



Harmonia em Som

Jornada da Música

Resiane Silveira (Org.)



Harmonia em Som

Jornada da Música

Resiane Silveira (Org.)

2024 – Editora Uniesmero

www.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Organizadora

Resiane Paula da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Imagens, Arte e Capa: Freepik/Uniesmero

Revisão: Respectivos autores dos artigos

Conselho Editorial

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

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

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

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

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)

S587h	Silveira, Resiane Paula da Harmonia em Som: Jornada da Música - Volume 1 / Resiane Paula da Silveira (organizadora). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2024. 176 p. : il. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-5492-097-1 DOI: 10.5281/zenodo.14486185 1. Música. 2. Ensino, estudo e pesquisa. I. Silveira, Resiane Paula da. II. Título. CDD: 780.7 CDU: 78
-------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

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

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

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

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

Acesse a obra originalmente publicada em:

<https://www.uniesmero.com.br/2024/12/harmonia-em-som-jornada-da-musica.html>



AUTORES

**ANA CLÁUDIA DE OLIVEIRA FREITAS
BRUNO MOTA RIBEIRO
CLÁUDIA SIUFI
FERRAN TAMARIT
FRANCIELLY KEYSE MARTINS FERNANDES
GUSTAVO DA SILVA VICENTE DOS SANTOS
IGOR HEMERSON COIMBRA ROCHA
JOÃO FORTUNATO SOARES DE QUADROS JÚNIOR
JOEL SILVA DE SOUZA
MARIA SILVIA NICOLATO PEIXOTO
MÁRLON SOUZA VIEIRA
MURILO ALVES FERRAZ
NAHIM MARUN FILHO
REJANE DO NASCIMENTO TOFOLI
RICARDO DE ALMEIDA VALVERDE
ROBERT SUETHOLZ
TAINÁ ANDRADE DA SILVA
VANA BOCK DE BIAGGI
WELITON CORTE MARQUES**

Harmonia em Som: Jornada da Música

*No nascer do silêncio, surge a canção,
Um sopro suave, um simples trovão.
Cordas que vibram, tambores a soar,
Notas dançando, o mundo a encantar.*

*O piano murmura histórias do mar,
O vento em flautas começa a bailar.
Na voz do cantor, a emoção a transbordar,
A música une, faz a alma voar.*

*Do grave ao agudo, a vida ressoa,
A jornada é eterna, a melodia ecoa.
Na harmonia do som, a paz se traduz,
A música é luz, que ao coração conduz.*

APRESENTAÇÃO

É um fenômeno universal, quase metafísico, como os sons se entrelaçam em melodias capazes de transcender fronteiras culturais, temporais e emocionais. O livro **Harmonia em Som: Jornada da Música** convida o leitor a uma exploração profunda e multifacetada do poder transformador da música, não apenas como arte, mas como linguagem universal que molda a experiência humana em sua essência mais visceral.

Nas próximas páginas, o autor nos guia por um percurso que combina a história, a teoria e a prática musical, delineando como a música evoluiu desde os primórdios da humanidade, quando os primeiros sons rítmicos marcavam os rituais tribais, até as composições contemporâneas que exploram as fronteiras da tecnologia. Essa jornada revela como as vibrações sonoras, organizadas em padrões intrincados, são capazes de suscitar emoções, criar identidades culturais e unir povos em experiências coletivas.

Com uma abordagem que combina rigor acadêmico e sensibilidade artística, **Harmonia em Som** também se debruça sobre os aspectos científicos da música. São exploradas questões como os fundamentos físicos do som, as relações matemáticas que definem a harmonia e os efeitos da música sobre o cérebro humano, incluindo sua influência terapêutica e cognitiva. Estas reflexões evidenciam como a música se posiciona na interseção entre a arte e a ciência, reafirmando sua posição singular entre as manifestações criativas humanas.

Porém, este não é apenas um compêndio técnico ou histórico. A obra também adentra as dimensões filosóficas e espirituais da música, discutindo como ela pode servir como um canal para a transcendência e a conexão com o que há de mais sublime na existência. Através de exemplos concretos e reflexões profundas, o autor demonstra como a música pode ser um espelho para a condição humana, refletindo nossos conflitos, esperanças e aspirações.

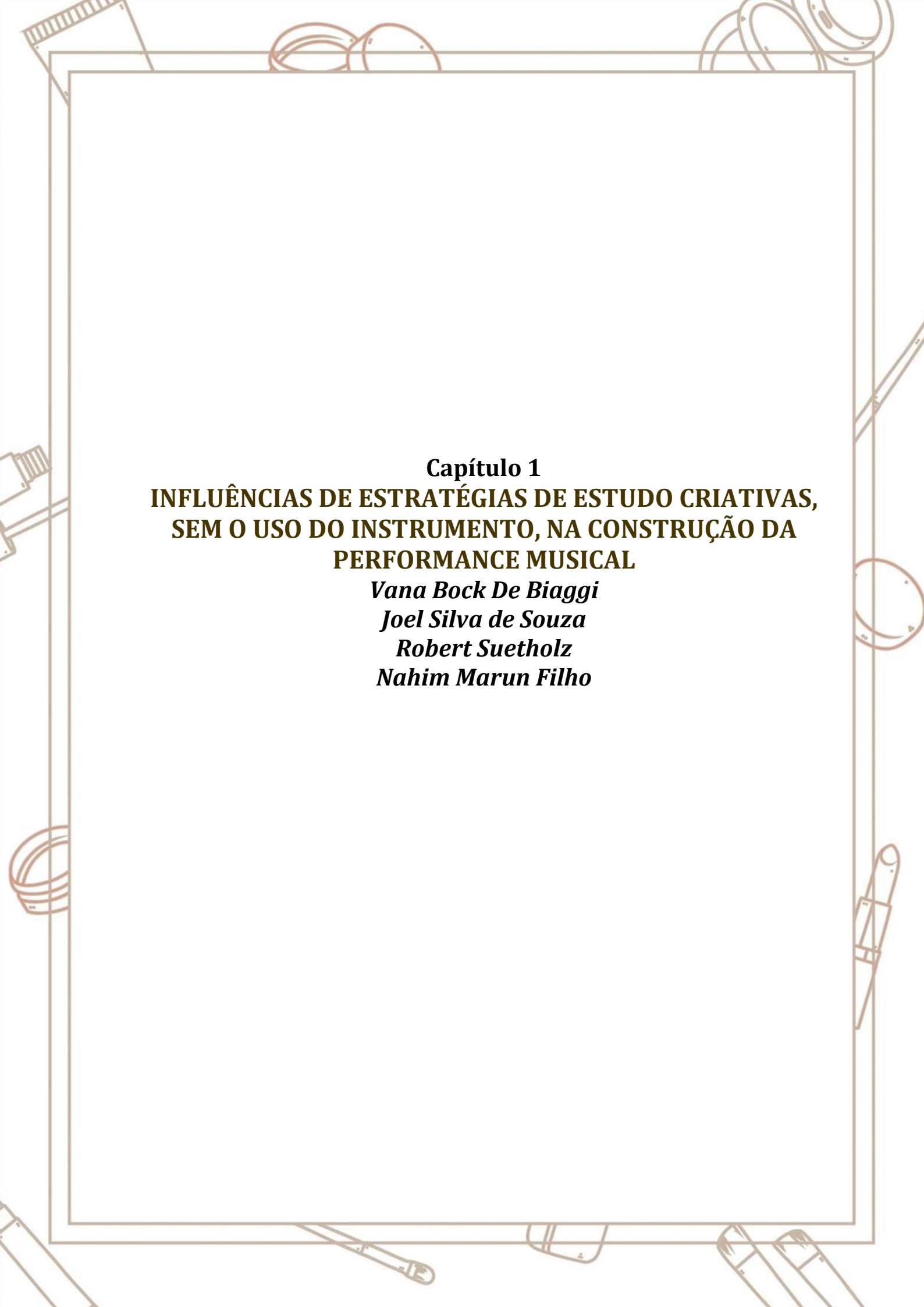
Convida-se o leitor a abrir sua mente e seus sentidos, permitindo-se imergir neste universo sonoro descrito com erudição e paixão. Assim como cada nota de uma melodia possui um papel essencial no todo harmônico, cada capítulo deste livro oferece uma peça indispensável para a compreensão ampla e integrada do fenômeno musical.

Que esta leitura inspire, emocione e desperte em cada um o desejo de explorar mais profundamente as riquezas inesgotáveis da jornada musical que é a essência de **Harmonia em Som: Jornada da Música.**

SUMÁRIO

Capítulo 1 INFLUÊNCIAS DE ESTRATÉGIAS DE ESTUDO CRIATIVAS, SEM O USO DO INSTRUMENTO, NA CONSTRUÇÃO DA PERFORMANCE MUSICAL <i>Vana Bock De Biaggi; Joel Silva de Souza; Robert Suetholz; Nahim Marun Filho</i>	11
Capítulo 2 A DOCÊNCIA DO PIANO: CONQUISTAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA CONTEMPORANEIDADE <i>Rejane do Nascimento Tofoli</i>	26
Capítulo 3 A INVISIBILIDADE DAS “ARTES MUSICAIS” CANDOMBLECISTAS NA ACADEMIA <i>Ferran Tamarit</i>	42
Capítulo 4 A MÚSICA COMO FUNÇÃO DE COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO SOCIAL EM UMA INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA EM PESSOAS COM PARALISIA CEREBRAL <i>Murilo Alves Ferraz</i>	61
Capítulo 5 ALFREDO DE SOUZA, O MESQUITA DO VIBRAFONE: PIONEIRISMO E CONTRIBUIÇÃO PARA A LINGUAGEM DO VIBRAFONE CHORÃO BRASILEIRO <i>Ricardo de Almeida Valverde</i>	75
Capítulo 6 A MÚSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A PRÁTICA DOCENTE <i>Francielly Keyse Martins Fernandes; Weliton Corte Marques; Ana Cláudia de Oliveira Freitas</i>	92
Capítulo 7 CURRICULARIZAÇÃO NA LICENCIATURA EM MÚSICA E A CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO CEM COMUNICAÇÃO <i>Igor Hemerson Coimbra Rocha; João Fortunato Soares de Quadros Júnior</i>	108
Capítulo 8 DIGA-ME COM QUEM TU SAMBAS E DIREI QUEM TU ÉS: A POTÊNCIA DE TRANSFORMAÇÃO CRÍTICA QUE AS ESCOLAS DE SAMBA INSPIRAM NOS SUBÚRBIOS E SUBURBANOS CARIOCAS <i>Bruno Mota Ribeiro; Gustavo da Silva Vicente dos Santos; Tainá Andrade da Silva</i>	119
Capítulo 9 EDUCAÇÃO MUSICAL E CRIATIVIDADE: O QUE EDUCADORES MUSICAIS BRASILEIROS TÊM A NOS ENSINAR? <i>Márlon Souza Vieira</i>	133
Capítulo 10 EXERCÍCIOS INTEGRADOS DE CORPO E VOZ EM SALA DE AULA - UMA METODOLOGIA APLICADA NA FORMAÇÃO DE CANTORES <i>Maria Silvia Nicolato Peixoto</i>	146

Capítulo 11	
AS RELAÇÕES ENTRE A PEDAGOGIA DA ESCUTA E A PEDAGOGIA DA CRIAÇÃO MUSICAL: POTENCIALIDADE E CRIATIVIDADE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ARTÍSTICO-MUSICAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA E A FUNÇÃO DO PROFESSOR	156
<i>Cláudia Siufi</i>	
AUTORES	167



Capítulo 1
**INFLUÊNCIAS DE ESTRATÉGIAS DE ESTUDO CRIATIVAS,
SEM O USO DO INSTRUMENTO, NA CONSTRUÇÃO DA
PERFORMANCE MUSICAL**

Vana Bock De Biaggi

Joel Silva de Souza

Robert Suetholz

Nahim Marun Filho

INFLUÊNCIAS DE ESTRATÉGIAS DE ESTUDO CRIATIVAS, SEM O USO DO INSTRUMENTO, NA CONSTRUÇÃO DA PERFORMANCE MUSICAL

Vana Bock De Biaggi

Mestranda em Música, USP, Departamento de Música da ECA, vanabock@gmail.com

Joel Silva de Souza

*Doutorando em Música, UNESP, Departamento de Música do Instituto de Artes,
joelcello@hotmail.com*

Robert Suetholz

Doutor em Música, USP, Departamento de Música da ECA, suetholz@usp.br

Nahim Marun Filho

*Doutor em Música, UNESP, Departamento de Música do Instituto de Artes,
nahim.marun@gmail.com*

RESUMO

O objetivo desse artigo é refletir sobre a importância de estratégias de estudos criativas, utilizadas por instrumentistas, na construção de suas performances musicais. Dentre as possibilidades de processos criativos envolvidos, este artigo se restringirá àqueles que acontecem sem o uso do instrumento, tanto no estudo preliminar, como entre as várias sessões de estudo. Na primeira parte do artigo, discutiremos as ideias de processos criativos e performance musical, a partir dos conceitos elaborados por J. Rink (2017) e colaboradores. Na segunda parte, discutiremos pesquisas que conectam estudos da neurociência e cognição musical, demonstrando a importância do estudo preliminar, como importante ferramenta da prática instrumental. Ao final do artigo, traremos dados obtidos na pesquisa de mestrado em andamento, sobre o uso de estratégias de estudo criativas utilizadas no cotidiano da preparação da performance musical de violoncelistas, sem o uso do instrumento.

Palavras-chave: Performance musical. Processos criativos. Estratégias de estudo instrumental. Estudo preliminar. Violoncelo.

ABSTRACT

The purpose of this article is to reflect on the importance of creative study strategies used by instrumentalists in the construction of their musical performances. Among the possibilities of creative processes involved, this article will be restricted to those that happen without the use of the instrument, both in the preliminary study and between instrument study sessions. In the first part of the article, we discuss the ideas of creative processes and musical performance elaborated by J. Rink (2017) and collaborators. In the second part, we make a bibliographic survey of research that connect studies of neuroscience and musical cognition, demonstrating the importance of preliminary study, as an important study tool and strategy. At the end of the article, we bring data obtained from the ongoing Master's research about the creative study strategies, in the preparation of cellist's performances, without the use of the instrument

Keywords: Musical performance. Creative processes. Instrumental study strategies. Preliminary study. Cello.

Introdução

Essa comunicação é fruto de duas pesquisas em andamento: uma de mestrado, na USP e outra de Doutorado, na UNESP, ambas realizadas por violoncelistas que se dedicam à performance, à pesquisa e ao ensino do instrumento em importantes instituições de ensino de São Paulo.

Esse artigo pretende refletir sobre as estratégias de estudo e o uso da criatividade, utilizadas por instrumentistas na construção de suas performances musicais. Dentre as várias estratégias possíveis, abordaremos aquelas utilizadas sem o uso do instrumento, por acreditarmos que elas são fundamentais na consolidação e aprofundamento do aprendizado musical. Ao compreendermos a preparação da performance musical como um amplo processo, contínuo e não linear (RINK, 2017), nota-se que vários episódios criativos podem ocorrer quando músicos não estão necessariamente praticando seu instrumento, mas sim, entre uma sessão de estudo e outra, ou mesmo antes de começar a tocar uma obra, no estudo preliminar. Os autores deste artigo compreendem o estudo preliminar como sendo toda estratégia utilizada antes da prática instrumental propriamente dita, ou nos momentos que permeiam as várias sessões de estudo do instrumento e, em alguns casos, paralelamente ao estudo do instrumento. Frequentemente os músicos empreendem essas estratégias, quando, por exemplo: cantam a música em sua mente; ouvem gravações para absorver a música de forma mais

abrangente; pensam formas de melhorar passagens tecnicamente desafiadoras, modificando, no caso de instrumentos de cordas, arcadas e dedilhados mentalmente; criam possíveis narrativas através de determinada obra musical; entram em contato com as emoções que aquela obra suscita ou então emoções que pretendem transmitir ao público através da performance da obra. Embora o uso dessas estratégias seja feito de forma pouco consciente, acreditamos que o aprofundamento do conhecimento desta temática contribuirá para maior discussão e divulgação de sua importância, tanto no cotidiano da vida de instrumentistas, como no meio acadêmico.

Para aprofundar essa discussão, traremos a visão de J. Rink (2017) e colaboradores, importantes pesquisadores na área da Performance Musical, que discutem a relevância do uso da criatividade nos processos de estudo dos instrumentistas. Discutiremos também pesquisas nas áreas de neurociências e cognição, que procuram compreender a inter-relação do funcionamento do cérebro com as atividades musicais, tanto no que diz respeito à percepção quanto à performance. Pretendemos assim, refletir sobre possibilidades de usar a criatividade ao estudar, sem o instrumento, propondo que sejam estratégias de estudo que venham a ser utilizadas com mais frequência no aprendizado de obras musicais novas e/ou desafiadoras e mesmo na aprendizagem do instrumento. Essa discussão se aplica tanto na fase de estudante como na vida profissional de instrumentistas.

O termo “criatividade”, utilizado nesse artigo, tem como base teórica os estudos do pesquisador inglês John Rink (2017). Segundo o pesquisador, se antes a criatividade no músico era vista como uma qualidade inata, recentemente ela passa a ser considerada como um **processo** (RINK, 2017). Tal processo criativo também se relaciona com a construção da performance musical, já que ele acontece no fazer musical, ao longo do tempo e da carreira do intérprete – sendo, portanto, um processo infinito. Cada vez que uma obra musical for tocada por diferentes intérpretes, ela poderá ter leituras e concepções diferentes, que serão amplamente influenciadas pelo processo criativo de cada um. Além disso, ao longo de sua trajetória cada intérprete poderá tocar uma mesma obra de formas diferentes, de acordo com suas novas ideias musicais, domínio do instrumento e processos criativos.

Dentro das estratégias de estudo criativas, sem o uso do instrumento, consideramos o estudo preliminar como importante ferramenta de aprendizagem motora e cognitiva. Entendemos o estudo preliminar como sendo toda estratégia utilizada antes

da prática instrumental propriamente dita, ou realizada entre uma e outra sessão de estudo do instrumento. Ele é uma alternativa importante ao sistema de aprendizado instrumental baseado na repetição da tentativa e erro, ainda muito utilizado por profissionais e estudantes. Em repertórios desafiadores, passagens com dificuldades técnicas frequentemente criam tensões físicas e emocionais, que podem prejudicar a performance do músico. Daí a importância de acharmos soluções para que estas passagens possam ser aprendidas de forma saudável, consciente e criativa.

Finalmente, esse artigo trará alguns exemplos práticos de como violoncelistas profissionais do Brasil e do exterior, com sólida carreira como artistas e professores, utilizam a criatividade nas estratégias de estudo, sem o uso do instrumento. A metodologia de análise de dados, na futura dissertação, será realizada numa perspectiva mista, quali-quantitativa, com base em Michel (2009). No final deste artigo apontaremos apenas alguns dados parciais, quantitativos.

1. A criatividade e o uso do estudo preliminar na preparação da performance musical

A complexidade do tema da criatividade na performance musical pode ser aprofundada na coletânea de livros organizada por John Rink, entre os quais o livro *Musicians in the making: pathways to creative¹ performance* se destaca. Esse livro teve origem a partir de um projeto de pesquisa do Research Centre for Musical Performance (CMPCP www.cmpcp.ac.uk) que procurava investigar como a ‘voz criativa’ individual do músico se desenvolve ao longo do tempo, principalmente durante a adolescência tardia e o início da vida adulta. O intuito do livro é o de contribuir com a compreensão do desenvolvimento da criatividade dos músicos e da performance criativa, a fim de trazer contribuições para *performers* e professores de música para o processo de estudo do instrumento. Segundo os autores, músicos não costumam seguir rotinas rígidas pré-estabelecidas no seu desenvolvimento como artistas, sendo tal desenvolvimento fruto de um processo individual, não linear, contínuo, que se estende por toda a vida, sem um objetivo final pré-definido, e muito influenciado pelo contexto cultural. Uma contribuição

Notas (traduções nossas)

¹ Músicos em formação: caminhos para a performance criativa (tradução nossa, como são todas as traduções desse trabalho).

importante dos autores é que a criatividade do performer não é necessariamente uma qualidade inata, mas pode sim ser desenvolvida, refinada e provocada, influenciando na busca de identidade do performer.

[...] a necessidade de avaliar e reavaliar as percepções e aspirações musicais é uma característica central da vida como intérprete, seja preparando uma peça pela primeira vez ou realizando-a muitas vezes, forjando novas parcerias ou mantendo parcerias estabelecidas, abordando novos desafios ou permanecendo em rotas familiares (RINK, 2017, p. xxii)².

