma TV, na casa do estudante, dando uma característica de videoclipe para a apresentação.

⁶¹ <https://youtu.be/8EWjUMjkgyo>



A música “Revasco” (autoral) tem como base os *loops* de bateria, o baixo e o piano do estudante. A participação do professor homenageado se dá num solo sobre a progressão de acordes do tema. Nessa música, o estudante utiliza algumas das técnicas de *voicings*⁶² aprendidas ao longo do curso.

4. Considerações finais

A pandemia do novo coronavírus limitou a circulação física de pessoas em grande parte do planeta, mas, por outro lado, acelerou a comunicação e a troca de conhecimento através dos recursos tecnológicos e digitais que foram incorporados nesse período. A utilização desses recursos foi imposta pelo isolamento social e pela necessidade extrema de dar continuidade a várias atividades essenciais do mundo moderno.

Os aplicativos para telefones celulares, *tablets* e computadores tornaram-se indispensáveis para qualquer cidadão, levando a sociedade a criar rapidamente um novo *modus operandi*, que remodelou as atividades humanas mais corriqueiras. Compra de suprimentos, roupas, eletrodomésticos, instrumentos musicais, livros, e até os próprios aplicativos e *softwares*, passaram a ser adquiridos via internet e entregues nas residências, ou por *e-mail*. Para isso, o indivíduo precisa estar familiarizado com o manuseio de um celular, um aplicativo de mensagens (*Telegram*, *WhatsApp*, *Messenger*, etc), uma conexão de internet, um endereço de *e-mail* e uma conta bancária.

No âmbito da educação musical, nos conscientizamos de que a maior parte das disciplinas que oferecemos podem ser integral ou parcialmente ministradas remotamente, o que nos leva a pensar em um redimensionamento do espaço físico, nas universidades brasileiras. Num cenário futuro, podemos imaginar nossos prédios e nossos equipamentos, servindo mais àquela parcela que se mostrou vulnerável durante a pandemia: alunos e alunas sem acesso a equipamentos e à conectividade.

Numa universidade que se reinventa continuamente, o perfil do educador também passou por transformações irreversíveis, respondendo às demandas do período de pandemia. As capacitações profissionais dos docentes ocorreram em áreas que anteriormente não eram consideradas prioritárias e estimularam também

⁶² *Voicings* são formações de acordes estudadas previamente e aplicadas em cadências específicas.



os discentes na busca por informações disponíveis fora do currículo e do círculo acadêmico.

A “Zona de Desenvolvimento Proximal” de Vygotsky destaca a importância do aprendizado entre os pares e o que se viu durante a criação do recital online descrito neste artigo confirma a existência e a aplicabilidade desse conceito, também no ensino remoto emergencial.

Do ponto de vista da visibilidade, ficou claro que essa modalidade potencializou o alcance do recital de formatura, sendo possível apresentá-lo de forma síncrona para um público muito maior que o esperado em um auditório na modalidade presencial. Observa-se nos comentários registrados no *chat* a interação de pessoas de várias localidades do Brasil e do mundo. De forma assíncrona, a comunicação continua a acontecer e permitirá o aumento do número de ouvintes por tempo indeterminado.

Referências

- FILATRO, Andrea. *Produção de conteúdos educacionais*. São Paulo: Saraiva, 2015.
- GOHN, Daniel Marcondes. Aulas On-Line de Instrumentos Musicais: Novo Paradigma em Tempos de Pandemia. In: *Rev. Tulha*, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, pp. 152-171, jul.–dez. 2020.
- CASTIONI, Remi; MELO, Adriana Almeida Sales de; NASCIMENTO, Paulo Meyer; RAMOS, Daniela Lima. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. In: *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 111, p. 399-419, abr./jun. 2021.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Biografias
CURRÍCULOS DOS
AUTORES





Alex Barbosa de Lima

Licenciado em Música pela UFMS, em Educação Física pela FIFASUL. Mestrando em Arte UFMS e Professor do Município de Campo Grande, MS.

Alinne Martins de Souza

Professora de Arte da SEED-PR, mestra em educação pela Unioeste Campus Cascavel.

Ana Lúcia Louro

Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Música da UFSM, e líder do grupo de pesquisa NarraMus. Tem graduação, mestrado e doutorado em Música pela UFRGS. Atualmente pesquisa os temas da “narrativa de si” e culturas conservatoriais dentro da sub-área de Educação Musical.

Atilio Figueira da Rocha

Atilio Rocha é doutorando em violão pela Unesp, tendo realizado mestrado e graduação na mesma instituição. Iniciou sua carreira de concertista e professor em 2002, tendo se apresentado como solista em diversas formações corais e orquestrais, em obras como o Concierto de Aranjuez, de Joaquin Rodrigo e o Romancero Gitano, de Mario Castelnuovo-Tedesco.