Num dos artigos do livro, “*Performers in the practice room*” (JAMES, RINK, WISE, 2017)³ os pesquisadores tentam trazer um panorama de ideias sobre o tema da criatividade e a prática instrumental. Segundo os autores, a forma como algumas estratégias de estudo tem se perpetuado nas últimas décadas pode até limitar a possibilidade de processos criativos emergirem, caso sejam focadas apenas na quantidade de horas e no estudo, sem reflexão do que precisa ser melhorado e de como construir esse processo. Nesse artigo, os autores procuram ampliar o horizonte das estratégias de estudo do instrumento, tornando-as mais prazerosas e construtivas ao invés de maçantes e solitárias.

O espaço privado da sala de estudo tem várias associações ambivalentes. Por um lado, muitas das atividades que os músicos realizam na sala de estudo são necessariamente repetitivas e podem ser monótonas - aparentemente a antítese da criatividade. Por outro lado, as salas de estudo oferecem espaço para experimentação, reflexão e desenvolvimento de ideias interpretativas. Embora a prática possa ser vista e abordada como um processo criativo (KLICKSTEIN, 2009), pouco se sabe sobre o seu papel e significado no desenvolvimento do músico criativo, e como as atividades nas salas de prática podem levar a performances com qualidades criativas - se este último for definido em termos de sua originalidade, percepção interpretativa, frescor, espontaneidade, comunicação ou outros aspectos (WISE, JAMES, RINK IN RINK, 2017, p. 143)⁴.

² (...) the need to evaluate and re-evaluate musical perceptions and aspirations is a central feature of life as an interpreter, whether it is preparing a play for the first time or performing it often, forging new partnerships or maintaining established partnerships, addressing new challenges, or remaining on familiar routes (RINK, 2017, p. xxii).

³ *Performers* na sala de estudos.

⁴ The private space of the practice room has a number of ambivalent associations. On the one hand, many of the activities that musicians carry out in the practice room are necessarily repetitive and can be dull – seemingly the antithesis to creativity. On the other hand, practice rooms offer space for experimentation, reflection and the development of interpretational ideas. Although practice can be viewed and approached as a creative process (KLICKSTEIN 2009), little is known about its role and significance in the development of the creative musician, and how the activities in practice rooms might lead to performances with creative

Os autores criticam a quantidade de literatura não acadêmica na área da prática instrumental que se resume a dar várias orientações de como estruturar e autorregular o tempo de estudo, tornando-o o mais eficiente possível. Para eles, esses conselhos têm utilidade na construção das habilidades técnicas e musicais básicas, melhoram a fluência e aumentam a confiança na performance; porém o uso da criatividade aparece como algo mais ou menos inerente a esse processo, nunca discutido de forma explícita. James, Rink e Wise (2017) observam que tal literatura não aponta, de fato, de que maneira tais estratégias potencializam o aspecto criativo da performance, como influenciam na interpretação de uma obra, e como elas se relacionam com os processos criativos durante a performance, como por exemplo vivenciar circunstâncias não previstas ou correr riscos.

O artigo de Rink, Wise e James traz uma importante pesquisa nas áreas da performance musical e criatividade, realizada pelos próprios autores: analisar a construção de uma interpretação de cunho mais pessoal de uma obra solo, através de entrevistas, gravações e diários de estudo de cinco músicos estudantes de nível avançado (um trompista, uma violinista, um percussionista, um organista e uma contrabaixista), cursando a pós-graduação em Londres. Com isso, procuraram compreender a relação existente entre os processos criativos no estudo e na performance, bem como a ligação entre eles.

A maioria dos episódios criativos identificados pelos nossos participantes envolveu a resolução de problemas em vários níveis, incluindo a integração e negociação de elementos de intenção musical, expressão emocional e realização técnica (WISE, JAMES, RINK apud RINK, 2017, p. 150)⁵.

Para todos os participantes, desenvolver sua própria interpretação, denominado na pesquisa como: *"making it 'your own'"*⁶, envolve a necessidade de fazer decisões sobre o que gostaria de comunicar com a obra, num processo contínuo e interativo de:

1. Desenvolver um conceito da obra musical
2. Estabelecer as intenções musicais
3. Sentir-se bem na performance, com conforto ou pelo menos controle físico e emocional.

qualities - whether the latter are defined in terms of their originality, interpretational insight, freshness, spontaneity, communication or other aspects (WISE, JAMES, RINK IN RINK, 2017, p. 143).

⁵ The majority of creative episodes identified by our participants involved problem solving on multiple levels, including integrating and negotiating elements of musical intention, emotional express and technical realization (WISE, JAMES, RINK apud RINK, 2017, p. 150).

⁶ Fazendo ser seu.

Somam-se a estes três principais aspectos, outros também relevantes na forma de organizar as estratégias de estudo com consciência e criatividade:

- Procurar e nomear diferentes caracteres da obra.
- Encontrar e enfatizar contrastes
- Experimentar e explorar diferentes ideias musicais
- Clarear ideias e opiniões próprias
- Identificar e solucionar problemas
- Revisar as ideias, com o tempo

Os pesquisadores também tentaram encontrar episódios de processos criativos durante a prática dos participantes, através das gravações, entrevistas e dos diários de estudo. Muitos desses episódios ocorreram sem o uso do instrumento, como por exemplo: cantar as frases musicais ou a obra toda, improvisar palavras que tenham conexão com a música, tocar alguns trechos da obra no piano (não sendo ele o instrumento principal do músico), reger ritmicamente, bater o ritmo até ficar natural, estalar os dedos, *self-talk*⁷, associar imagens à obra e contar uma história, uma narrativa, através da música. Embora alguns dos estudantes pesquisados não considerassem esses episódios como 'estudo de fato', outros os consideram vitais para melhorar o potencial do estudo do instrumento, como relata, por exemplo, a contrabaixista:

Eu não sou incrivelmente criativa quando eu estudo...me sinto mais criativa quando não estou tocando...como realmente pensar sobre a peça e depois pensando, oh, o que eu gostaria de melhorar aqui ou ali, andando para casa e pensando, pensando na melodia e então tentando...apenas cantando na minha cabeça...o que poderia funcionar...ou em casa, antes de ir dormir ou chegando antes de estudar, por exemplo, na minha sala de estudo... Agora eu faço mais isso enquanto estou tocando também (WISE, JAMES, RINK apud RINK, 2017, p. 159-160)⁸.

Conforme o relato da musicista entrevistada, o estudo passou a ser mais leve e criativo, sem ser maçante e apenas repetitivo. Os autores concluem que para melhor compreender como as práticas de estudo criativas podem influenciar performances mais

⁷ Falar consigo mesmo.

⁸ I'm not incredibly creative when I practise... I feel more creative when I'm not playing... like actually thinking of the piece and then thinking, oh what I would like to achieve here, walking home and thinking, thinking of the melody and then trying... by just singing it in my head... what might work... or at home before going to sleep or coming before my practise for example before going to the practice room... Now I do it more in my playing as well... (WISE, JAMES, RINK apud RINK, 2017, p. 159-160).

expressivas e com personalidades próprias, a troca e colaboração entre artistas, professores e pesquisadores precisa se intensificar. Dessa forma, o processo das tantas horas de dedicação do instrumentista poderá ser mais agradável, construtivo e com objetivos, ao invés de ser uma atividade monótona, solitária e repetitiva.

A partir da pesquisa de Rink e colabores sobre os processos criativos, vimos que várias estratégias de estudo ocorrem sem o uso do instrumento. Dentre as várias estratégias de estudo, esse artigo se propõe a aprofundar no estudo preliminar e sua relação com a neurociência e cognição musical.

2. Contribuições neurocientíficas à preparação da performance musical

A prática de um instrumento musical é uma atividade que requer planejamento, iniciação, execução, monitoramento e correção de ações. A repetição é o que alimenta nossa memória procedural, ou seja, nossa memória motora, de movimentos de precisão automatizados. É a repetição que faz com que as informações do novo movimento sejam transferidas da memória de curto prazo para a memória de longo prazo (SNYDER, 2000, p. 49). Para que memórias de movimentos bem-sucedidos e o aprendizado de novas competências motoras não sejam sobrepostas por movimentos indesejados, é importante evitar o estudo da repetição do erro, ou tentativa e erro. Isso é possível através de um bom conhecimento prévio do movimento correto desejado (fase cognitiva), envolvendo já, todos os aspectos técnicos e musicais e planejando de maneira criativa e otimizada o necessário estudo por repetições. Este estudo preliminar, já dá início à aprendizagem motora e cognitiva dos movimentos desejados, necessários à execução da prática instrumental, sob o ponto de vista técnico e musical.

Estudos sobre a relação entre a percepção da ação (ou estado de simulação), também conhecido como mecanismos espelho, principalmente durante a prévia escuta musical, demonstram que aprendemos muito apenas ao olhar e escutar, ainda antes de iniciarmos a leitura de uma partitura no instrumento musical. O conteúdo dessas pesquisas auxilia na compreensão da importância do estudo preliminar como uma estratégia de estudo mais eficiente e criativa.

O sistema motor está envolvido não somente com a produção do movimento, mas também com os seus aspectos representacionais, tais como o reconhecimento e o aprendizado de ações através da observação, e a capacidade de simulação mental de movimentos. É hoje consenso que

pelo menos uma parte dos mecanismos neurais envolvidos no planejamento de um movimento seja também recrutada durante os estados de simulação, os chamados estados S. Entre os estados S estão as simulações mentais de movimentos, as ações pretendidas, imaginadas, as ações representadas em sonhos etc. Os estados S corresponderiam às situações em que os sistemas motores antecipam a ação manipulando os "conteúdos" ou, neurofisiologicamente falando, às redes neurais que codificam aquela ação, mas não a realizam (LENT, 2010, p.446).

No aprendizado de uma nova música, a reação mais comum é a de iniciar a leitura da partitura já utilizando o instrumento musical. Para o músico, o ato de aprender algo novo está sempre diretamente relacionado ao ato de fazer, da ação, realizando várias tentativas até conseguir. Em nossa opinião, esse tipo de estudo pode criar um desequilíbrio entre as quantidades de movimentos desejados e indesejados. Com o aumento do estudo preliminar e uma constante revisão e auto-observação durante as várias sessões de prática instrumental, pode-se alcançar resultados mais efetivos.

Assim como em todas as atividades motoras, a percepção visual e auditiva preliminares têm papel importante como estratégia na aprendizagem motora de uma nova habilidade. Simplesmente ouvir uma música pode, automaticamente, desencadear os processos relacionados à ação. A ação pode ser um movimento, ou um agrupamento de movimentos, voluntariamente ou não, que podem ser corrigidos durante a execução, se necessário. Ela é moldada pela antecipação de um efeito de ação específico e podem ser encadeadas em sequências de ações, cada uma com um sub-objetivo e efeitos relacionados para uma sequência de movimentos do objetivo final (MAIDHOF e KOELSCH, 2013).

Wolfgang Prinz conduziu um estudo sobre as codificações comuns entre a percepção e a ação. Foi observado que as ações não são apenas representações de consequências perceptuais, mas que os últimos estágios da percepção se sobrepõem aos primeiros estágios da ação, e que também compartilham um formato representacional comum, por exemplo, um código neural comum (PRINZ, 1990). A utilização de ressonância magnética em humanos permitiu identificar os Sistemas-Espelho, cuja atividade aumenta quando o indivíduo observa outras pessoas realizando movimentos conhecidos (LENT, 2010). Portanto, a função Espelho desses neurônios pré-motores é um correlato fisiológico da Codificação Comum de Prinz e é fundamental para os estudos da relação entre a percepção e a ação.

Também podemos citar estudos na música que observaram a relação entre a percepção e a ação durante a escuta da música. A observação se deu da seguinte maneira: com a utilização de magnetoencefalografia, pianistas e não-músicos ouviram música de

piano. Os pianistas mostraram atividade neuronal na área pré-motora, já os não-músicos não mostraram atividade nessa área. Enquanto os pianistas ouviam a música, o centro da atividade neuronal para notas que costumam ser tocadas com o dedo mínimo estava localizado logo acima do centro de atividade para notas que normalmente seriam tocadas com o dedo polegar, ou seja, mesmas áreas somatotópicas de representação desses dedos enquanto os pianistas estão tocando. Isso comprovou que a atividade neural observada era pré-motora (HAUEISEN e KNOSCHE, 2001). Ativações semelhantes foram observadas através de ressonância magnética quando violinistas ouviram música de violino (DICK et al, 2011).

Estudos comportamentais, que demonstram o estreito acoplamento entre a ação e a percepção, também foram realizados. Pianistas e não-músicos foram instruídos a tocar diferentes intervalos seguindo estímulos visuais correspondentes. Simultaneamente com os estímulos visuais foram apresentados sons, que poderiam ser congruentes ou incongruentes com o estímulo visual. Nesta pesquisa, por exemplo, o participante foi instruído visualmente a tocar um intervalo de terça e simultaneamente ouviu o som de um intervalo diferente. Os pianistas reagiram mais devagar aos estímulos visuais quando o som era incongruente com o estímulo, enquanto em não-músicos não houve diferença. Além disso, os sons ouvidos podiam induzir respostas incorretas, como por exemplo: pianistas tocaram o intervalo ouvido ao invés do intervalo instruído visualmente. Devido ao treinamento musical do piano, os pianistas adquiriram fortes associações entre movimentos e seus efeitos auditivos resultantes (DROST et al, 2005).

Em outro estudo sobre efeitos do treinamento musical em não-músicos, estes foram treinados por 5 dias para tocar uma melodia com a mão direita no piano. Após o período de treinamento, o ato de simplesmente ouvir a melodia aprendida ativou o córtex pré-motor. Ouvir uma melodia diferente da aprendida não ativou o córtex pré-motor. Observou-se com isso que, nos estágios iniciais de aprendizagem, a mediação entre a Percepção e a Ação depende de padrões musicais aprendidos bastante específicos (LAHAV et al, 2007). Por outro lado, em músicos, essa atividade não deixa de acontecer quando se ouve melodias não familiares (DICK et al., 2011).

Todas estas pesquisas em neurociências relacionadas à cognição musical mostram que há um importante caminho a ser aprofundado nas estratégias de estudo implementadas pelos músicos, paralelamente ao estudo do instrumento. Na nossa visão, os músicos, ao utilizarem a criatividade junto à capacidade de auto-observação no

processo de preparação da performance, aumentando a consciência na forma de estudar, passam a estudar com mais eficiência, evitando desperdícios de horas de estudos maçantes, monótonas e repetitivas.

3. Resultados parciais da pesquisa de mestrado em andamento

Como parte da pesquisa de mestrado em andamento, foi elaborado um questionário que procura, entre outros aspectos, compreender como o uso de estratégias de estudo criativas e sem o uso do instrumento influenciam a construção da performance musical de violoncelistas profissionais de referência no Brasil e no exterior. Foram aplicados questionários *on-line*, com questões abertas e caixas de seleção. Até o momento em que esse artigo foi escrito, 33 violoncelistas já responderam o questionário, entre eles, 17 brasileiros e 16 estrangeiros.

A diversidade de respostas propiciará uma ampla análise qualitativa sobre o tema. No presente artigo traremos alguns dados quantitativos pertinentes à temática deste artigo, representados nos gráficos abaixo:

1. Quanto ao uso da criatividade e maior eficiência na forma de estudar, ao longo de suas carreiras:

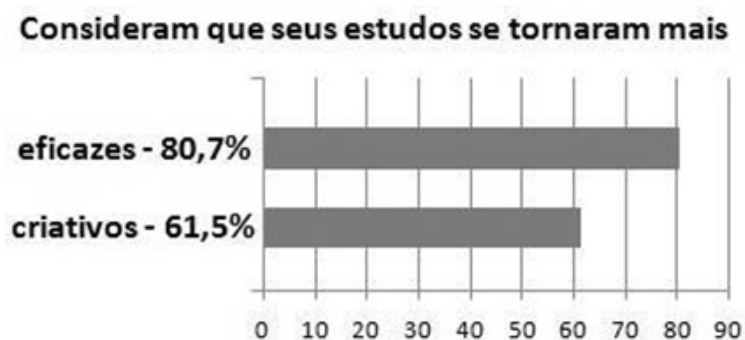


Fig. 1: Criatividade e eficiência na forma de estudar, na vida profissional.

2. Quanto às estratégias utilizadas na vida profissional, paralelas ao estudo do instrumento, que servem como exemplos práticos do estudo preliminar:

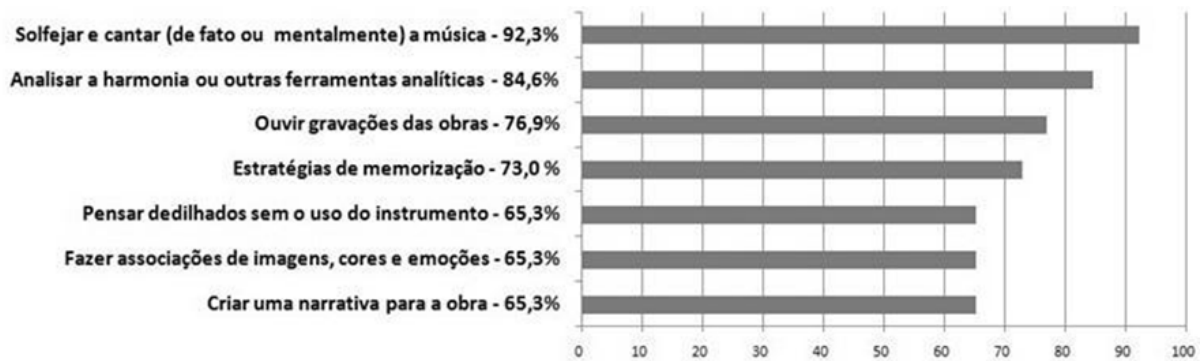


Fig. 2: Estratégias de estudo sem o uso do instrumento.

3. Quanto a acreditarem que o uso da criatividade interfere de forma positiva na construção da performance musical e auxilia a busca da plenitude artística e da autorrealização profissional:

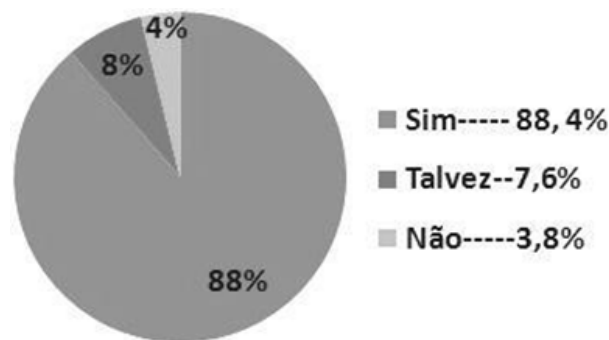


Fig. 3: Formas de preparação e auto realização profissional.

Estes gráficos demonstram a importância da criatividade na forma de estudar e traz exemplos práticos de que forma tais estratégias ocorrem no dia a dia na vida profissional dos violoncelistas.

4. Considerações finais

Diante das revisões bibliográficas e dos dados das pesquisas em andamento, podemos afirmar que, estudos realizados sem o uso do instrumento, podem conter estratégias de estudo relevantes no processo de aprendizagem dos instrumentistas. Muitos deles podem ser aplicados na aprendizagem de um novo repertório musical ou passagem técnica desafiadora, iniciando e melhorando o processo de aprendizagem

motor, otimizando a qualidade das repetições necessárias para essa aprendizagem e estimulando a criatividade para soluções técnicas, musicais e da percepção geral da obra. Interessante notarmos que, grande parte desse processo, pode ser feito antes mesmo de pegar no instrumento, no estudo preliminar, ou nas pausas do processo de estudo propriamente dito. Escutar as mais diversas gravações; assistir apresentações ao vivo ou em vídeo; solfejar a partitura; cantar; ler aspectos históricos sobre a obra; analisar a harmonia; estudar mentalmente determinada passagem musical desafiadora, planejando dedilhados e arcadas, sentindo-se emocionalmente livre e sem tensões; e procurar diferentes caracteres musicais e aspectos emocionais na interpretação da obra são exemplos da influência destas importantes ferramentas de estudo, sem o uso do instrumento, que podem ocorrer ante do estudo propriamente dito, e/ou durante o processos de preparação da performance musical de determinada obra. Em relação à aprendizagem sensório-motora, o estudo preliminar previne o aprendizado errado, causado pelo excesso de estudo pautado na tentativa e erro.

Concluimos assim, que estratégias de estudo realizadas sem o uso do instrumento, podem ser formas criativas de estudar, além de trazerem benefícios ao contínuo processo de aprendizagem instrumental e construção da performance musical. Faz-se necessária a constante troca entre pesquisadores, performers, profissionais e estudantes para aplicação e reflexão sobre os aspectos abordados nesse artigo, a fim de que possam ser aprofundados.

Referências

DICK, F.; LEE, H.; NUSBAUM, H.; PRINCE, C. Auditory-motor expertise alters “speech selectivity” in professional musicians and actors. **Cerebral Cortex**. v. 21, p. 938-948, 2011.

DROST, U.; RIEGER, M.; BRASS, M.; GUNTER, T. C.; PRINZ, W. Action-effect coupling in pianists. **Psychological Research**. v. 69, p. 233–241, 2005.

HAUEISEN, J.; KNÖSCHE, T. Involuntary motor activity in pianists evoked by music perception. **Journal of Cognitive Neuroscience**. v. 13, p. 786-792, 2001.

KLICKSTEIN, G. **The Musician’s Way: a Guide to Practice, Performance, and Wellness**. Oxford: Oxford University Press, 2009.

LAHAV, A.; SALTZMAN, E.; SCHLAUG, G. Action representation of sound: audio motor recognition network while listening to newly acquired actions. **Journal of Neuroscience**. v. 27, p. 308-314, 2007.

LENT, R. **Cem Bilhões de Neurônios**: Conceitos Fundamentais de Neurociência. Ed. 2ª. Rio de Janeiro: Atheneu, 2010.

MAIDHOF, C. KOELSCH, S. Music and Action. Sound – Perception - Performance. **Current Research in Systematic Musicology**. Alemanha, v. 1, p. 157-180, 2003.

MICHEL, M. H. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 2009.

PRINZ, W. A common coding approach to perception and action. In: O. Neumann & W. Prinz. **Relationships between perception and action**. New York: Springer, 1990. p. 167-201.

RINK, J. **Musical Performance**: a Guide to Understanding. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

_____; GAUNT, H.; WILLIAMON, A. **Musicians in the Making**: pathways to creative performance. Oxford: Oxford University Press, 2007.

SNYDER, B. **Music and memory**: an introduction. London: MIT Press, 2000.



Capítulo 2
A DOCÊNCIA DO PIANO: CONQUISTAS, DESAFIOS E
PERSPECTIVAS NA CONTEMPORANEIDADE
Rejane do Nascimento Tofoli

A DOCÊNCIA DO PIANO: CONQUISTAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA CONTEMPORANEIDADE

Rejane do Nascimento Tofoli

Doutoranda em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, é pesquisadora na área de música e desenvolvimento humano. Possui vasta experiência na docência de piano, musicalização e coral, além de atuar como compositora, arranjadora e produtora musical.

rejane@tofoli.com

RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa realizada no primeiro semestre de 2023 com professores de piano de diferentes localidades do território nacional. O objetivo principal da pesquisa foi conhecer as práticas pedagógicas desses professores na contemporaneidade. A pesquisa contemplou o perfil e também as práticas relacionadas diretamente à pedagogia do piano por meio de vinte e cinco perguntas feitas através do Google Forms. Ao todo, quarenta e um professores atenderam ao convite de participação. Como resultado, foi possível comprovar que o ensino do piano se trata de uma atividade dinâmica e complexa, no sentido de abranger diferentes aspectos do desenvolvimento do estudante. Também foi possível constatar a maturidade profissional dos professores frente aos objetivos a serem atingidos, bem como perante os desafios enfrentados na atualidade. Outra questão relevante constatada a partir das práticas observadas, foi a do deslocamento do ensino tradicional de piano com ênfase dada ao virtuosismo e à execução técnica para a aplicação de metodologias ativas visando não somente a performance, mas o entendimento da linguagem musical e o espaço para criação, gerando a oportunidade do desenvolvimento musical como um todo.

Palavras-chave: Pedagogia do Piano, Professores de Piano, Piano.

ABSTRACT

The present work is the result of a research carried out in the first semester of 2023 with piano teachers from different locations in the national territory. The main objective of the research was to know the pedagogical practices of these teachers in contemporary times. The research contemplated the profile and also the practices directly related

to piano pedagogy through twenty-five questions asked through Google Forms. In all, forty-one teachers responded to the invitation to participate. As a result, it was possible to prove that piano teaching is a dynamic and complex activity, in the sense that it covers different aspects of student development. It was also possible to verify the professional maturity of teachers in the face of the objectives to be achieved, as well as the challenges faced today. Another relevant issue observed from the observed practices was the displacement of traditional piano teaching with an emphasis on virtuosity and technical execution for the application of active methodologies aiming not only at performance, but at the understanding of musical language and the space for creation, generating the opportunity for musical development as a whole.

Keywords: Piano Pedagogy, Piano Teachers, Piano.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa realizada com professores de piano no primeiro semestre de 2023 e foi apresentada em um evento direcionado à pedagogia do piano no mesmo período. O objetivo da pesquisa foi traçar o perfil deste profissional e principalmente ter um maior conhecimento das práticas, experiências e pensamentos desses professores em relação ao ensino do instrumento.

A pesquisa foi realizada convidando os participantes por meio de solicitações em grupos de WhatsApp relacionados ao tema da pedagogia do piano e também foram feitos convites por meio de postagens no Instagram. Os dados da pesquisa foram coletados por meio de questionário elaborado e respondido via Google Forms.

A proposta teve a adesão de 41 professores de piano representando diferentes estados do território brasileiro e seus resultados apresentaram informações relevantes que contribuem para importantes reflexões na área da pedagogia do piano na atualidade.

2. METODOLOGIA

Como já descrito anteriormente, os 41 professores participantes atenderam aos convites feitos através de grupos de WhatsApp e postagens via Instagram. Vale mencionar que foram entrevistados professores que dão aulas particulares, os que trabalham em escolas regulares e em escolas livres de música.

A pesquisa apresentou somente uma etapa que constou de um questionário de 25 perguntas abrangendo tanto aspectos de informações pessoais quanto relacionados às

questões das práticas e experiências pedagógicas e também um item para comentários adicionais.

Segue logo abaixo, o roteiro das perguntas:

PESQUISA PARA IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL DO PROFESSOR DE PIANO NO BRASIL

1. Nome
2. E-mail
3. Idade
4. Gênero
5. Cidade e Estado
6. Formação acadêmica
7. Tempo de docência
8. Horas semanais aproximadamente
9. Atua somente como Professor de Piano?
10. Quais são as características que você considera que sejam importantes para ser um bom professor de piano?
11. Quais são os desafios que o professor de piano enfrenta na atualidade?
12. Gostaria de comentar sobre as estratégias que você utiliza para superar esses desafios?
13. Como você se vê no mercado musical?
14. Em que você acredita se diferenciar de outras marcas que ensinam música?
15. Quais aspectos você considera que sejam importantes na abordagem do ensino do piano? (Ex. técnica, leitura etc.)
16. Dos aspectos acima, quais você costuma trabalhar em aula?
17. Quais livros, métodos, materiais, você aplica para os primeiros estágios do curso de piano?
18. Quais são as características mais importantes que você considera para adotar um livro ou método para os estágios iniciais?
19. Qual é a sua preferência de abordagem num método de iniciação ao piano: Dó central, notas de referência...
20. Como você costuma planejar suas aulas?
21. Já houve ocasiões em que precisou alterar o planejamento? Qual foi sua estratégia?
22. Você se utiliza dos recursos pedagógicos da musicalização infantil em suas aulas de piano?
23. O que você pensa sobre a utilização de recursos extramusicais nas aulas de instrumento?
24. O que acha necessário para que os professores possam ensinar cada vez melhor?
25. O que traz motivação e inspiração para a continuidade da docência?
26. Utilize o espaço abaixo para dividir seus comentários, pensamentos, impressões e experiências como professor de piano.

Na sequência, serão apresentados os resultados obtidos.

3. RESULTADOS

Serão apresentados primeiramente os resultados da coleta de dados pessoais.

Inicialmente, em relação à idade dos professores, foi possível constatar as seguintes faixas etárias:

- 05% entre 24 até 30 anos
- 10% entre 31 até 40 anos
- 15% entre 41 até 50 anos
- 32% entre 51 até 60 anos
- 35% entre 61 até 71 anos

Quanto ao gênero, os resultados apontaram para a predominância feminina, num total de 88%.

Referente à questão da localidade, dez estados brasileiros foram representados: Ceará (2,5%); Espírito Santo (17,5%); Maranhão (2,5%); Minas Gerais (17,5%), Paraná (2,5%); Pernambuco (2,5%); Rio de Janeiro (12,5%); Rondônia (2,5%); Santa Catarina (2,5%); São Paulo (37,5%).

Considerando-se a formação acadêmica, 2 professores (5%) possuem o nível técnico em música. Com formação superior, somaram-se 32 professores (77%). Também se apresentaram 7 professores (18%) com cursos de pós-graduação e mestrado.

O tempo de docência também foi considerado. São os resultados:

- De 06 meses a 2 anos: 07,5%
- De 03 anos a 10 anos: 02,5%
- De 11 anos a 20 anos: 22,5%
- De 21 anos a 30 anos: 32,5%
- De 31 anos a 40 anos: 30,0%
- De 41 anos a 50 anos: 07,5%

Agora serão apresentados os resultados relativos às horas semanais de aulas:

- 01 a 10 horas: 12%
- 11 a 20 horas: 30%
- 21 a 30 horas: 17%
- 31 a 40 horas: 17%
- 41 a 50 horas: 19%
- 51 a 60 horas: 05%

Também foram computados os dados de que 52,5% dos professores têm atuação exclusiva como professores de piano e 47,5% não atuam somente como docentes na área.

A partir desse momento, serão apresentados os resultados das perguntas onde foram considerados os aspectos relacionados às práticas e experiências vivenciadas pelos professores.

O primeiro aspecto abordado foi em relação às características importantes que um bom professor de piano deve possuir. Vários aspectos relevantes foram citados tais como: conhecimento e habilidade musical, experiência e formação, habilidades de comunicação, paciência e empatia, flexibilidade e adaptabilidade, motivação e inspiração, organização e planejamento, criatividade, curiosidade, conhecimentos básicos em outras áreas como psicologia, tecnologia, didática, pedagogia, manter a prática como pianista, formação continuada, interesse pela pesquisa, amor pelo ensino.

Outras características também foram abordadas, como: autoestima, autocuidado, autoconfiança, responsabilidade e disciplina.

O próximo aspecto abordado foi em relação aos desafios e como os professores tentam superá-los. Os principais desafios apontados foram: doenças atípicas; mudanças nos interesses dos alunos devido ao avanço da tecnologia; falta de tempo e compromisso devido às diversas atividades extracurriculares das quais os alunos participam; pressão por resultados rápidos; falta de conscientização e engajamento dos pais em relação ao estudo do instrumento; despertar o interesse pelo estudo sistemático; competição e mercado saturado para professores; falta de valorização do estudo da música e do professor; tempo para o professor se manter ativo como pianista e as aulas online.

Seguem as estratégias para vencer os desafios de acordo com as dificuldades apontadas pelos professores.

Iniciando pela falta de conscientização e engajamento dos pais em relação ao estudo do instrumento e o aspecto motivacional, alguns professores têm organizado recitais semestrais, anuais, mini recitais para a família e também entre os alunos. Também foi mencionada a estratégia da aula aberta, onde na última aula do mês, o aluno pode convidar alguém para assistir a aula.

Além das práticas descritas acima, também foram mencionadas conversas com os familiares em busca de apoio, dando o retorno das aulas, envio de vídeos, postagens nas redes sociais, como também fornecendo explicações sobre a natureza do aprendizado do piano que se dá por um processo que leva tempo e ocorre de maneira contínua.

Entre as estratégias para o engajamento dos alunos, também foram citadas a utilização do lúdico; incentivos materiais a partir do número de dias estudados; recursos

visuais; utilização de outros instrumentos; jogos musicais e tecnologias digitais e interativas.

Quanto ao repertório, os professores propuseram que o aluno tenha participação ativa na escolha das músicas que serão estudadas ao lado das peças propostas pelo professor. A utilização de peças rápidas e o ensino por rota também foram mencionados, demonstrando que a escolha do repertório é importante para se adequar aos interesses dos alunos e motivá-los a prosseguir no estudo. Foram propostas aulas interessantes, personalizadas e criativas com desafios e estratégias diversificadas.

Foi chamada a atenção para a questão de adaptação às necessidades individuais apresentadas pelos alunos a fim de construir uma relação sólida e duradoura com os mesmos. Também foi considerada a importância da consciência de que a música traz muitos benefícios para a vida deles. Salientou-se ainda a importância de se despertar sempre o desejo de ir além.

Para apresentar os resultados do trabalho, além dos recitais, os professores também se utilizam de postagens nas redes sociais apresentando suas qualificações.

Sobre a falta de tempo dos professores para manter suas atividades como pianistas, foi proposto se que ouçam áudios nos deslocamentos, estudem nos intervalos ou quando um aluno faltar, além do agendamento de apresentações para forçar a necessidade do estudo.

Na questão da valorização profissional, foi mencionada a necessidade de o professor estar sempre se atualizando por meio de estudo pessoal, palestras, cursos e participação em grupos da área, ou seja, a formação continuada é imprescindível, tanto para a questão da atualização profissional como para sua colocação no mercado.

Dentro da temática de como os professores se veem no mercado musical, foi observado que esses se encontram em diferentes estágios no processo, em que alguns se consideram em posição favorável, outros em posição de destaque, enquanto também existem aqueles que estão em busca de atingir uma boa colocação.

No quesito de qual é o diferencial do professor em relação a outras marcas do mercado, foram citados: foco na criatividade; oferecer aos alunos a oportunidade de se desenvolverem na área da composição; investimento na formação continuada; experiência e trajetória; paixão pela música; olhar diferenciado para com o aluno; dedicação; foco no bem estar que o estudo do piano proporciona; acolhimento dos alunos e das famílias; conhecimento e didática; proporcionar uma experiência diferenciada para

o aluno; utilização de uma variedade de recursos; técnicas e diferentes abordagens que tornam o processo mais interessante e eficaz; aulas personalizadas; foco na identidade musical do aluno; conteúdo programático flexível; organização de metas e o ensino lúdico.

O próximo item da pesquisa, está relacionado a que os professores consideram que seja importante abordar no ensino do piano. As respostas obtidas relataram: técnica; leitura; percepção; musicalidade; rota; exploração do instrumento; improvisação e criação; escuta ativa; teoria; harmonia; sonoridade; pedalização; leitura à primeira vista; construção do repertório; interpretação; memorização; apreciação; performance.

Ainda em relação ao repertório, é importante salientar que esse não tem se restringido apenas à música erudita, mas em muitos casos também engloba a música popular incluindo o ensino de cifras etc.

Além desses aspectos, também foram citadas questões como a contextualização histórica das obras que estão sendo trabalhadas; a orientação de como praticar de forma eficiente e produtiva; oferta de subsídios necessários para a construção e aquisição da autonomia do aluno; criação de oportunidades regulares de apresentação em público.

Dos aspectos citados acima, foi observado que a maior ênfase dada na aplicação das aulas se encontra na área da leitura e na da técnica.

Sobre os livros, métodos e materiais que são aplicados para os primeiros estágios do curso, os resultados foram:

- 70% utilizam o livro “Divertimentos” (Laura Longo);
- 68% Piano Pérolas – Quem Brinca Já Chegou (Carla Reis e Liliana Botelho);
- 68% Amigos do Piano - Pré-Leitura (Angelita Ribeiro e Maria Helena Lage),
- 65% Amigos do Piano - Iniciação à Leitura (Bruno Fragoso e Maria Helena Lage);
- 61% A Dose do Dia;
- 59% Amigos do Piano - Pré-Leitura, Caderno de Repertório e Atividades (Angelita Ribeiro e Maria Helena Lage);
- 54% Hal Leonard Student Piano Library;
- 49% Carl Czerny;
- 49% Piano Adventures (Nancy Faber, Randall Faber, Victoria McArthur);
- 42%, Piano Safari (Julie Knerr e Katherine Fisher);
- 39% Livros de Juan Cabeza;
- 39% Leila Fletcher Piano Course;
- 37% Elvira Drummond;
- 32% James Bastien Piano Basics;
- 32% Meu Piano é Divertido (Alice Botelho);
- 29% Pianíssimo – Música e Poesia (Eduardo Barros);
- 29% O Pianista Virtuoso (Charles-Louis Hanon);

- 27% Piano Pérolas 2 – Bichos da Terra, da Água e do Ar (Carla Reis e Liliana Botelho);
- 20% Piano Town (Diane Hidy, K. D. M. Snell);
- 20% The Music Tree: A Plan for Musical Growth at the Piano (Frances Clark, Louise Goss, Sam Holland);
- 17% Music for Little Mozarts Series (Christine H Barden, E. L Lancaster, Gayle Kowalchyk);
- 15% Michael Aaron Piano Course;
- 10% Método Suzuki.

Em relação ao que consideram importante ao adotar um livro, foi mencionado: abordagem didática, gradativa e motivadora; aplicação técnica de forma prática; sonoridade; acompanhamento para o professor; ludicidade na apresentação dos conceitos; boa grafia; imagens e cores; espaço para a criatividade; peças por rota; melodias bonitas e fáceis de tocar; layout.

A próxima pergunta foi referente ao método de abordagem preferido pelo professor na questão da iniciação à leitura absoluta. Os resultados obtidos foram: 29% preferem a das notas de referência, 27% dão preferência para a abordagem do Dó central e 10 %, a intervalar. Foram também mencionadas a de múltiplas tonalidades com 7% de adesão e outros utilizam a híbrida ou mista. Alguns professores não têm uma preferência específica.

A questão do planejamento das aulas também foi abordada. Os comentários sobre esse item descreveram que alguns professores fazem o planejamento de forma semestral, uma minoria de forma bimestral e vários de forma semanal. A maior parte mencionou a questão de adequar o planejamento de forma individualizada para atender a necessidade de cada aluno. Também foi observada uma diversidade de abordagens em relação aos conteúdos trabalhados em aula. A prática de seguir as orientações e programa de um determinado método também foram identificadas.

O próximo item foi em relação à necessidade de alterar o planejamento de uma aula. Os professores comentaram que isso ocorre com frequência, seja por desmotivação ou dificuldade de concentração por parte do aluno, ou mesmo pelo motivo de não evoluir nas aulas. Praticamente todos se mostraram abertos a fazer um replanejamento, por vezes imediato, se valendo de jogos, troca de repertório, atividades de improvisação e criação, mudança de abordagem ou atividade.

Direcionando para a questão da utilização dos recursos pedagógicos da musicalização, todos os professores afirmaram que adotam essa prática em suas aulas e alguns inclusive a justificaram, alegando que auxilia na construção de uma ampla compreensão musical.

Também foi perguntado sobre o que eles consideram a respeito da utilização de recursos extramusicais nas aulas de instrumento. Os professores responderam alegando que são favoráveis sim, porém, também alertaram para o fato de que é importante atentar para que não se perca o foco nos objetivos musicais que pretendem ser atingidos.

A pesquisa também contemplou uma reflexão sobre o que os professores pensam ser necessário para que se ensine cada vez melhor. Dentro das respostas, foi apontada a necessidade de atualização constante por meio de cursos, workshops, conferências e outros eventos similares. Também foi observado que além da necessidade de estar sempre se atualizando na área musical e do instrumento, é necessário obter conhecimento em outras áreas como psicologia, empreendedorismo, marketing digital etc.

Para aqueles que trabalham em escolas, o apoio da instituição incluindo a provisão de recursos educacionais adequados como materiais didáticos atualizados, acesso à tecnologia adequada para as aulas, colaboração de outros profissionais da educação foram considerados fundamentais para se criar um ambiente propício ao aprendizado. A parceria com a família também foi apontada como um fator importante para a qualidade do ensino do piano.

Também foram mencionadas as questões da autonomia e liberdade para experimentar diferentes abordagens de ensino, métodos de avaliação e estratégias de engajamento dos estudantes. Procurar estar envolvido em atividades como instrumentista e manter o estudo de piano também foi um fator mencionado pelos entrevistados.

Outro aspecto relevante comentado, foi relativo à necessidade de apoio emocional e programas de incentivo ao bem-estar. O cuidado com a saúde física e mental dos professores por meio de aconselhamento e acesso a recursos de autocuidado contribuem significativamente para um ensino de qualidade.

Quando perguntados sobre o que traz motivação e inspiração para a continuidade da docência, os professores apontaram para a questão do prazer ao ver o progresso de seus alunos, bem como a satisfação em poder transformar vidas através da música,

contribuindo no crescimento pessoal dos estudantes. A paixão pelo ensino e pelo aprendizado, tanto a partir dos estudos pessoais como também vindo das experiências vividas com os alunos também foi citada.