Douglas de Oliveira Silva

Mestrando em Música pela Universidade de Brasília (UnB), Licenciado em Música pela UnB. Possui experiência com aulas presenciais e online para brasileiros e estrangeiros, de piano e teclado. Além disso, também atua em aulas de prática de conjunto. Tem experiência, como músico e professor, em gêneros como rock, jazz, blues e música brasileira. Possui artigos publicados na Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e na International Society of Music Education (ISME).

Josélia Ramalho Vieira

Josélia Ramalho Vieira, doutora em música pela UNIRIO (2017), é professora adjunta do Departamento de Educação Musical da Universidade Federal da Paraíba, possui mestrado em Música e Graduação (Bacharelado) em Música (Habilitações: Violoncelo e Piano) pela UFPB. Foi integrante da Orquestra Sinfônica da Paraíba até 2006.



Atualmente desenvolve atividade como professora e pesquisadora, é vice-líder do Grupo de Pesquisa GPP - Grupo de Pesquisa Pianística: práticas interpretativas, práticas pedagógicas e história. Coordenadora do Laboratório de Pianos da UFPB (PianoLab), oferece atividades de extensão e colabora com o Polo de Piano do Programa de Inclusão através da Música e Artes – PRIMA. No âmbito camerístico, integra o grupo DUAS junto com Teresa Cristina Rodrigues, violoncelista, com um repertório voltado para música de câmara brasileira. Tem interesse na vida e obra do compositor paraibano José Siqueira. Em 2010 lançou o CD – José Siqueira música de câmara, fruto de suas pesquisas e, colaborou com a pesquisa musical e produção local para o longa documentário “Toada para José Siqueira” (2021) sobre a vida do compositor dos diretores Rodrigo T. Marques e Eduardo Consoni.

Lívia Pereira Martins

Graduada em Licenciatura em Artes com Habilitação em Música- pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente atua como instrumentista em grupos de câmara, solista e professora. É musicista da Banda Sinfônica do Exército Brasileiro. Tem participado com frequência em Festivais de Musica no Brasil e de concursos com Banca. Cursou Pós Graduação em Educação Musical na Faculdades Integradas Cantareira. Coordena o Projeto Despertar Ecológico através da Música na ONG Cure o Mundo. Cursando Mestrado em Música na UNESP sob a orientação da Professora Marisa Fonterrada. Faz parte do grupo de pesquisa G-PEM da UNESP.

Milena Arca Nunes da Matta

Mestre em Hist[oria e Documentação pela UNIRIO. Bacharel e Licenciatura em Música. Professora de Educação Musical da SME-RJ.

Murilo Alves Ferraz

Graduado em licenciatura em Educação Musical e cursando Mestrado em Educação Musical pela Universidade Estadual de Maringá (UEM); graduado em Gastronomia, História e Pedagogia pelo Centro Universitário de Maringá (UNICESUMAR) e pós-graduado em Docência no Ensino Superior e em Educação Especial e Inclusão Escolar pela mesma Universidade. Desenvolveu pesquisas referentes às novas tecnologias aplicadas à educação musical no ensino à distância, como também pesquisas aplicadas à Educação Musical Especial.