Dentro do espaço criado para comentários livres, os professores identificaram sua atividade profissional como um sacerdócio, com grandes desafios, porém, esses são enfrentados por meio da paixão e dedicação ao ensino e também na crença de que a música é um agente transformador de vidas. Também foi apontada por alguns, a carência de oportunidades de compartilhar as experiências com colegas de trabalho e com outros professores de forma presencial.

4. DESTAQUES DA ENTREVISTA

A seguir serão apresentados alguns destaques das respostas obtidas na pesquisa.

Destaque 01, respondendo sobre as características de um bom professor de piano:

“Saber ‘mapear’ o aluno, ser proativo e extremamente criativo, ser um eterno estudante, saber planejar e replanejar muitas vezes, estar munido de bons materiais e saber como aplicá-los, estabelecer e manter vínculos com os alunos, sendo fonte de inspiração para eles, aprender a aprender, ter inteligência emocional, dentre outras aptidões.”

Destaque 02, respondendo sobre os desafios da atualidade:

“Com o avanço da tecnologia e a ampla disponibilidade de entretenimento digital, muitos estudantes podem estar mais interessados em atividades virtuais do que em aprender um instrumento musical tradicional. [...] Muitos estudantes têm agendas lotadas, com várias atividades extracurriculares e obrigações acadêmicas. Isso pode dificultar o compromisso contínuo com as aulas de piano e levar a desistências prematuras. [...] Em uma sociedade que valoriza a gratificação instantânea, alguns estudantes podem ficar frustrados se não progredirem rapidamente no piano. Isso pode levar à desmotivação e à desistência das aulas.”

Destaque 03, respondendo sobre as estratégias para vencer os desafios:

“Para os estudos, criei um adesivo semanal para a agenda do aluno onde ele marca os dias que ele estudou. [...] Quando juntar 4 adesivos, ele troca por um brinde da minha lojinha”.

Destaque 04, respondendo sobre os aspectos considerados importantes na abordagem do ensino do piano:

“Orientar o aluno sobre como praticar de forma eficiente e produtiva é crucial. Isso inclui o estabelecimento de metas claras, dividir o tempo de prática em diferentes áreas de estudo, trabalhar em trechos específicos e adotar estratégias para superar dificuldades técnicas ou musicais.”

Destaque 05, respondendo sobre quais aspectos costuma trabalhar em aula:

“Criação tem sido um aspecto que tenho trabalhado bastante com meus alunos, pois através dessa prática o aluno poderá utilizar técnicas aprendidas através do estudo do repertório e aplicá-las em suas criações, solidificando, assim, o conteúdo absorvido e se apropriando dele, ampliando seus horizontes de atuação.”

Destaque 06, respondendo sobre o que considera importante ao adotar um livro:

“Destaco a sonoridade do material apresentado nos livros/métodos. É importante proporcionar ao aluno uma experiência de prazer, contemplação e boa performance ao piano desde as primeiras aulas, que estimulem sua musicalidade e proporcionem a aquisição da técnica básica.”

Destaque 07, respondendo sobre a utilização dos recursos pedagógicos da musicalização infantil:

“Sim, eu utilizo recursos pedagógicos da musicalização infantil em minhas aulas de piano. Acredito que a musicalização é uma ferramenta fundamental no desenvolvimento musical e cognitivo das crianças. [...] Isso ajuda a despertar o interesse das crianças pela música, desenvolver habilidades auditivas e motoras, além de proporcionar uma base sólida para o aprendizado do piano.”

Destaque 08, respondendo sobre a utilização de recursos extramusicais nas aulas:

“A incorporação de recursos extramusicais pode proporcionar uma conexão mais ampla entre a música e outras áreas do conhecimento, tornando as aulas mais interdisciplinares. No entanto, é importante utilizar esses recursos de forma equilibrada, garantindo que eles complementem o estudo musical e não se tornem um foco principal, para que o aprendizado do instrumento não seja prejudicado.”

Destaque 09, respondendo sobre o que acha necessário para que os professores possam ensinar cada vez melhor:

“Comunicação é fundamental entre os professores, fazer a troca de como ensinamos, os recursos e como são utilizados, reconhecer que precisamos estar abertos para aprender coisas novas.”

Destaque 10, respondendo sobre o que traz motivação e inspiração para a continuidade da docência:

“A minha maior motivação é a constante dinâmica que acontece nas aulas. É o aprendizado diário, é poder inspirar vidas, é o prazer de ensinar, de ver o aluno adquirir a capacidade de ser tornar um ser humano melhor, mais sensível, mais humano.”

Destaque 11, expondo seus comentários no espaço livre para comentários adicionais:

“Ser profa. de piano é uma experiência muito rica, pois acredito que nós professores acessamos uma parte muito íntima, entramos em contato com a alma dos nossos alunos. Isso é muito especial! Ao mesmo tempo, eles entram em ressonância com nossa própria individualidade e podemos crescer junto com eles. É uma profissão muito bonita, que eu escolheria novamente, sem sombra de dúvida.”

5. INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

A presente pesquisa aponta para a riqueza e complexidade do ensino do piano, pois essa prática é inerentemente rizomática por lidar com os aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais (Rocha, 1990, p. 17).

Ainda ao se avaliar as posturas e propostas dos professores entrevistados, foi possível verificar o movimento de deslocamento do ensino tradicional onde a ênfase é dada ao virtuosismo e à execução técnica, para a aplicação de metodologias ativas visando não somente a performance, mas o entendimento da linguagem musical e o espaço para criação (Fonterrada, 2008, p. 196), contribuindo para o desenvolvimento musical holístico.

Hollerbach (2003, p. 34), comenta:

Uszler, Gordon e Smith (2000) chamam a atenção para a diferença entre o “professor de piano” e o “educador de piano”. O primeiro seria o que se preocupa com questões mais específicas como dedilhados, a literatura pianística, edições corretas e outros. O segundo adota uma abordagem mais abrangente, é consciente da importância de aspectos tais como tarefas complementares, reforço de conceitos e habilidades, sugestão de como praticar, motivação através de ilustrações, acompanhamentos,

livros suplementares, atividades de apreciação e criação. Segundo os autores, ao longo do século XX, professores de piano foram tornando-se gradativamente conscientes da necessidade de serem educadores de piano.

Como apontado, é possível constatar essas características pertencentes aos educadores de piano nos professores entrevistados. O objetivo pedagógico na atualidade não se atém somente à formação de instrumentistas, mas é mais abrangente, encarando os benefícios que o estudo da linguagem musical pode oferecer tanto para estudantes típicos quanto para os atípicos.

A partir desse olhar, é também possível justificar as práticas da musicalização nas aulas de piano. De acordo com Penna (1990, p.52),

A musicalização se baseia na vivência do fato sonoro, na experiência musical concreta, a partir da qual se formam os conceitos, como referenciais para a apreensão das estruturas musicais enquanto elementos de uma linguagem.

Leimer e Giesecking (1949, p. 36) comentam sobre a importância do entendimento do pensamento musical para uma interpretação correta e as práticas acima mencionadas favorecem essa construção.

Foi também observado que a prática da composição e improvisação que tem sido adotada pelos professores, contribui significativamente para o entendimento musical.

França e Swanwick afirmam que

Composição, apreciação e performance, embora diferentes em sua natureza psicológica, são indicadores da compreensão musical e as janelas através das quais ela pode ser investigada. [...] são os processos fundamentais da música enquanto fenômeno e experiência, aqueles que exprimem sua natureza, relevância e significado. (França; Swanwick, 2002, p. 7)

Dentro dessa visão, de acordo com Sekeff (2009, p. 25), “a música acaba por se constituir lugar da verdade, possibilitando um espaço de expressão do sujeito”.

Ainda é apontado por Kaplan (2013, p. 57):

Toda aprendizagem implica sempre empenho e atenção concentradas. Para que o aluno estude com diligência e aprenda, é preciso que encontre, na obra que prepara, significado e valores que deem sentido ao esforço que realiza e justifiquem, psicologicamente, o dispêndio de suas energias físicas e mentais.

Embora outras considerações possam ser tratadas, é relevante salientar que as práticas pedagógicas adotadas pelos professores são dinâmicas, abrangentes e inclusivas, atingindo várias áreas importantes para o desenvolvimento artístico e pessoal dos estudantes, sempre visando motivá-los e fornecer vocabulário que possa trazer significado e valor ao estudo musical acima mencionado.

Suzuki (1983, p. 31) também salienta que para ser um músico de destaque, “é preciso ter três qualidades: 1) alta sensibilidade musical; 2) desempenho musical superior; 3) um caráter nobre. [...] Um verdadeiro artista é uma pessoa que reúne, em si, sentimentos, pensamentos e ações belas e esmeradas”. Com este pensamento, se reforça a importância dos educadores de piano ao oferecer sua contribuição para a sociedade.

6. CONCLUSÃO

Através da presente pesquisa, foi possível concluir que os professores de piano demonstram ter consciência sobre os diferentes aspectos englobados no ensino do piano e a necessidade de desenvolvê-los de forma igualitária e integrada. Também demonstraram possuir maturidade profissional tanto frente aos objetivos a serem atingidos, bem como em relação aos desafios enfrentados na atualidade como o avanço tecnológico, falta de tempo para o estudo por parte dos alunos etc.

Ao lado das considerações apresentadas, foi possível observar também a dinâmica presente nas atividades docentes, onde foram destacadas a abertura para aquisição de novos conhecimentos, flexibilidade para as mudanças nas práticas pedagógicas, sempre visando melhores resultados. A presença do senso de missão, a responsabilidade profissional e a paixão pelo ensino também foram a tônica do perfil dos professores entrevistados.

REFERÊNCIAS

FONTEERRADA, MARISA TRENCH DE OLIVEIRA. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2008.

FRANÇA, MARIA CECÍLIA CAVALIERI; SWANWICK, KEITH. *Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática*. Em pauta, vol. 13, nº 21, p. 5-41, 2002.

GEISEKING, WALTER; LEIMER, KARL. *Como devemos estudar piano*. São Paulo: Mangione, 1949.

HOLLERBACH, INGRID. *Ensino elementar de piano: princípios didáticos, objetivos e escolha de repertório na perspectiva do professor de piano*. Orientadora: Dra. Cecília Cavaliéri França. 2003. 147f. Dissertação (Mestrado) - Ensino e Performance Musical, Escola de Música da UFMG, Belo Horizonte, 2003.

KAPLAN, JOSÉ ALBERTO. *Teoria da aprendizagem pianística*. Porto Alegre: Movimento, 2013.

PENNA, MAURA. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990.

ROCHA, CARMEN MARIA METTING. *Educação musical: método WILLEMS*. Salvador: Faculdade de Educação da Bahia, 1990.

SEKEFF, MARIA DE LOURDES. *Música, estética de subjetivação: tema com variações*. São Paulo: Annablume, 2009.

SUZUKI, SHINICHI. *Educação é amor: o método clássico da educação do talento*. Tradução de Anne Corinna Gottberg. 3ª ed. Santa Maria: Pallotti, 2008



Capítulo 3
A INVISIBILIDADE DAS “ARTES MUSICAIS”
CANDOMBLECISTAS NA ACADEMIA
Ferran Tamarit

A INVISIBILIDADE DAS “ARTES MUSICAIS” CANDOMBLECISTAS NA ACADEMIA

Ferran Tamarit⁹

Músico-percussionista, antropólogo (UrV, Espanha), mestre e doutor em musicologia (UNIRIO, RJ). Por mais de vinte anos, pesquisa e vivencia as manifestações sonoras afro-latino-americanas e caribenhas.

RESUMO

Nesta breve comunicação realizo três levantamentos não-exaustivos partindo de bases de dados referentes a revistas especializadas, agências governamentais e eventos acadêmicos ligados à pesquisa em música no Brasil para constatar a falta de espaço e o aparente desinteresse por abordagens comprometidas e profundas em volta do candomblé e das suas “artes musicais” – especialmente quando referidas à sua dimensão sonoro-instrumental. Frente a isso, proponho investir na construção de espaços de diálogo plurais e diversos, protagonizados por aqueles e aquelas que vivem, zelam e performam esses universos, assim como advogo pela constituição de quadros docentes e discentes que reflitam e expressem de forma justa a real diversidade das nossas sociedades.

Palavras-chave: Candomblé, Artes musicais, Invisibilização, Tambor, Pluriversalidade.

ABSTRACT

In this brief communication, I carry out a non-exhaustive survey based on databases referring to specialized magazines, government agencies and academic events related to music research in Brazil, in order to verify the lack of space and the apparent lack of interest in committed and profound approaches around candomblé and of their “musical arts” – especially when referring to their sound-instrumental dimension. Faced with this, I propose to invest in the construction of plural and diverse spaces for dialogue, led by those who live, care for and perform these universes, as well as advocate for the constitution of teaching staff and students that reflect and express in a fair way the real diversity of our societies.

Keywords: Candomblé, Musical Arts, Invisibility, Drum, Pluriversality.

⁹ É Antropólogo formado na Universitat Rovira e Virgili (Espanha), e Mestre e Doutor em musicologia (especializado em etnografia das práticas musicais) formado na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Endereço eletrônico: ferran.tamarit@gmail.com

Introdução

O resultado da implantação sumaria do eurocentrismo como a única matriz de conhecimento válida – fruto da persistência na organização social de dinâmicas coloniais e da devastadora ação do racismo/sexismo epistêmico (GROSFOGUEL, 2016) – levou a uma geo(corpo)política que localiza no centro do debate o conhecimento produzido por/para o mundo ocidental, por/para corpos normativos e escrito nas línguas imperiais-hegemônicas, relegando à categoria de superstições e/ou saberes locais ou subjetivos tudo aquilo que não se encaixa nesta classificação. Frente a esse quadro, existem diversas correntes críticas – entre as quais destaco os movimentos feministas negros norte- e latino-americanos – que vem denunciando veementemente a pretensão dos saberes e corpos ocidentais se quererem atópicos, não localizados e universais – refletindo, em realidade, uma agenda e uma política de interesses branco-ocidental e cis-heteropatriarcal que, a partir de um “pacto narcísico”¹⁰ (BENTO, 2002) procura manter e reproduzir um quadro de privilégios e vantagens que, em conjunto, acabam por tornar o espaço acadêmico um local de produção e reprodução de violências, tanto físicas quanto simbólicas:

Quando eles falam é científico. Quando falamos é não científico. Universal / específico. Objetivo / subjetivo. Racional / emocional. Imparcial / parcial. Eles têm fatos, nós temos opiniões. Eles têm conhecimento, nós temos experiências. (KILOMBA, 2019, p. 52)

É em razão disso que podemos entender essa “política de interesses” como um privilégio da branquitude pois em países outrora colonizados e branco-supremacistas como o Brasil, há um intrincado arranjo de exclusões que articula o âmbito acadêmico e institucional na reprodução e perpetuação desses privilégios, o qual se organiza a partir do sistema de classificação racial que se encontra na base das principais instâncias de legitimação social na nossa sociedade. De fato, a brancura e a branquitude emergem como modelos de validação na composição e seleção dos seus quadros e temáticas desde uma perspectiva exclusivista e oposta à real diversidade que integra nossas sociedades. Assim,

contrário ao pensamento de que o racismo é uma ideologia ou uma superestrutura derivada das relações econômicas, a ideia de

¹⁰ Maria Aparecida Bento (2002, p. 7) descreve a branquitude em função desse “pacto” implícito: “[a] branquitude como preservação de hierarquias raciais, como pacto entre iguais, encontra um território particularmente fecundo nas Organizações, as quais são essencialmente reprodutoras e conservadoras”.

“colonialidade” estabelece que o racismo [...] é um princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade, desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas, pedagógicas, médicas, junto com as identidades e subjetividades, de tal maneira que divide tudo entre as formas e os seres superiores (civilizados, hiper-humanizados, etc., acima da linha do humano) e outras formas e seres inferiores (selvagens, bárbaros, desumanizados, etc., abaixo da linha do humano) (GROSFUGUEL, 2019, p. 67).

Portanto, somente quando racializamos nossas discussões e debatemos criticamente os efeitos combinados do racismo nas suas dimensões epistêmica e ontológica, fica claro o porquê dessa ausência maciça de corpos não-branco-normativos nos espaços de decisão e produção do conhecimento, assim como a incessante tutela intelectual exercida a partir de quadros gestores preferencialmente brancos pouco (ou nada) comprometidos com as agendas e interesses das populações e epistemes minorizadas (mas não por isso minoritárias) – notadamente negras e pindorâmicas, LGBTQIA+, pobres, periféricas etc¹¹. Como “objetos” de (ou para a) pesquisa, até bem pouco tempo atrás nunca foram agentes capazes de se autorrepresentar nesses espaços institucionalizados de produção do conhecimento, dos quais foram e continuam sendo majoritariamente excluídos.

No campo do ensino e da pesquisa musical, essa exclusão e invisibilização – até bem pouco tempo atrás, mesmo questionada, relativamente generalizada – se traduziu na quase virtual ausência nos currículos e quadros formativos de instrumentos, corporeidades, sonoridades e – o que é ainda pior – de quase nenhuma referência musicológica afrodescendente ou afrorreligiosa. Como espaços ainda fortemente marcados pela reprodução muitas vezes acrítica desse cânone normatizado da música de *concerto*, as instituições de ensino musical permanecem, em sua maioria, “cegas” e “surdas” a respeito da real diversidade musical brasileira, especialmente quando tratada para além dos meros repertórios e entendida como pluralidade e potencialidade epistêmica, política e teórico-musicológica. De fato, segue predominando (mesmo de

¹¹ É importante destacar o esforço por evidenciar as desigualdades e problemáticas em relação às pesquisas em volta dos sujeitos, comunidades e culturas negras e indígenas. Assim, nas últimas décadas emergiu a categoria da *branquitude* (acadêmica) como um marcador racial que permite contextualizar a pulsão histórica que leva a pesquisadores brancos (como o meu caso) a adentrar e produzir estudos sobre “outros” minorizados na estrutura sociorracial brasileira. Mesmo não podendo aprofundar esta indispensável discussão para compreender a nossa realidade enquanto acadêmicos, vale aqui recomendar a leitura dos importantes trabalhos de Cida Bento (2002; 2022), Lourenço Cardoso (2020; 2022) e os compêndios organizados por Müller e Cardoso (2017) e Schucman e Ibirapitanga (2023), entre outros.

forma velada) uma concepção dessa música de *concerto* com a “música de verdade”, a “música em maiúscula” ou aquela que melhor representaria o cume da intenção composicional verdadeira e “genial” da arte contemplativa ocidental (e por extensão, diante do cânone eurocêntrico, da Arte em genérico). Assim, nessa operação sinedótica e certamente míope, são desconsiderados os recursos e conceitos próprios daqueles espaços e corpos-território não branco-normativos – os quais, quando enxergados, são levemente forçados a se encaixar compulsória e exclusivamente nos regimes de representação e nos arcabouços teórico-metodológicos e conceituais euro-ocidentais.

A invisibilização das “artes musicais” candomblecistas: três exemplos

Perante tudo que foi exposto até aqui e no intuito de contextualizar e dar conteúdo empírico ao argumento que estamos construindo, conduzi – durante minha pesquisa de doutorado – um pequeno exercício de revisão documental na base de dados de teses e dissertações da CAPES¹², ou seja, entre os trabalhos publicados (mestrados e doutorados) em instituições públicas brasileiras de ensino superior. Assim, no dia 25 de janeiro de 2022 a consulta retornou um total de 1298 resultados válidos entre todas as áreas do conhecimento codificadas no sistema¹³, das quais 118 estavam relacionadas ao que poderíamos considerar as “artes musicais¹⁴” candomblecistas – ou seja, envolvendo o que no ocidente fragmentamos como música, dança, canto, teatro, artes visuais e artes cênicas – e correspondendo ao 9,10% do total.

Numa segunda etapa, procurei entre esses 118 trabalhos aqueles relacionados diretamente à dimensão sonoro-musical do candomblé (canto e *toque*) e encontrei 43 resultados (representando o 3,31% do total). Finalmente, procurei também por trabalhos que abordassem mais especificamente a performance instrumental, ou seja, aquilo que está sendo tocado (e não somente cantado/recitado/declamado) e esse número caiu para 20 trabalhos (correspondendo aproximadamente ao 1,54% do total dos trabalhos).

¹² <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

¹³ Foram usados os descritores seguintes, sem especificar acentos diacríticos: “candomble” “atabaque” “tambor” “religioses afro-brasileiras” “religio afro-brasileira” “matriz-africana” “musica ritual” “percussao ritual” “ilu” “religioses afro-descendentes” “religio afro-descendente”. A pesquisa retornou 1473 resultados, dos quais 175 foram retirados por corresponder a cruzamentos errôneos (claramente não relacionados com o universo das religiosidades afro-brasileiras).

¹⁴ Conceito África-centrado – oposto ao cartesianismo euro-centrado – proposto pelo prolífico artista-pesquisador nigeriano Meki Nzewi (1997) que situa o tocar, o cantar, o dançar e a dramatização em um universo conceitual em que cada um deles tem papéis iguais ou equivalentes.

Obviamente, trata-se de um exercício circunscrito e claramente não exaustivo pois poderíamos citar, além desses trabalhos de conclusão de curso em instituições públicas, diversos estudos importantes realizados em instituições fora do Brasil ou até estudos realizados no âmbito da pesquisa em instituições privadas. Haveria ainda os muitos trabalhos publicados em forma de livros ou artigos de circulação mais geral ou fora do âmbito estritamente acadêmico – muitos deles canônicos no campo – entre os quais caberia citar, entre outros: HERSKOVITS, 1944; ALVARENGA, 1946; HERSKOVITS e WATERMAN, 1949; MERRIAM, 1956; BÉHAGUE, 1976; BÉHAGUE, 1984; CARVALHO, 1984; CARVALHO, SEGATO, 1987; CARVALHO, 1993; LODY; SÁ, 1989; LÜHNING, 1990; BARCELLOS, 1998; OLIVEIRA, 2007; GUERRA-PEIXE, 2007; BÉHAGUE, 2008; BARROS, 2009a e 2009b; BENISTE, 2012; SANTOS, 2014; ou CALABRICH; SILVA; YAÑEZ, 2017 entre muitos outros¹⁵. De forma parecida, poderíamos considerar ainda nessa lista registros históricos como os realizados por Mozart Camargo Guarnieri (1937), Melville Herskovits (1941-42) ou Simone Dreyfus-Roche (1951) (LÜHNING, 1990b), além de muitas outras gravações contemporâneas.

Entretanto, faz-se necessário apontar que o presente estudo de caso visa poder construir e embasar nossa principal hipótese – a saber, que existiria um “lastro” ou certo impacto das dinâmicas raciais/coloniais no âmbito acadêmico formal que se expressa, entre outras, na falta de interesse e recursos destinados à pesquisa sobre o candomblé e suas artes musicais a partir de abordagens musicológicas afrocentradas. Assim, mesmo que forme parte da dinâmica de discussão nas instâncias formativas de nível superior tecer críticas e considerações ao dialogar com trabalhos de predecessores e colegas, deve ficar claro que não é nosso objetivo desestimá-las, pois mesmo que possam conter abordagens, metodologias ou afirmações questionáveis, correríamos o risco de contemporizá-las ou subestimar seu pioneirismo e a potencial falta de recursos com que muitos deles foram conduzidos. É justo assumir, portanto, que entre erros e acertos, muitos dos nomes e trabalhos aqui citados, mesmo que sempre criticamente abordados, foram e são referenciais para nossas pesquisas – inclusive a minha própria.

¹⁵ Lühning (2022), publicou recentemente uma versão traduzida da sua tese de doutorado, defendida no final da década de 1980 na Alemanha, na qual acrescentou um excelente posfácio em que podem ser encontradas outras referências a esse respeito. Há ainda uma extensa revisão bibliográfica sobre as religiões afro-brasileiras realizada pelos Profs. Reginaldo Prandi e Carlos Eugênio Marcondes de Moura (disponível no site pessoal do Prof. Reginaldo Prandi, <https://bit.ly/3ZYB9Pi>) onde podem ser encontradas outras referências complementares.

Feita essa ressalva, seguem os vinte trabalhos relacionados à dimensão instrumental da performance do candomblé que a pesquisa documental retornou: Garcia (1996), Braga (1997), Cardoso (2001), Garcia (2001), Fonseca (2003), Cardoso (2006), Vasconcelos (2010), Portugal (2013), Santos (2013), Candemil (2017), Conto Lunelli (2017), Tamarit (2017), Berruezo (2017), Malagrino (2017), Gama (2019), Amaro (2019), Castro (2019), Sampaio (2020), Silva (2019), Candemil (2021).

Uma primeira análise mostrou dois pontos caros ao nosso debate: 11 desses 20 trabalhos em volta da performance instrumental do candomblé foram defendidos durante ou depois do ano de 2017, ou seja, pesquisas concluídas há menos de sete anos. Olhando para este dado desde um outro ângulo, podemos ver que em relação à performance instrumental, antes da segunda década do século XXI o total de pesquisas realizadas e defendidas por pós-graduandos no conjunto das universidades públicas brasileiras representou menos do 1% (algo em torno do 0,84%) do total de trabalhos escritos sobre candomblé e o resto de religiosidades afro-brasileiras. Além disso, desses 20 trabalhos, somente um foi escrito por uma pesquisadora preta.

À vista dos resultados dessa primeira pesquisa, decidi realizar uma segunda busca em algumas das principais publicações brasileiras sobre música (desta vez, considerando que todas são revistas científicas do âmbito musical, utilizamos somente o descritor “candomble” para localizar trabalhos publicados). Foram analisadas dezesseis revistas, selecionadas a partir da listagem sugerida e disponível site do PPGM da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) contendo os dezoito principais periódicos sobre música de âmbito brasileiro¹⁶. Nesse caso, foram localizados somente 11 trabalhos: quatro trabalhos publicados na revista OPUS (CANDEMIL, 2019a; CANDEMIL, 2020a; LÜHNING, 2020; PALMEIRA, 2021); um trabalho na revista DAPesquisa (MARTINS JUNIOR; FIAMINGHI, 2011); três trabalhos na revista ORFEU (GRAEFF, 2018; CANDEMIL, 2020b; AMARO, 2020); um trabalho na Revista Brasileira de Música (SANTOS, J., 2020); um trabalho na revista Música e Cultura (FONSECA, 2013) e um trabalho na revista ICTUS (VATIN, 2001). Analisando os resultados se repete um padrão semelhante ao observado no exercício anterior: 8 dos 11 trabalhos foram publicados depois do ano de 2018; e em

¹⁶ Baseamos nossa busca na sugestão publicada no site da UFRJ (<https://ppgm.musica.ufrj.br/periodicos-academicos-de-musica/>), sendo estes: Journal of New Music Research; OPUS (ANPPOM); Per Musi; Música Hodie; Art Research Journal; Revista Vórtex; DaPesquisa; Revista Debates; Revista Interfaces; Art Music Review; Música em contexto; Música Theórica; NUSMAT – Revista Brasileira de Música e Matemática; Revista Música; Revista Música e Cultura (ABET); Revista ORFEU; Revista Brasileira de Música e Revista Interlúdio. Acrescentamos também, no nosso caso, a Revista da ABEM.

relação à identificação racial, todos os trabalhos foram realizados por pesquisadoras e pesquisadores brancos ou não-negros.

Um tempo depois, após o meu doutoramento, retomei meu interesse por conhecer o estado do campo de estudos relativo às artes musicais candomblecistas e afrorreligiosas no Brasil, e decidi complementar as pesquisas anteriores com uma outra aproximação revisando os 23 anais dos Encontros nacionais da ANPPOM disponíveis no site oficial da instituição¹⁷ – os quais, com algumas lacunas, abarcam desde 1990 até a presente data. A pesquisa realizada no dia 24 de julho de 2023 retornou 35 trabalhos relativos às religiosidades afro-brasileiras dentre um total de 4.830 (um 0,73% do total), dos quais 8 tinham relação direta com o candomblé, mas somente 5 (um 0,1% do total) focaram na sua performance sonoro-instrumental. Em relação à identificação racial dos e das autoras, são todos brancos (ou não-pretos) a exceção de um deles. No que se refere aos anos de apresentação das pesquisas e/ou artigos, não há uma divisão tão clara como nos casos anteriores. Encontrei: 2 trabalhos na XII edição do encontro (BRAGA, 1999; LUCAS, 1999); 2 trabalhos na XIII edição (LACERDA, 2001; CAMBRIA, 2001); 1 trabalho na XIV edição (QUEIROZ, 2003); 6 trabalhos na XV edição (CARDOSO, 2005; TEIXEIRA JÚNIOR, 2005; ROSA, 2005; BORGES, 2005 e LIRA, 2005); 2 na XVI edição (BORGES, 2006 e BRUM, 2006); 1 trabalho na edição XVIII (BORGES, 2008); 3 na edição XIX (DINIZ, 2009; DINIZ, 2009b e CHADA, 2009); 2 na edição XXII (CANDEMIL; PAIVA, 2012 e CUNHA; HASHIMOTO, 2012); 1 na edição XXVI (MAIA; ADOUR DA CÂMARA, 2016); 1 na edição XXVII (MAIA; ADOUR DA CÂMARA, 2017); 3 trabalhos na edição XXVIII (CASTRO, 2018; PALMEIRA, 2018 e SÁ; CHAIB, 2018); mais 3 na edição XXIX (ESPINHEIRA, 2019; CANDEMIL, 2019b e LYRA; ADOUR DA CÂMARA, 2019); 2 na edição XXX (DUARTE, 2020 e SOARES, 2020); e finalmente 6 trabalhos na edição XXXI (CUNHA, 2022; TAMARIT, 2022; FERREIRA, 2022; LOPES, 2022; SANTANA JÚNIOR, 2022 e PALMEIRA, 2022).

Frente a tudo isso, independentemente de não haver um padrão exatamente repetido nos três casos, há sim uma evidente invisibilização e falta de interesse e/ou espaço institucional do candomblé e suas artes musicais entre os pesquisadores e pesquisadoras brasileiros nas instâncias de ensino musical de nível superior – mesmo sendo uma das maiores e mais influentes “matrizes” das musicalidades populares contemporâneas.

¹⁷ <https://anppom.org.br/congressos/anais/>.

Considerações finais

Como escreveu o ativista e produtor cultural carioca Júlio Barroso (BARROSO, 2017), a chamada MPB – comumente acrônimo para “Música Popular Brasileira” – deveria ser entendida (nos últimos anos ou quiçá décadas) como “Música Preta Brasileira”: uma música produzida desde os recôncavos e periferias por e para pretos, mas que conseguiu – não sem muito sofrimento – abrir espaços e ganhar certo protagonismo e atenção do mercado situando muitos dos e das suas artistas no patamar mais alto da cultura de massa nacional e internacional.

No entanto e de forma paradoxal, mesmo com essa crescente popularidade e visibilidade, vemos a partir dos três exercícios de pesquisa propostos acima que as matrizes afrodescendentes das quais surgiram essas produções contemporâneas altamente tecnicizadas e criativamente reconfiguradas permanecem invisíveis e pouco ou nada discutidas no âmbito de pesquisa musical de nível superior. De fato, não somente são produzidas poucas pesquisas, como muitas vezes não são divulgadas nem têm espaço para serem discutidas criticamente.

Diante disso, creio que seja fundamental ir além da mera descrição e aprofundar nas dinâmicas de sentido, nas epistemologias, nas cosmologias e nas tecnologias musicais próprias desses universos – notadamente negro-africanos e pindorâmicos – como uma forma de recuperar e densificar as discussões em volta desse legado presente e futuro. É preciso “levar a sério” suas lógicas, sentidos e universos próprios, e elevá-los ao máximo grau de abstração, pesquisa e discussão em qualquer âmbito de pesquisa – dentro e fora da academia. Mas para isso – e diante do cenário que desenham as pesquisas anteriores – acredito que faltaria ainda no cenário brasileiro, como aponta Kofi Agawu (2003) de forma geral, sistematizar e focar nossos esforços para produzir e trabalhar sobre um acervo documental amplo e robusto o suficiente para ser contrastado: uma “biblioteca básica” com a qual consubstanciar nossas discussões sobre músicas africanas e afrodiáspóricas para além de discussões “expressionistas” e muitas vezes superficiais sobre suas performances ou meras catalogações dos seus repertórios. Acredito, portanto, que devemos caminhar para a consolidação, aos poucos, de espaços de discussão transdisciplinares, plurais e racialmente diversos, mas mantendo o protagonismo do lado de quem vive, de quem faz e de quem produz a cultura.

Para finalizar, acredito que após quase uma década, ficou evidente o profundo impacto que as ações afirmativas de caráter estrutural como as cotas raciais, o PROUNI ou outros programas de âmbito local/regional semelhantes tiveram na diversificação dos quadros discentes. Devemos também destacar o potencial integrador e pluralizador de programas como o chamado “Encontro de Saberes” – presente em diversas universidades a partir do modelo promovido pelo INCTI (Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino e na Pesquisa) da UnB, que possibilita a contratação de “mestres” das culturas populares como professores visitantes, recebendo o mesmo salário que outros membros da equipe docente – ou a entrega de distinções como o “Notório Saber” para músicos, produtores e lideranças do âmbito popular. No entanto, não podemos nos iludir perante a flagrante desigualdade ainda presente nos quadros docentes e nos postos diretores dentro das escolas e conservatórios.

Neste sentido, celebro a incorporação do *ogã alagbê* soteropolitano Iuri Ricardo Passos como professor efetivo da EMUS/UFBA como um verdadeiro marco no caminho para estabelecer espaços de ensino musical “pluriversos” (RAMOSE, 2011) e um modelo para tentar reconfigurar nossas instituições de acordo com a real diversidade que compõe nossa sociedade.

Referências

ALVARENGA, Oneyda. A influência negra na música brasileira. **Boletim Latino Americano de Música**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 6, p. 357-407, 1946.

AMARO, Vinicius Borges. **Candomblé, ritmo e criação**: um olhar para o compor pautado em um estudo cultural. Orientador: Prof. Dr. Paulo Costa Lima. 2019. 439 p. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3ZyzvDJ>. Acesso em: 11 maio 2021.

_____. Composição de interface com etnomusicologia: uma perspectiva materializada em 5 obras contemporâneas. **Orfeu**: Dossiê Poéticas da Composição Contemporânea, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 463-518, 2020. Disponível em: <http://bit.ly/3U1kbOK>. Acesso em: 7 maio 2021.

BARCELLOS, Mario Cesar. **Jamberesu**: as cantigas de Angola. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 1998. 122 p.

BARROS, José Flávio Pessoa de. **A fogueira de Xangô, o orixá do fogo**: uma introdução à música sacra afro-brasileira. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2009a. 256 p.

____. **O banquete do rei - Olubajé**: uma introdução à música sacra afro-brasileira. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2009b. 184 p.

BARROSO, Júlio. A nova geração da MPB (Música Preta Brasileira). **Agência de Notícias das Favelas**, Rio de Janeiro, 4 dez. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/47h5zRw>. Acesso em: 23 nov. 2022.

BÉHAGUE, Gerard Henri. Correntes regionais e nacionais na música do candomblé baiano. **Afro-Ásia**: Revista do Centro de Estudos Afro-Orientais, Salvador, BA, n. 12, p. 129-140, 1976. Disponível em: <http://bit.ly/3KrXwqC>. Acesso em: 15 jul. 2016.

____. Patterns of Candomblé Music Performance: An Afro-Brazilian Religious Setting. In: BÉHAGUE, Gerard Henri (ed.). **Performance Practice: Ethnomusicological Perspectives**. Westport, CT: Greenwood Press, 1984. p. 222-254.

____. Afro-Brazilian Traditions. In: OSLEN, Dale A.; SHEEHY, Daniel E. (ed.). **The Garland Handbook of Latin American Music**. 2. ed. New York: Routledge, 2008. p. 352-370.

BENISTE, José. **As Águas de Oxalá**: Àwọn omi Òṣàlá. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. 336 p.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos narcísicos no racismo**: branquitude e poder nas organizações empresarias e no poder público. Orientador: Profa. Dra. Iray Carone. 2002. 169 p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da USP, São Paulo, 2002. Disponível em: <https://bit.ly/3D3gpvr>. Acesso em: 3 nov. 2020.

____. **O pacto da branquitude**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. 155 p.

BERRUEZO, Luna Borges. **O candomblé angola em São Paulo**: Simbologia dos instrumentos rituais sagrados e as musicalidades de matriz Bantu na metrópole. Orientador: Prof. Dr. José Carlos Gomes da Silva. 2017. 166 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP, São Paulo, 2017.

BORGES, Mackely Ribeiro. Gira de Escravos na Umbanda de Salvador- BA. In: **Anais do XV Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música** [...]. Rio de Janeiro: ANPPOM, 2005, p. 194-200. Disponível em: <https://bit.ly/3rUHNKR>. Acesso em: 24 jul. 2023.

____. Umbanda e Candomblé: Pontos de Contato em Salvador – BA. In: **Anais do XVI Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música** [...]. Brasília, DF: ANPPOM, 2006, p. 226-231. Disponível em: <https://bit.ly/47iBnFw>. Acesso em: 24 jul. 2023.

____. Sessão de Consultas e Passes: continuidade e mudança no contexto umbandista soteropolitano. In: **Anais do XVIII Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música** [...]. Salvador, BA: ANPPOM, 2008, p. 177-181. Disponível em: <https://bit.ly/3Ont999>. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRAGA, Reginaldo Gil. **Batuque Jêje-Ijexá em Porto Alegre**: a música no culto aos orixás. Orientador: Profa. Dra. Ângela Elisabeth Lühning. 1997. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 1997.

BRAGA, Reginaldo Gil. Trajetórias Religiosas e Musicais de Três Tamboreiros de Nação. *In*: XII ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 1999, Salvador, BA. **Anais** [...]. Salvador, BA: [s. n.], 1999.

BRUM, Marcelo. Presença de Elementos Afro-Religiosos na Literatura Pianística Brasileira. *In*: **Anais do XVI Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música** [...]. Brasília, DF: ANPPOM, 2006, p. 671-674. Disponível em: <https://bit.ly/47bOR5Y>. Acesso em: 24 jul. 2023.

CALABRICH, Selma; SILVA, Gerson; YAÑEZ, José Francisco Izquierdo. **Afrobook**: mapeamento dos ritmos afro-baianos. 1. ed. Salvador, BA: Associação Pracatum Ação-Social, 2017. v. 1.

CAMBRIA, Vincenzo. O Uso do Agogô na Música do Candomblé. *In*: **Anais do XIII Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música** [...]. Belo Horizonte: ANPPOM, 2001, p. 584-578. Disponível em: <https://bit.ly/3Ks5mkl>. Acesso em: 24 jul. 2023.

CANDEMIL, Luciano da Silva. **As linhas-guia das melodias do candomblé Ketu**: reconstrução das transcrições de Camargo Guarnieri. Orientador: Prof. Dr. Luiz Henrique Fiamminghi. 2017. 226 p. Dissertação (Mestrado em Música) - Curso de Pós-Graduação em Música do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/42YjxW8>. Acesso em: 11 abr. 2022.

_____. Panorama das pesquisas sobre a música do candomblé. **Revista Opus**: Revista eletrônica da ANPPOM, [recurso eletrônico], v. 25, n. 1, p. 94-120, jan/abr 2019a. Disponível em: <https://bit.ly/3Zw9cho>. Acesso em: 22 ago. 2022.

_____. Por que a linha-guia é uma linha-guia? *In*: **Anais do XXIX Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música** [...]. Pelotas: ANPPOM, 2019b. Disponível em: <https://bit.ly/3s0LxL2>. Acesso em: 24 jul. 2023.

_____. Reconstrução das melodias do candomblé ketu nº 194 e 201 da Coleção Camargo Guarnieri a partir do conceito de linha-guia. **Revista Opus**: Revista eletrônica da ANPPOM, [online], v. 26, n. 2, mai/ago 2020a. Disponível em: <https://bit.ly/3zk0W9E>. Acesso em: 25 ago. 2022.

_____. Ressonâncias históricas das religiões afro-brasileiras em santa catarina: Florianópolis, Itajaí e Joinville. **Orfeu**: [Dossie Teoria e História], Florianópolis, v. 5, n. 3, p. 503-533, dez 2020b. Disponível em: <http://bit.ly/3U7wfxV>. Acesso em: 24 ago. 2022.

_____. **A percussão do candomblé ketu em Santa Catarina**: uma narrativa mitológica musical e extramusical. Orientador: Prof. Dr. Ernesto Frederico Hartmann Sobrinho. 2021. 365 f. Tese (Doutorado em Música) - Curso de Pós-Graduação em Música,

Departamento de Artes e Música, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3TXcskJ>. Acesso em: 23 ago. 2022.

CANDEMIL, Luciano da Silva; PAIVA, Rodrigo Gudin. Recital batuque afro-brasileiro. *In: Anais do XXII Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música [...]*. João Pessoa: ANPPOM, 2012, p. 1968-1976. Disponível em: <https://bit.ly/30J977S>. Acesso em: 24 jul. 2023.

CARDOSO, Ângelo Nonato Natale. **Mito, ritmo e dança no candomblé em Belo Horizonte**. Orientador: Profa. Dra. Elizabeth Travassos. 2001. Dissertação (Mestrado em Música) - Centro de Letras e Artes, Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

____. Aprendizagem no candomblé: inovações e pluralidade. *In: Anais do XV Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música [...]*. Rio de Janeiro: ANPPOM, 2005, p. 712-719. Disponível em: <https://bit.ly/30JUlhi>. Acesso em: 24 jul. 2023.

____. **A linguagem dos tambores**. Orientador: Profa. Dra. Angela Elizabeth Lühning. 2006. 402 p. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós- Graduação em Música/Etnomusicologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, BA, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3IvfZQN>. Acesso em: 6 abr. 2015.

CARDOSO, Lourenço Conceição. **O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre o pesquisador branco que possui o negro como objeto científico tradicional: a branquitude acadêmica: volume 2**. 1. ed. Curitiba, PR: Appris Editora, 2020. 355 p.

____. A branquitude acadêmica, a invisibilização da produção científica negra, a autoproteção branca, o pesquisador branco e o objetivo-fim. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 47, p. 1-24, jan/dez 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3C9u6d0>. Acesso em: 9 mar. 2023.

CARVALHO, José Jorge de. **Ritual and Music of the Shango Cults of Recife, Brazil**. Orientador: Prof. Dr. John Blacking. 1984. Tese (Doutorado em etnomusicologia) - The Queen's University, Belfast, IR, 1984.

____. **Cantos sagrados do Xangô do Recife**. 1. ed. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 1993. 196 p.

CARVALHO, José Jorge de; SEGATO, Rita Laura. **El culto Shangó en Recife, Brasil**. 1. ed. Caracas, VE: Centro Nacional de Cultura (CONAC), Centro para las culturas populares y tradicionales, 1987. 64 p.

CASTRO, Tainá Menezes. **O ritmo dos Orixás: os toques da nação Xambá (Olinda, PE) pelos seus tocadores**. Orientador: Prof. Dr. Eduardo de Lima Visconti. 2019. Dissertação (Mestrado em Música, Cultura e Sociedade) - Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Recife, 2019.

____. Nação Xambá: identidade negra, tradição religiosa e estratégias de difusão da sua cultura. *In: Anais do XXVIII Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música* [...]. Manaus: ANPPOM, 2018. Disponível em:

<https://bit.ly/47j7hSo>. Acesso em: 24 jul. 2023.

CHADA, Sonia. O Candomblé como foco cultural gerador de música na cidade de Salvador. *In: Anais do XIX Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música* [...]. Curitiba: ANPPOM, 2009, p. 412-414.

CONTO LUNELLI, Diego. **Performance e religiosidade**: ritmo, canto e poesia oral nos rituais de Batuque e Umbanda em Caxias do Sul/RS. Orientador: Prof. Dr. Rafael José dos Santos. 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Cultura) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Cultura e Regionalidade / UCS, Caxias do Sul, RS, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3KHd4b7>. Acesso em: 7 jan. 2022.

CUNHA, Hélio; HASHIMOTO, Fernando. Relações entre as estruturas rítmicas do samba carnavalesco, samba de roda e cabula. *In: Anais do XXII Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música* [...]. João Pessoa: ANPPOM, 2012, p. 2012-2019. Disponível em: <https://bit.ly/3Oj977S>. Acesso em: 24 jul. 2023.

CUNHA, Tiago Scaramella de Azevedo. Desci, descí, a umbanda me chamou: iniciação e aprendizado na Tenda de Umbanda Cruzeiro de Luz. *In: Anais do XXXI Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música* [...]. João Pessoa (online): ANPPOM, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3DJciGg>. Acesso em: 24 jul. 2023.

DINIZ, Flávia. Reflexões para uma Pesquisa Etnomusicológica em Expressões Culturais Afro-Brasileiras. *In: Anais do XIX Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música* [...]. Curitiba: ANPPOM, 2009, p. 338-341. Disponível em: <https://bit.ly/3DGuXm6>. Acesso em: 24 jul. 2023.

____. Trânsito de Elementos Musicais entre o Culto ao Caboclo, o Samba de Roda e a Capoeira Angola. *In: Anais do XIX Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música* [...]. Curitiba: ANPPOM, 2009, p. 342-346. Disponível em: <https://bit.ly/3DGuXm6>. Acesso em: 24 jul. 2023.

DUARTE, Fernando Lacerda Simões. Gentilismos e assimilação nas práticas musicais religiosas de duas congregações de africanos Mina no Rio de Janeiro no século XVIII: os casos de Rosa Maria Egípcíaca da Vera Cruz e Francisco Alves de Souza. *In: Anais do XXX Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música* [...]. Manaus: ANPPOM, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/441TLzz>. Acesso em: 24 jul. 2023.

ESPINHEIRA, Alexandre Mascarenhas. Geração de material pré-compositivo a partir de ritmos tradicionais: O time-point reverso e a série Orixás. *In: Anais do XXIX Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música* [...]. Pelotas: ANPPOM, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3OhoW4e>. Acesso em: 24 jul. 2023.

FERREIRA, Diogo Rodrigues Lopes. Cultura de tradição oral e desterritorialização: interlocuções musicais na cultura de tradição oral da Nação Xambá. *In: Anais do XXXI Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*

[...]. João Pessoa (online): ANPPOM, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/44SQkMV>. Acesso em: 24 jul. 2023.

FONSECA, Edilberto José de Macedo. **O Toque do Gã**: tipologia preliminar das linhas-guia do candomblé Ketu-Nagô no Rio de Janeiro. Orientador: Prof. Dr. Luiz Paulo de Oliveira Sampaio. 2003. 155 p. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, Rio de Janeiro, 2003.

_____. Edison Carneiro na Tenda de Maria Conga em 1962. **Revista Música e Cultura**: revista da ABET, [recurso eletrônico], v. 8, n. 1, p. 86-108, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3nCVQY9>. Acesso em: 10 fev. 2022.

GAMA, Heitor Schmid Zaghetto. **O Fundamento e seus instrumentos**: Som e força em um terreiro de candomblé jeje no Rio de Janeiro. Orientador: Prof. Dr. Vincenzo Cambria. 2019. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, Rio de Janeiro, 2019.

GARCIA, Sonia Maria Chada. **A Música dos Caboclos**: O Ilê Axé Dele Omi. Orientador: Prof. Dr. Manuel Vicente Ribeiro da Veiga Júnior. 1996. 245 p. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal da Bahia, UFBA, Salvador, BA, 1996.

_____. **O surgimento do repertório musical dos caboclos no seio do culto aos orixás, em Salvador da Bahia**. Orientador: Prof. Dr. Manuel Vicente Ribeiro da Veiga Júnior. 2001. 250 p. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal da Bahia, UFBA, Salvador, BA, 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3DGuXm6>. Acesso em: 24 jul. 2023.

GRAEFF, Nina. Singing by and with heart: embodying Candomblé's sensuous knowledge through songs and dances in Berlin. **Orfeu**: Dossiê A Música na Diáspora Africana da América Latina, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 44-71, dez 2018. Disponível em: <http://bit.ly/42Wuurv>. Acesso em: 28 jan. 2022.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: Racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, ed. Dossiê Decolonialidade e Perspectiva Negra, p. 25-49, Jan/Abr 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3vv10CC>. Acesso em: 20 mar. 2017.

_____. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento Afrodiaspórico**. 2, 1a reimpressão. ed. Belo Horizonte, MG: Editora Autêntica, 2019. v. Coleção Cultura Negra e Identidade, p. 55-78.

GUERRA-PEIXE, César. **Estudos de folclore e música popular urbana**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

HERSKOVITS, Melville Jean. Drums and Drummers in Afro-Brazilian Cult life. **The Musical Quarterly**, Oxford, UK, v. 30, n. 4, p. 477-492, out 1944. Disponível em: <http://bit.ly/41d7m66>. Acesso em: 21 out. 2015.

HERSKOVITS, Melville Jean; WATERMAN, Richard Alan. Música de culto afrobaiana. **Revista de Estudos Musicais**, Mendoza, AR, ano 1, n. 2, p. 66-128, 1949. Disponível em: <https://bit.ly/3KrVGWK>. Acesso em: 15 out. 2015.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: Episódios de racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. 249 p.

LACERDA, Marcos Branda. Música de Culto Nagô-Iorubá e a Bar Form. *In: Anais do XIII Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música* [...]. Belo Horizonte: ANPPOM, 2001, p. 308-315. Disponível em: <https://bit.ly/3Ks5mkl>. Acesso em: 24 jul. 2023.

LIRA, Radamir. Awá Korin – Nós cantamos: Um estudo do repertório dos cantos de prosperidade no candomblé de matriz Ijexá. *In: Anais do XV Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música* [...]. Rio de Janeiro: ANPPOM, 2005, p. 454-461. Disponível em: <https://bit.ly/3KtOcmY>. Acesso em: 24 jul. 2023.

LODY, Raul Giovanni da Motta; SÁ, Leonardo. **O atabaque no candomblé baiano**. 1. ed. Rio de Janeiro: Funarte, Instituto Nacional de Folclore/Instituto Nacional de Música, 1989. 60 p.

LOPES, Rogerio Barroso. Uma reflexão decolonial sobre práticas da educação musical: o ijexá na escola. *In: Anais do XXXI Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música* [...]. João Pessoa (online): ANPPOM, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/43VAAr9>. Acesso em: 24 jul. 2023.

LUCAS, Glaura. O Ritual dos Ritmos no Congado Mineiro dos Arturos e do Jatobá. *In: Anais do XII Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música* [...]. Salvador, BA: ANPPOM, 1999.

LÜHNING, Ângela. **A música no candomblé nagô-ketu**: estudo sobre a música afro-brasileira em Salvador, Bahia [Trad. Raul Oliveira]. Orientador: Josef Kuckertz. 1990a. Tese (Doutorado em Vergleichende Musikwissenschaft) - Freie Universität Berlin, Berlin, Germany, 1990.

_____. Eunice Katunda e Pierre Verger: documentações pessoais, processos criativos e diálogos afro-brasileiros nos anos 1950 e 1960. **Revista Opus**: Revista eletrônica da ANPPOM, [recurso eletrônico], v. 26, n. 1, p. 1-29, jan/abr 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3MqpTrx>. Acesso em: 18 maio 2022.

LYRA, Eduardo Fonseca de Brito; ADOUR DA CÂMARA, Andrea Albuquerque. Em mironga de moça branca tem o quê?. *In: Anais do XXIX Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música* [...]. Pelotas: ANPPOM, 2019b. Disponível em: <https://bit.ly/3KogoqX>. Acesso em: 24 jul. 2023.

MAIA, Jonas dos Santos; ADOUR DA CÂMARA, Andrea Albuquerque. Africanias na canção *Abá-Logúm* de Waldemar Henrique. *In: Anais do XXVI Encontro Anual da Associação*

Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música [...]. Belo Horizonte: ANPPOM, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/4571Cja>. Acesso em: 24 jul. 2023.

MAIA, Jonas dos Santos; ADOUR DA CÂMARA, Andrea Albuquerque. Abaluaiê: africanias na canção de Waldemar Henrique. In: **Anais do XXVII Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música** [...]. Campinas: ANPPOM, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/30o5uTr>. Acesso em: 24 jul. 2023.

MALAGRINO, Leonardo França. **Os ritmos no candomblé de Nação Angola**: a música do templo de cultura Bantu Redandá. Orientador: Prof. Dr. Hugo Leonardo Ribeiro. 2017. 111 p. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação Música em Contexto do Departamento de Música da Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3KkWH2F>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MARTINS JÚNIOR, Jylson J.; FIAMINGHI, Luiz Henrique. Relato da criação de arranjos para violão e voz a partir de matrizes Afro-brasileiras encontradas em Mário de Andrade. **DAPesquisa**: Periódico de Artes Cênicas, Artes Visuais, Música, Design e Moda, UDESC, Florianópolis, v. 6, n. 8, p. 450-469, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3zPdJ3S>. Acesso em: 26 dez. 2021.

MERRIAM, Alan Parkhurst. Songs of the Ketu cult of Bahia, Brazil. **African Music**: Journal of the International Library of African Music, Makhanda, ZA, v. 1, n. 3, p. 53-67, 1956. Disponível em: <https://bit.ly/3GsVfKp>. Acesso em: 21 nov. 2015.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço Conceição (org.). **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. 1. ed. Curitiba, PR: Appris Editora, 2017. 335 p.

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

OLIVEIRA, Altair Bento de. **Cantando para os Orixás**. 4. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2007. 168 p.

PALMEIRA, Rafael Souza. Particularidades e universalidades do candomblé: a “unidade sem uniformidade” aplicada à música ketu. **Revista Opus**: Revista eletrônica da ANPPOM, [recurso eletrônico], v. 27, n. 2, mai/ago 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3msTiqq>. Acesso em: 21 dez. 2021.

_____. Coordenação motora na bateria e ritmos afro-brasileiros: possibilidades de estudos a partir do Agueré. In: **Anais do XXVIII Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música** [...]. Manaus: ANPPOM, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3s0LhM4>. Acesso em: 24 jul. 2023.

_____. O estudo do monorritmo: a trajetória do mensageiro. Primeiro movimento – A partida: encontro com Ogum. Ano de composição: 2021. In: **Anais do XXXI Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música** [...]. João

Pessoa (online): ANPPOM, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/43XItN0>. Acesso em: 24 jul. 2023.

PORTUGAL, Danielson Santiago. **Ritmologia nagô**: delineamentos de memórias culturais nos candomblés. Orientador: Profa. Dra. Alvanita Almeida Santos. 2013. 157 p. Dissertação (Mestrado em Literatura e Cultura) - Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura, Salvador, BA, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3zMNXgl>. Acesso em: 10 jan. 2022.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Música e religião nos grupos de Congado. *In: Anais do XIV Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música* [...]. Porto Alegre: ANPPOM, 2003. Disponível em: <https://bit.ly/43XF7cS>. Acesso em: 24 jul. 2023.

RAMOSE, Mogobe B. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. **Ensaios Filosóficos**, Rio de Janeiro, v. IV, p. 6-23, outubro 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3ssnzG2>. Acesso em: 17 ago. 2018.

ROSA, Laila Andresa C. Iansã, Mãe Biu e a busca pelo “eu” nacional em terra estrangeira - Sincretismo religioso, compartilhamentos musicais e gênero a partir de uma toada de Iansã. *In: Anais do XV Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música* [...]. Rio de Janeiro: ANPPOM, 2005, p. 739-748. Disponível em: <https://bit.ly/3DP9yHj>. Acesso em: 24 jul. 2023.

SÁ, Érica Pereira de; CHAIB, Fernando Martins de Castro. Incorporando polirritmias através da prática de ritmos afro-brasileiros. *In: Anais do XXVIII Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música* [...]. Manaus: ANPPOM, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/47gi27X>. Acesso em: 24 jul. 2023.

SAMPAIO, Yasmin Estrela. **Entre o Órum e o Ayé**: os atabaques como reflexo da cosmovisão iorubá no terreiro Ilê Asé Iyá Ogunté. Orientador: Profa. Dra. Taissa Tavernard de Luca. 2020. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, Belém, PA, 2020.

SANTANA JÚNIOR, José Balbino. DUB para Oxum. *In: Anais do XXXI Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música* [...]. João Pessoa (online): ANPPOM, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3Kxjn0r>. Acesso em: 24 jul. 2023.

SANTOS, Eliane Pinheiro. **A performance musical no culto a Obaluayê**: uma abordagem antropológica. Orientador: Prof. Dr. Xavier Gilles Vatin. 2013. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2013.

SANTOS, José Vianey dos. O oratório Candomblé de José Siqueira: do ritual religioso à obra de arte universal. **Revista Brasileira de Música**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRJ (PPGM-UFRJ), Rio de Janeiro, v. 33, n. 2, p. 539-564, 2020. Disponível em: <http://bit.ly/3lVTqi2>. Acesso em: 11 jul. 2022.

SANTOS, Maria Stella Azevedo dos. **O que as folhas cantam:** (para quem canta folha). PEIXOTO, Graziella Domini (ed.). 1. ed. Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI), 2014. 272 p.

SCHUCMAN, Lia Vainer; IBIRAPITANGA (org.). **Branquitude:** Diálogos sobre racismo e antirracismo. 1. ed. São Paulo: Fósforo Editora, 2023. 216 p.

SILVA, Sérgio Ricardo Soares da. **Concepções e proposições para execução do toque Alujá para Xangô na bateria a partir de um estudo na Nação Xambá.** Orientador: Prof. Dr. Cleber da Silveira Campos. 2020. 132 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3KpLv4G>. Acesso em: 11 jan. 2022.

SOARES, Leonardo dos Santos Silva. Elementos afro-indígenas na canção Foi Bôto, Sinhá! de Waldemar Henrique. *In: Anais do XXX Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música* [...]. Manaus: ANPPOM, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/47i0Mzi>. Acesso em: 24 jul. 2023.

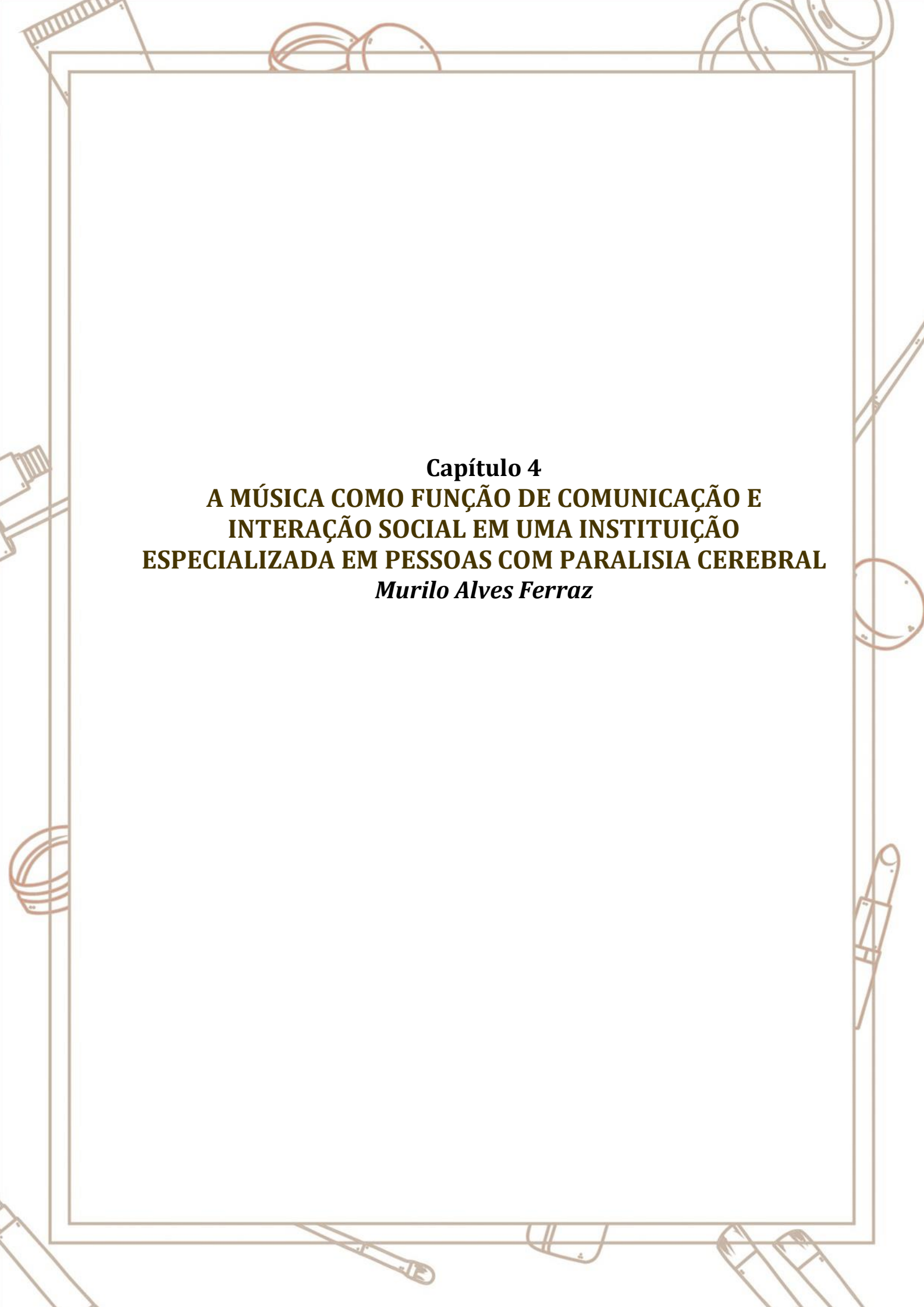
TAMARIT, Ferran. **Tocar e ser tocado. Cantar e encantar:** Música, trânsitos e relatos de uma vida no candomblé. Orientador: Prof. Dr. Vincenzo Cambria. 2017. 212 p. Dissertação (Mestrado em Música) - Centro de Letras e Artes/Instituto Villa-Lobos (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3Mci7iH>. Acesso em: 24 dez. 2017.

_____. Uma musicologia em “ferro” e “couro”: uma revisão candomblé-orientada dos “toques” da nação ketu. *In: Anais do XXXI Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música* [...]. João Pessoa (online): ANPPOM, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/30m6pDY>. Acesso em: 24 jul. 2023.

TEIXEIRA JÚNIOR, José Carlos. A música umbandista e o mercado religioso carioca – uma abordagem etnomusicológica. *In: Anais do XV Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música* [...]. Rio de Janeiro: ANPPOM, 2005, p. 477-483. Disponível em: <https://bit.ly/44Y5wbU>. Acesso em: 24 jul. 2023.

VASCONCELOS, Jorge Luiz Ribeiro de. **Axé, Orixá, xiré e música:** Estudo de música e performance no candomblé queto na Baixada Santista. Orientador: Prof. Dr. José Roberto Zan. 2010. 251 p. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3KokLl9>. Acesso em: 7 jan. 2022.

VATIN, Xavier Gilles. Música e transe na Bahia: As Nações de Candomblé abordadas numa perspectiva comparativa. **ICTUS:** Periódico do PPGMUS - UFBA, Salvador, BA, v. 3, p. 7-17, 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3dojwmy>. Acesso em: 28 out. 2020.



Capítulo 4
A MÚSICA COMO FUNÇÃO DE COMUNICAÇÃO E
INTERAÇÃO SOCIAL EM UMA INSTITUIÇÃO
ESPECIALIZADA EM PESSOAS COM PARALISIA CEREBRAL
Murilo Alves Ferraz

A MÚSICA COMO FUNÇÃO DE COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO SOCIAL EM UMA INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA EM PESSOAS COM PARALISIA CEREBRAL

Prof. Me. Murilo Alves Ferraz

muriloalves.ferraz@gmail.com

RESUMO

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado concluída que teve como objetivo principal compreender os usos e as funções da música em uma Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial (EEBMEE) Albert Sabin localizada em Maringá, PR - uma instituição especializada em atendimentos de pessoas com Paralisia Cerebral (PC). O Mesmo foi dividido em três partes, onde inicialmente trago sucintas definições sobre PC, embasadas principalmente em Leite e Prado (2004) e Pereira (2018), como também documentos legais de referência nacional. Em seguida busco trazer a discussão de alguns autores que discutem sobre os usos e funções da música na Educação Básica como Souza (*et.al*, 2002), Hummes (2004), Araújo júnior (2007) dentre outros. Por fim, como objetivo principal deste artigo, abordo a função de Interação Social da música com pessoas com PC. Concluo então que essa função está presente na Escola e que os professores envolvidos na pesquisa reconhecem a importância dessa função para a manutenção das suas aulas no contexto escolar.

Palavras-chave: Educação Musical Especial. Paralisia Cerebral. Usos e funções da Música na Educação Básica.

INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado concluída que teve como objetivo principal compreender os usos e as funções da música em uma Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial (EEBMEE) Albert Sabin localizada em Maringá, PR - uma instituição especializada em atendimentos de pessoas com Paralisia Cerebral (PC). A metodologia utilizada para o desenvolvimento dessa pesquisa foi o

estudo de caso, no âmbito da pesquisa qualitativa, por meio de análise documental, entrevistas semi-estruturadas e observações participantes.

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

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

No recorte para este artigo trago dados¹⁸ referentes às turmas de estimulação essencial, ensino fundamental e EJA dos Professores Rodrigo, Iara e Néia, e Cíntia, como também trechos da entrevista com a pedagoga Caroline.

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

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

¹⁸ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética. Os dados coletados foram por meio de entrevistas semi-estruturadas e observações participantes, as mesmas ocorreram por meados de setembro a novembro de 2021.

A música, configura-se em um bem cultural, e como uma ação social se faz presente no cotidiano de crianças e jovens, sejam eles típicos ou atípicos¹⁹. Está nos meios de comunicação e nas relações humanas, conferindo efetiva participação no desenvolvimento humano. Diversos autores discutem a presença da música na Educação Especial, dentre eles, Louro (2006, 2010, 2012), Souza (2017) e Silva e Almeida (2018). A modalidade especial da educação básica abarca a música de maneira específica no que se refere aos “recursos e as formas como os conhecimentos são transmitidos” (LOURO, 2006, p. 28).

Os autores são unânimes ao defender a presença da música em processos formativos na modalidade especial, tanto como área de conhecimento quanto como ferramenta para a abordagem de outros conteúdos, uma vez 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 (SOUZA, 2017, p. 82).

No que se refere às pesquisas realizadas no campo da Educação Musical Especial, destaco o artigo de Fantini, July e Rose (2016), que traz a produção acadêmica dos últimos trinta anos no campo da Educação Musical Especial. O objetivo das pesquisadoras foi identificar, quantificar e mapear o campo da Educação Musical Especial no Brasil. De acordo com as autoras, a produção acadêmica com esta temática é escassa.

Este artigo foi dividido em três partes, onde inicialmente trago sucintas definições sobre PC, em seguida busco trazer a discussão de alguns autores que discutem sobre os usos e funções da música na Educação Básica e por fim como objetivo principal deste artigo destaco a função de Interação Social da música com pessoas com PC.

Paralisia Cerebral - Aspectos Gerais

A deficiência física, em tese, é aparentemente fácil de ser reconhecida, mas o motivo de sua existência e o grau de seu comprometimento apenas são diagnosticados com intervenções médicas. O termo reporta-se às lesões ocasionadas nos centros e nas

¹⁹ Alunos típicos são aqueles que não necessitam de atendimento especializado na rede de ensino, seja em qualquer nível; alunos atípicos necessitam desse atendimento (DUARTE, 2022).

vias nervosas que comandam os músculos e que podem ser causadas por infecções, em qualquer fase da vida.

Parte-se da premissa que a deficiência física é uma variedade de condições orgânicas que, de alguma forma, alteram o funcionamento normal do aparelho locomotor. Sendo assim, documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) definem a deficiência física/neuromotora como

(...) manifestações exteriores consistem em fraqueza muscular, paralisia ou falta de coordenação, geralmente são designadas mais apropriadamente como neuro-musculares, uma vez que as dificuldades encontram-se mais frequentemente nos centros e vias nervosas que comandam os músculos, do que nos músculos em si. Lesões nervosas podem ser causadas por infecções ou por lesões ocorridas em qualquer fase da vida da pessoa, podendo também ocorrer por uma degeneração sem causa aparente (BRASIL, 2006, p. 17).

As principais causas da deficiência física são: 1. Mielomeningocele, que é uma doença congênita (não adquirida), provocada por má formação da coluna vertebral e do sistema nervoso central; a coluna fica fora do corpo, o médico faz cirurgia, mas, geralmente, os pacientes ficam com sequelas; 2. Poliomielite, que é uma doença causada por até três tipos de vírus e que causa o atrofiamento e a degeneração celular nervosa; 3. Distrofia Muscular; 4. Lesão Medular; 5. Amputação, além de sequelas de queimaduras (BRASIL, 2006).

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

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

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

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

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

Revisando a Literatura: Os usos e funções da música na Educação Básica

O campo da pesquisa desenvolvida e conseqüentemente deste artigo se situa na modalidade da Educação Especial, inserido na Educação Básica de Ensino. Nessa direção, e considerando que o foco da investigação está nos usos e funções da música em uma instituição de ensino especial, me dediquei a um levantamento de produções em Educação Musical que contemplem esse viés.

As buscas por trabalhos com foco voltado para os usos e funções da música na Educação Básica foram realizadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, por meio de palavras-chave, como “usos e funções da música”, “função da música”, “educação básica e música”, e “função da música na educação especial”. Além disso, abordei, ainda, outras produções que abarcam esse foco.

Pensando, então, na proposta da escrita, os trabalhos selecionados para essa revisão de literatura serão descritos em ordem cronológica de publicação, pois, assim, foi possível compreender também como se dava o pensamento acerca do tema no decorrer da história. Foram encontrados alguns trabalhos que abordam tal assunto, dentre eles, livros, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

O primeiro trabalho encontrado foi o de Souza *et. al* (2002), um livro que tem como objetivo principal salientar o que faz a música na escola, a partir das concepções e vivências de professores da rede básica de Ensino Fundamental.

As autoras concluem que o ensino de música no currículo escolar é tido como periférico no processo da educação escolar, por mais que as professoras e membros da administração escolar reconheçam a importância do ensino de música na formação dos alunos

Ademais, trago o trabalho de Hummes (2004), que teve como principal objetivo investigar, aos olhos da direção escolar, quais funções a música tem nas escolas da cidade de Montenegro-RS. O caminho metodológico que seu trabalho percorreu foi o Survey. Com base em Merriam, Hummes aborda dez categorias sobre a função social da música: (1)

Função de expressão emocional; (2) Função do prazer estético; (3) Função de divertimento, entretenimento; (4) Função de comunicação; (5) Função de representação simbólica; (6) Função de reação física; (7) Função de impor conformidade às normas sociais; (8) Função de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos; (9) Função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura; (10) Função de contribuição para a integração da sociedade (MERRIAN, 1964 *apud* HUMMES, 2004).

A partir dessas categorias, a autora conclui que o grande problema da efetivação do ensino de música nas escolas é a falta de profissionais na área da Educação Musical atuando nessas instituições, o que impressiona a pesquisadora, visto que o município em questão tem uma longa tradição musical e que possui cursos de formação inicial e continuada para os profissionais que se interessem pela área.

Seguindo a cronologia dos trabalhos encontrados, há a pesquisa de Sanchotene (2006), que teve como principal objetivo investigar as funções da música em cinco escolas de ensino fundamental da cidade de Porto Alegre.

Mais próximo à temática da Educação Especial que abordasse as funções da música nesse contexto foi o trabalho de Araújo Júnior (2007), que tinha como principal objetivo realizar uma investigação acerca do processo de inclusão das pessoas com deficiência nas escolas municipais de ensino de João Pessoa-PB.

Ainda na rede básica de ensino, há a pesquisa de Loureiro (2010), um trabalho mais direcionado para a Educação Infantil, que tem como principal objetivo investigar a existência da música e suas respectivas representações, entre os aspectos teóricos e políticos da educação infantil: representação escolar no discurso oficial e sua relação com a dimensão prática em crianças de zero a cinco anos de idade.

Lopardo (2014), ao longo do doutorado em Educação Musical, teve como objetivo principal, em sua pesquisa, observar, analisar e discutir os diferentes caminhos que uma escola privada de ensino básico, em Porto Alegre, percorreu ao implementar a Lei 11.769/08 em todos os seus níveis de ensino.

Dos trabalhos que foram selecionados para essa revisão de literatura, chego no mais recente encontrado, que é o de Gonçalves (2020), que tem por objetivo principal discutir a função da música na Educação Básica, a partir dos marcos legais e da literatura, e apresentar o esboço de uma proposta pedagógica para aulas de música nos anos iniciais da Educação Básica.

Função de Comunicação e Interação Social

Eu utilizo a música na minha turma com o intuito de promover a socialização e a interação, sabe... e assim fica um clima mais de descontração e de lazer né, e com a utilização da música na sala eu pude perceber que os alunos têm melhorado a oralidade e estão mais participativos nas aulas também (Professor Rodrigo).

A interação é uma função que emergiu dos dados da pesquisa. Esta função é apontada por Sekeff (2007, p. 23) e também aparece em outras pesquisas, em diferentes contextos, dentre elas Hummes (2004), Souza (2002), Sanchotene (2006) e Lopardo (2014). Por interação, entendo aqui essa conexão do indivíduo com os demais e com o seu meio a partir da música ou potencializada por ela. A partir dos dados da pesquisa a função interação foi localizada especialmente pela fala dos professores e em diversos momentos de observações.

Na turma do professor Rodrigo, as aulas que envolviam música, eram ricas de diálogos e debates para a escolha do repertório que o professor iria colocar na caixa de som para eles ouvirem, me mostrando o quanto eles interagiam entre si por conta da música.

Os alunos se divertem muito e interagem uns com os outros para escolha da próxima música que eles vão cantar. Eles dialogam e debatem sobre a escolha do repertório. [...] eles discutem se organizam as sequências das músicas (Relatório de observação da aula do professor Rodrigo).

Nas aulas observadas, a escolha das músicas ocorria com a mediação do professor. Para reproduzir as músicas, ele levava uma caixinha de som e a conectava com seu celular, via Bluetooth. Conforme a música se encerrava a turma começava a interagir coletivamente para decidir qual seria a próxima música que iriam ouvir na caixinha de som. Meio que ao final de cada música, um aluno por vez poderia escolher qual seria a próxima, nesse momento os demais colegas diziam se conheciam a música, se gostavam de ouvi-la e qual o nome dos intérpretes.

Souza (2014) entende que tratar a música como uma forma de comunicação, sentidos, símbolos e emoções, desencadeia então a crença de que os alunos podem expor e criar hipóteses de suas experiências musicais, podendo ter um diálogo sobre eles. Entre todos os valores que promovem o ensino da música, este parece ser o mais importante.

Reafirmando assim a interação não só do aluno para com seu meio, mas também do aluno para com a própria música. Para além das aulas do professor Rodrigo, essa função foi observada também nas aulas da professora Néia:

Todos os alunos estavam atentos à atividade proposta pela professora, esperando o momento de chegar a sua vez [...]. A música consistia em verbalizar seu primeiro nome - “Boa tarde fulano como vai?” Nesta atividade a professora propunha aos alunos que tinham o verbal desenvolvido, de cantar o nome dos alunos que não conseguiam falar (Relatório de observação da aula da professora Néia).

Nesta atividade a interação entre os alunos falantes e os que não falavam ocorria de maneira bastante intensa. Os alunos que verbalizavam, sentiam-se valorizados e validados ao serem convidados a cantar o nome do colega, e o colega que não dispunha desta habilidade, ao ouvir seu nome pronunciado, sentia-se integrado e participante.

O paralisado cerebral, mesmo que com suas limitações, é um ser pensante, ativo dentro de suas limitações, e que a partir de seus constructos e realidade de vida, se comunica com seu meio, mesmo que de maneira adaptada, e muitas vezes utiliza da música como meio para essa comunicação e interação.

(...) então assim, a música é muito ampla, muito bonita... eu falo que, assim, é divino você ver o professor trabalhando com a música porque abrange tudo, a linguagem verbal, a não verbal... [...] através de apontamentos... como eu tinha a aluna Lara... ela pegava a mãozinha dela, abria a mãozinha e colocava o dedinho na palma da outra mão. O que é? Apontando a música do “Pintinho Amarelinho”. Eu já sabia identificar e ela também sabia identificar através do movimento que ela fazia, o gesto que ela fazia, ela já fazia autocomunicação, pedindo a música do “Pintinho Amarelinho”²⁰. Se eu cantava a música da “Borboletinha”²¹, ela apontava o dedinho no narizinho dela. É uma forma de comunicação comigo que eu sabia que era da Borboletinha que ela queria a música, sabe? Então a música ela abrange muito isso na criança, você consegue ter uma comunicação com a criança que fala e com a que não fala ainda. Então é de suma importância um professor está trabalhando a música na educação infantil (Professora Lara).

Neste contexto, o fato de Lara gostar das músicas “Pintinho Amarelinho” e “Borboletinha” e desejar ouvi-las, a levava a reproduzir os gestos que havia aprendido como específicos destas canções e as solicitar. O gosto pelas músicas tornou-se o elemento estimulante para ela interagir com a professora e comunicar o que desejava. Neste relato

²⁰ Música popular infantil utilizada na aula da professora. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=7MeMUOLiLUM>. Acesso em 27/06/2023.

²¹ Música popular infantil utilizada na aula da professora. Link: https://www.youtube.com/watch?v=28iW_O5qWfU. Acesso em 27/06/2023.

fica claro que o que mais importa no contexto educacional é a relação que o aluno constrói com a música, pois a partir dela, outras habilidades se desenvolvem. Nas palavras de Souza (2014, p. 8) “dessa forma, o que estaria no centro da aula de música seria as relações que os alunos constroem com a música, seja ela qual for”.

O relato da Professora Iara revela o olhar atento e a valorização que ela dá à música e aos avanços de seus alunos. No contexto da Educação Especial, manifestações aparentemente simples ou pequenas adquirem um significado muito especial, pois cada conquista é fruto de esforços coletivos e se constitui em uma ação a ser celebrada.

As músicas mencionadas no relato fazem parte do repertório midiático, de modo que está presente na cultura infantil brasileira e que são familiares aos alunos. É possível que a relação estabelecida com estas músicas não esteja conectada somente ao contexto escolar, mas ao cotidiano de Lara, em seus outros espaços. A relação que os alunos estabelecem com a música são, muitas vezes, o ponto de partida para outras atividades musicais.

A professora Cíntia conta que faz uso das referências musicais dos alunos para trabalhar a oralidade e conseqüentemente a interação com a turma:

(...) tenho alguns alunos que já trazem algumas músicas de casa e que a gente coloca aqui na aula para trabalhar a oralidade, a concentração, para tentar colocar a música dentro do contexto da aula. Então, sempre tem o momento da música, quando não tem esse momento fixo da música, eu deixo rodando a música o período todo (Professora Cíntia).

Os professores entrevistados afirmam que, mesmo que sem formação em música, consideram as vivências musicais de seus alunos. Há uma preocupação em ouvi-los e atender suas preferências musicais. Há, portanto, um interesse real em dar espaço para as músicas que os alunos trazem de casa.

Muitas vezes o professor irá perceber seus gostos e suas particularidades através dos momentos de prazer e interação social que a música é capaz de proporcionar aos alunos. Com isso, pensar em música: “parte da consciência da época em que vivemos, significa pensar também nos alunos que estão em sala de aula como sujeitos desse contexto histórico-cultural complexo e dinâmico” (SOUZA, 2014, p. 10).

A escola de modo geral proporciona momentos em que a música é o agente principal de fomento da interação entre os alunos:

Murilo: Nos momentos de intervalo e lazer dos alunos existe o uso da música de alguma forma?

Caroline: Sim, nós temos o recreio, o intervalo, que nós chamamos de recreio dirigido. Os professores, no momento em que estão no pátio com os alunos utilizam da música para fazer uma interação naquele momento, para interagir com os alunos, para prender a atenção dos alunos no momento do intervalo, tanto com o rádio, como CDs e músicas tocadas com algum instrumento de brinquedo né, então é utilizado sim na hora do intervalo (Pedagoga Caroline, *Entrevistada*).

A partir de como os alunos interagem com seu meio e com a própria música, seja falando, dançando, cantando, rindo ao ouvir as músicas tocadas no rádio, as professoras conduzem esse espectro de interações de acordo com a escolha da seleção de música que são reproduzidas no intervalo. Logo os alunos também são capazes de opinar nas escolhas das músicas, o que os leva a interagir com os envolvidos no processo.

Desse modo, a respeito da música no contexto escolar, os mecanismos de troca e interação entre a experiência prévia e o conhecimento dos alunos são construídos à medida que as práticas musicais escolares abrem espaços para que o aluno se expresse, se comunique e crie, principalmente a partir de si mesmo, conhecimentos e as formas de como fazer e aprender música na escola (LOPARDO, 2014). Esses mecanismos de troca podem ser feitos tanto dentro quanto fora da sala de aula, tornando assim a escola como um todo, um espaço de interação e de socialização, utilizando a música como um recurso para tal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo teve como principal objetivo evidenciar a função de Comunicação e Interação Social da música com pessoas com PC. Para isso foi feito uma rápida definição de conceitos sobre palavras-chave importantes acerca do assunto, como também um levantamento de dados por meio de uma revisão bibliográfica sobre os usos e funções da música no contexto da Educação Básica.

De acordo com os dados obtidos o professor que mais utiliza a música como essa função é o professor Rodrigo, sua turma, além de ser do EJA, ou seja, os alunos são em sua totalidade adultos, é uma turma menos comprometida cognitivamente, quase todos os alunos têm a verbalização e a cognição consideravelmente preservada. Especificamente na turma deste professor, há nitidamente uma interação entre os alunos conversando, discutindo e opinando as músicas que eles queriam ouvir, como também, e particularmente, vejo como a interação social o próprio fato de os alunos cantarem juntos.

Essa função também ficou mais evidente nas aulas da professora Néia, que atendia a turma de apoio estudantil, vejo semelhança nessas duas turmas no que tange ao comprometimento cognitivo dos alunos - os alunos de ambas as turmas são mais preservados cognitivamente. Devido a idade, os alunos do professor Rodrigo, são mais desenvolvidos, mas, percebia-se interação dos alunos da professora Néia entre si e com a própria professora, pois a mesma sempre tentava estimular a verbalização entre os alunos que tinham essa capacidade.

Outro ponto em que ficou evidente a interação social dos alunos, foi nas falas da pedagoga Caroline, que, em entrevista disse que a escola realiza diversos eventos extra classe, com o principal objetivo de promover o lazer, entretenimento e a interação social entre os alunos.

Por fim, a pesquisa ainda teve diversos outros desdobramentos no que tange os usos e funções da música, dentro da subárea da Educação Musical Especial, mas que serão discutidos em um outro momento.

Referências

- ARAÚJO JÚNIOR, Rusiel Paulino de. **A educação musical inclusiva nas escolas de educação básica: perspectivas conceituais e metodológicas**. 2007. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com deficiência física/neuro-motora**. 2. ed. Brasília, 2006. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunosdeficienciafisica.pdf>> Acesso em 17 de novembro de 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2014.
- DUARTE, Karine Rayara Peres. **Educação musical especial nos cursos de licenciatura em música das universidades públicas do Paraná** - Maringá, PR, 2022. 181 f.
- FANTINI, Renata Franco Severo.; JOLY, Ilza Zenker Leme.; ROSE, Tânia Maria Santana de. **Educação Musical especial: produção brasileira nos últimos 30 anos**. Revista da ABEM, v. 24, n. 36, 2016. p. 36-54.

GONÇALVES, Isabelle Marques. **Ensino de música em Escolas Parque de tempo integral: uma proposta pedagógica**. 2020. 85 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Arte) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

HUMMES, Júlia Maria. **As funções do ensino de música na escola sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro**. 2004. 121 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

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

LOPARDO, Carla Eugenia. **A inserção da música na escola: um estudo de caso em uma escola privada de Porto Alegre**. 2014. 289 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **A presença da música na educação infantil: entre o discurso oficial e a prática**. 2010. 303 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

LOURO, Viviane dos Santos (org.). **Arte e Responsabilidade Social: inclusão pelo teatro e pela música**. São Paulo: TDT Artes, 2010.

LOURO, Viviane dos Santos. **Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas**. São José dos Campos: Estúdio II, 2006.

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

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

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

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

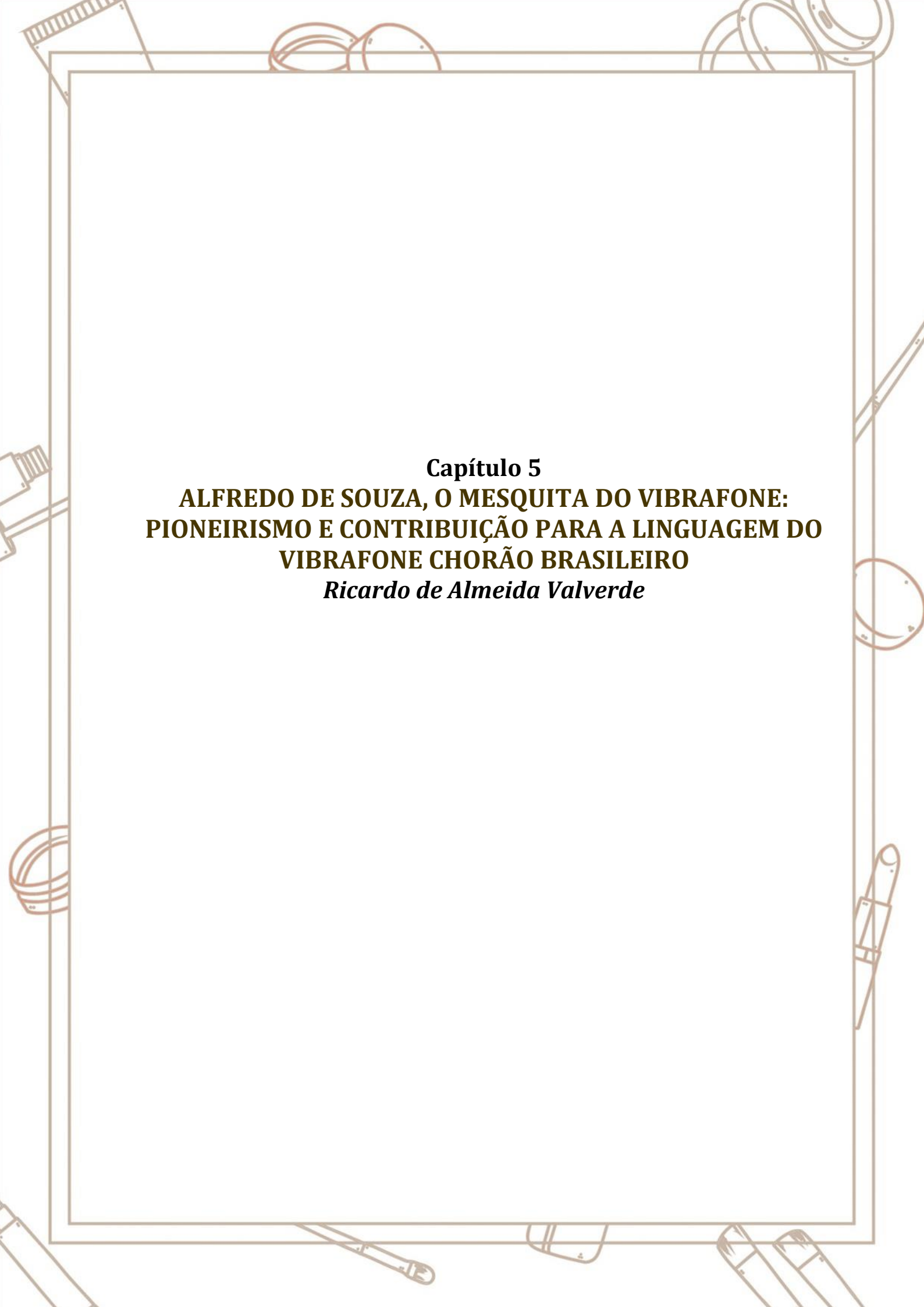
SEKEFF, Maria de Lourdes. **Da música, seus usos e recursos**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

SILVA, Crislany Viana da; ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. **Educação musical e inclusão: um estudo sobre as práticas de professores de música no ensino fundamental**. Revista Educação, Artes e Inclusão, v. 14, n. 4, 2018, p. 78-100.

SOUZA, et. al. **O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental**. Série Estudos 6. Porto Alegre, 2002.

SOUZA, Jusamara. **Educação musical e práticas sociais**. Revista da ABEM, v. 12, n. 10, 2014, p. 7-11.

SOUZA, Leonnardo Limongi de. **Música e deficiência: processos de ensino e aprendizagem em um espaço não formal de educação musical**. 2017. 187 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.



Capítulo 5
**ALFREDO DE SOUZA, O MESQUITA DO VIBRAFONE:
PIONEIRISMO E CONTRIBUIÇÃO PARA A LINGUAGEM DO
VIBRAFONE CHORÃO BRASILEIRO**

Ricardo de Almeida Valverde

**ALFREDO DE SOUZA, O MESQUITA DO VIBRAFONE: PIONEIRISMO E
CONTRIBUIÇÃO PARA A LINGUAGEM DO VIBRAFONE CHORÃO
BRASILEIRO**

Ricardo de Almeida Valverde

producaoricardovalverde@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo registrar a memória de um importante construtor da história do vibrafone popular brasileiro; Alfredo de Souza, o Mesquita do vibrafone. A pesquisa documental e bibliográfica, foi realizada principalmente com o auxílio dos fonogramas, encontrados no site Discografia Brasileira, gravados por Mesquita. Através da realização de uma mini biografia do sujeito do artigo e da transcrição e análise do choro Mulatinho, composto por Mesquita e Nestor Campos no ano de 1951 e registrado em Lp de 78 rotações pela gravadora RCA-Victor se demonstra o pioneirismo e a contribuição deixada por Mesquita para o vibrafone chorão brasileiro.

Palavras-chave: Mesquita do vibraphone, Vibrafone popular brasileiro, Choro.

ABSTRACT

This article aims to record the memory of an important builder in the history of the popular Brazilian vibraphone; Alfredo de Souza, Mesquita of the Vibrafone. The Bibliographic, Documentary and Survey Research was carried out mainly with the help of phonograms, found on the website Discografia Brasileira, recorded by Mesquita. Through the realization of an unprecedented mini biography of the subject of the article and the transcription and analysis of the choro mulatinho, composed by Mesquita and Nestor Campos in the year of 1951 in LP of 78 rotations by the record company RCA-Victor, demonstrates the pioneering spirits and the contribution left by Mesquita for the Brazilian chorão vibraphone.

Keywords: Vibraphone Mesquita, Brazilian popular vibrafone, Choro.

1. INTRODUÇÃO

O choro, considerado o primeiro gênero musical urbano tipicamente brasileiro (LUCENA, 2020) encanta e fascina os instrumentistas desde os seus primórdios. Surgido em fins do século XIX ²²na cidade do Rio de Janeiro (RJ), foi criado a partir da mistura de elementos das danças de salão Europeias com a rítmica de matriz africana tendo como principais características a forma rondó, o compasso binário, melodias e harmonias tonais (com intervalos diatônicos ou de aproximação cromática e arpejos maiores ou menores). No princípio era uma música feita por indivíduos das camadas populares e na sua maioria eram negros ou pardos. A instrumentação utilizada inicialmente era o oficleide, a flauta, o violão e o cavaquinho. Posteriormente o pandeiro e o violão de sete cordas foram agregados ao “regional”²³ e o oficleide “sai de cena”. Na maioria das vezes, o aprendizado deste gênero ocorre de maneira informal através das práticas nas “rodas de choro” e de escuta dos fonogramas (somente a partir do século XX) dos grandes intérpretes de choro. De antemão, pretende-se considerar o termo “aural”, que, de acordo com Martha Tupinambá Ulhôa, se refere ao estudo das práticas musicais através da análise de fonogramas (ULHÔA, 2008). A forma aural aqui descrita, foi utilizada para analisar e transcrever os choros gravados pelo sujeito do presente artigo.

Nas décadas de 40 e 50 (Era do Rádio) do século XX houve um grande momento da indústria fonográfica brasileira. Este movimento ocorreu na cidade do Rio de Janeiro (RJ), que recebeu músicos de todo o país em busca de oportunidades de emprego e de expandir os seus conhecimentos musicais. Era um ambiente musical com muita demanda de trabalho e também com muita competitividade, onde poucos conseguiam fazer parte de um elenco de uma grande gravadora da época. Existiam inúmeras orquestras com uma variedade grande de instrumentistas e instrumentos. O vibrafone, que chegou ao Brasil na década de 30, provavelmente trazido pelas excursões de orquestras internacionais ao país, passou a ser utilizado em muitas gravações. Com base em texto de Marcus Vinicius de Andrade (2015) podemos observar a evidência do vibrafone no Brasil:

²² Pellegrini, Remo Tarazona. "Análise dos acompanhamentos de Dino Sete Cordas em samba e choro." M. Mus. thesis. Universidade Estadual de Campinas (2005).

²³ “É um agrupamento tipicamente brasileiro que reúne cordas dedilhadas e uma percussão, e que acompanham um número variado de solistas. Os instrumentos que compõem o regional de choro são o Violão de seis cordas, o Violão de sete cordas, o Cavaquinho e o Pandeiro”.(MARCONDES, 2019)

O vibrafone, pouco depois de ser inventado nos EUA no início do século passado, começou a ser ouvido em terras brasileiras junto às primeiras grandes orquestras internacionais que para cá excursionavam em temporadas de concertos e óperas. Não demorou muito e a paixão brasileira pelo instrumento logo se fez sentir: para muitos ouvintes, uma das mais ternas lembranças da Era do Rádio seria exatamente o solo de vibrafone de Luciano Perrone em Luar do Sertão (Catulo da Paixão Cearense-João Pernambuco), o memorável prefixo da Rádio Nacional - cujos sons, antes mesmo do Hino Nacional, foram os primeiros a ser levados ao ar na inauguração da emissora, a 12/9/1936. Assim, seria possível dizer que os sons do vibrafone ungeram a eclosão da Época de Ouro da nossa música popular, à qual chegaram para nunca mais sair.(ANDRADE, 2015,§ 2)

Um músico que fazia inúmeras gravações de vibrafone, principalmente na década de 50 do século XX, foi o paulistano Alfredo de Souza, que tinha o nome artístico de Mesquita do vibrafone, vibrafonista contratado da RCA Victor, atuou como intérprete/compositor e gravou inúmeros discos de vinil (LP de 78 rotações). Mesquita era especialista em música brasileira e se destacava nas gravações de choros, o que observamos em trecho de matéria no Jornal Correio Da Manhã.

Na Itália, Polônia e Rússia, os músicos locais pediram todas as partituras escritas por Gaya²⁴ para copiá-las. Notadamente, os choros de Aurtoria dele, particularmente um que foi levado a câera no Brasil, em disco RCA Victor, pelo magnífico solista de vibrafone - Mesquita. (PASSOS, 1955, p.11).

Entre os anos de 1950 e 1960 Mesquita gravou sete choros ao vibrafone, algo pouco comum na época. “Apesar do vibrafone ainda ser visto como algo exótico, uma novidade, ele está presente na música brasileira desde a década de 1930, ou seja, há quase um século” (AMADOR, 2021, p.08), sendo Mesquita do vibrafone protagonista desta história. Diante disto, o problema de pesquisa envolve a pergunta: Qual a importância de Mesquita para uma escola de vibrafone no choro, em linguagem e repertório, que ainda não foi adequadamente descrita, de modo a viabilizar possível resgate aos interessados no instrumento e gênero?

A hipótese que direcionou essa pesquisa é a de que Mesquita é importante, e a partir dos choros gravados por ele, poderá ser organizado um repertório e maneira de tocar o vibrafone no choro. Assim como um bandolinista estudante no gênero tem como referência Jacob do Bandolim (1918-1969) ou um flautista tem como referência Altamiro

²⁴ Lindolfo Gaya, também conhecido como maestro Gaya, nasceu em Itararé em 06 de maio de 1921 e faleceu em Curitiba em 15 de setembro de 1987. Arranjador e compositor de música brasileira, trabalhou com grandes artistas como: Chico Buarque, Paulinho da Viola, Elza Soares, Jorge Ben Jor, dentre outros.

Carrilho (1924-2012) é possível que um estudante de vibrafone ingressante no Choro tenha como sua referência Mesquita. O presente artigo tem como objetivo registrar a memória de um importante construtor da história do vibrafone popular brasileiro.

A justificativa se dá pela ampliação da fortuna crítica sobre o vibrafone brasileiro. Como vibrafonista e chorão, vejo como imprescindível o resgate da memória de Mesquita, pois quando ingressei no choro demorei a descobrir discos com vibrafonistas tocando o estilo, o que tornou o percurso e aprendizado difícil. A análise e transcrição dos choros gravados por Mesquita, assim como a compreensão de seu papel, pode contribuir para a criação de uma literatura sobre o choro e os intérpretes do vibrafone no Brasil.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Na literatura acadêmica identificamos poucos trabalhos sobre o vibrafone popular brasileiro. A partir da segunda década do século XXI é que aparecem as primeiras pesquisas sobre o tema. Podemos citar as seguintes dissertações: *“Tradition and innovation in brazilian popular music: keyboard percussion instruments in choro”* (DUGGAN, Mark James, 2011), *“Vibrafonistas no choro e seus processos de formação: mediações e algumas contribuições à educação formal”* (COSTA, Rodrigo Heringer, 2015), *“Práticas de performance no vibrafone solo: estudos e ferramentas idiomáticas aplicados a um repertório de Música Popular Instrumental Brasileira”* (OLIVEIRA, Natália Camargo Mitre de, 2019), *“Vibrafone na Música Instrumental Brasileira: construindo acompanhamentos a partir do tamborim e da improvisação”* (AMADOR, Alisson Antonio, 2020) e *“Estudos de Improvisação ao vibrafone a partir de gravações do pianista Amilton Godoy: transcrições, adaptações e análises”* (FERNANDES, Carlos Henrique, 2021). São trabalhos muito importantes para nortear a pesquisa sobre o vibrafone brasileiro, porém vale ressaltar que nenhuma dessas cinco dissertações cita o nome de Mesquita do Vibrafone. Este fato é intrigante, pois Mesquita foi um músico reconhecido, principalmente na década de 50 do século XX, uma vez que realizou inúmeras gravações e foi considerado como melhor vibrafonista do ano de 1955 no Brasil pelo prêmio da revista O Cruzeiro (RJ) organizado pelo jornalista Ary Vasconcelos.

A falta de informações em texto sobre o vibrafonista, Mesquita, levou a pesquisa para a coleta e análise dos fonogramas gravados por ele. A forma aural é uma das maneiras que se tem para o aprendizado do choro. Os fonogramas, fazem parte da memória de um

gênero musical, são o registro fidedigno de como os mestres gravavam. Através dos fonogramas se tem a percepção de como era feito o fraseado melódico, as harmonias utilizadas, a instrumentação da época, os andamentos e os ritmos executados. Sendo assim, fica a compreensão de que:

Em relação à prática do choro, torna-se fundamental este debate, pois pode-se considerar que a própria consolidação do choro enquanto gênero, e seu modo de tocar, foram influenciados pela mediação das performances informais dos grupos e sua fixação no formato de fonograma. A fixação e divulgação da produção dos músicos de choro permitiu a criação de novos paradigmas musicais no qual o fonograma torna-se a fonte de informação musical principal, e não mais a partitura ou mesmo a performance ao vivo. (PESSOA et al., 2013, p. 38)

No acervo do site da Discografia Brasileira, gerido pelo IMS (Instituto Moreira Salles) foram levantados sete choros gravados por Mesquita: *Mesquitiando* (Pernambuco) gravado em 1950, *Mesquibrafone* (Mesquita/ Máspoli) gravado em 1952, *Estela* (Britinho/ Mesquita) e *Mulatinho* (Mesquita/ Nestor Campos) gravados em 1953, *Faça de Conta* (Raul Sampaio/Hianto de Almeida) gravado em 1954, *Champanhota* (Lindolfo Gaya) e *Grande Ilusão* (Elpídio/ Mesquita) gravados em 1955. A partir deste levantamento foram realizadas as transcrições em partitura dessas gravações.

Outras ferramentas utilizadas para fazer um resgate da memória de Alfredo de Souza, o Mesquita do Vibrafone foram: jornais da década de 50 do século XX, certidões (óbito, casamento e nascimento) e questionários com duas personagens que conviveram com ele: Paulinho Black²⁵ e Luiz Zêzere²⁶.

3. METODOLOGIA

Os tipos de pesquisa realizados para o artigo foram: documental e bibliográfica. O método foi desenvolvido em nove passos que serão apresentados nos sub tópicos seguintes:

²⁵ Paulinho Black- Paulo César Ferreira, importante baterista carioca que foi integrante da formação original da banda Back in Rio e acompanhou artistas de música brasileira como Martinho da Vila, Tim Maia entre outros.

²⁶ Luiz Zerere- Luiz Machado Azeredo Filho nascido em Belo Horizonte e residente na cidade do Rio de Janeiro onde trabalha como músico profissional tocando percussão e baixo elétrico desde a década de 80 do século 21 .

3.1- Levantamento dos fonogramas gravados por Mesquita.

Levantamento feito através do site Discografia Brasileira e da plataforma *Youtube*. Foram encontrados muitos fonogramas, originalmente em formato de LP 78 rotações, mas disponibilizados nas plataformas em formato digital e com acesso livre.

3.2- Revisão de Literatura

Realizada com auxílio de consulta na internet pela plataforma *Google Acadêmico* e anais de eventos.

3.3 - Levantamento de matérias de jornais e revistas

Pesquisa de jornais e revistas do Rio de Janeiro (RJ) e São Paulo (SP) sobre o vibrafone no Brasil nas décadas de 40, 50 e 60 do século XX, utilizando a Hemeroteca Digital - BNdigital. Nesse levantamento acharam-se algumas importantes matérias sobre Mesquita.

3.4 - Pesquisa na Internet

Utilizando a plataforma *Google* com as palavras chave: Mesquita do vibrafone, encontrou-se uma mini biografia (com dados duvidosos) no site dicionariompb.com.br e um release de um músico que havia estudado com Mesquita do vibrafone chamado Luiz Zerere.

3.5 - Pesquisa na internet: redes sociais