Renato de Vasconcellos

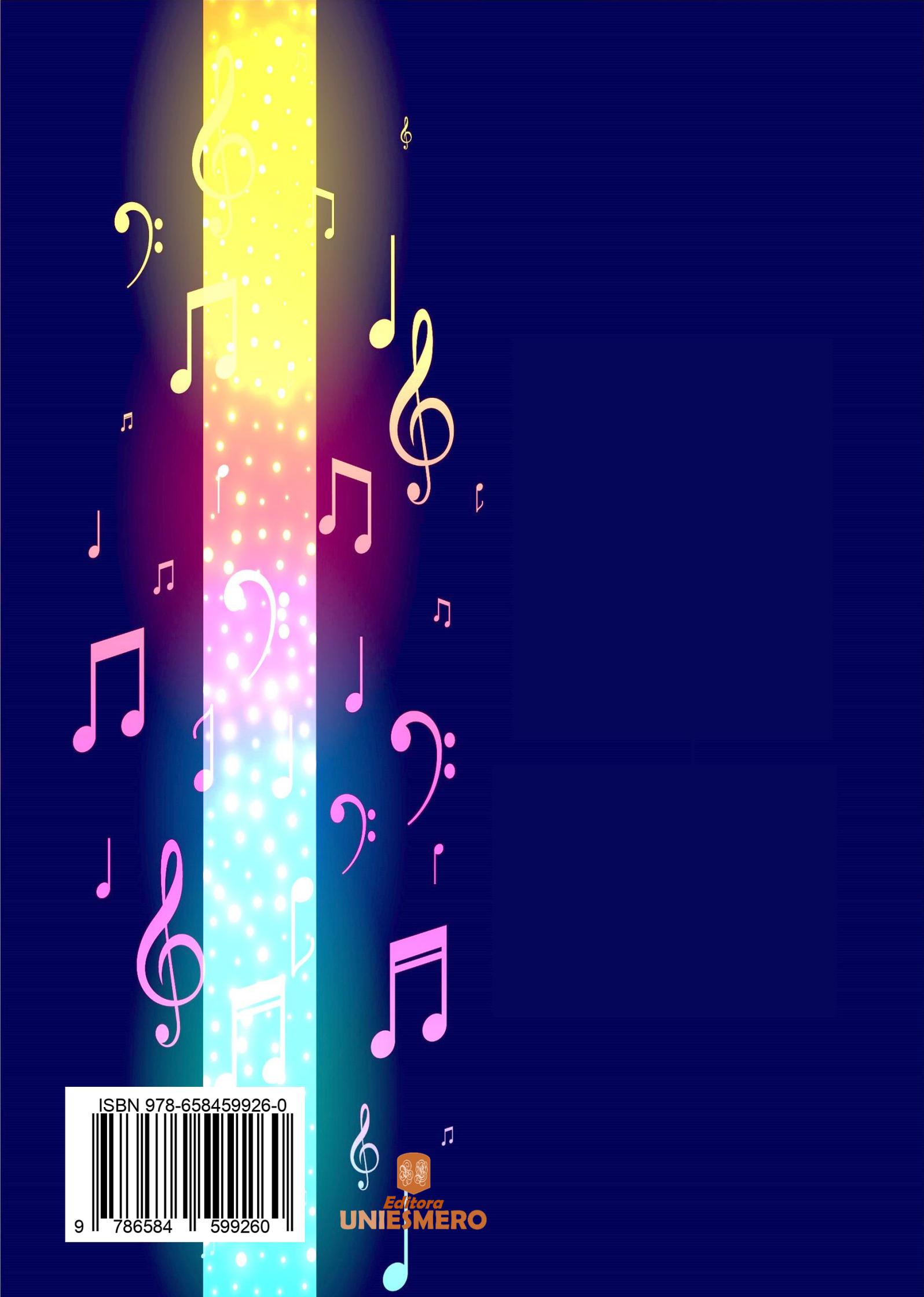
Renato Vasconcellos é Doutorado em Música pela Universidade de Campinas (Unicamp) Mestrado em Jazz Piano Performance pela Universidade de Louisville/KY-USA (UofL) e Licenciado em Música pela Universidade de Brasília (UnB). Membro ativo da Associação Internacional de Escolas de Jazz (IASJ) desde 2006, já ministrou palestras e mini-cursos nos EUA (Louisville, Kansas City e Huntington), Itália (Siena), Suíça (Lucerna), Croácia (Zagreb), Inglaterra (Huddersfield), Portugal (Porto) e Argentina (Buenos Aires, La Plata e Mendoza). Professor da Universidade de Brasília desde 2004, atua no ensino presencial e à distância (UAB) ministrando piano popular, prática de conjunto, harmonia e improvisação. Como músico profissional já atuou com grandes nomes da MPB como Maria Bethânia, Simone, Beto Guedes, Toninho Horta, Leni Andrade, Carmen Costa e Zizi Possi. No campo da música instrumental já fez dobradinhas com os brasileiros Raul de Souza, Márcio Montarroyos, Ricardo Silveira, Nivaldo Ornelas, Raul Mascarenhas, Paulinho Trompete e os artistas norte-americanos, Jamey Aebersold, Phil Woods, David Liebman, Jimmy Heath, Mike Tracy, Phil Degreg, Curtis Fuller e Branford Marsalis.

Rodrigo Cantos Savelli Gomes

Doutor em Antropologia Social pela UFSC. Mestre em Musicologia-Etnomusicologia e licenciado em Música pela UDESC. Suas pesquisas enfocam as relações de gênero e relações étnico-raciais na música popular brasileira. Em 2008 recebeu o 3º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero pela Secretaria Especial de Políticas para Mulheres; em 2012 o II Prêmio Nacional de Pesquisa sobre Cultura Afro-brasileira pela Fundação Palmares por sua dissertação de mestrado; e em 2014 o Prêmio Professor Nota 10 da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis pelo trabalho desenvolvido em sala de aula. Autor dos livros "MPB no Feminino", publicado em 2017 e "A Música do Morro das Mulheres", publicado em 2021. Atualmente atua como assessor pedagógico na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

Rossana Flores Bastos

Musicoterapeuta e educadora musical. Licenciada em Música pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Especialista em Musicoterapia pela Faculdade Alpha.



ISBN 978-658459926-0



9 786584 599260

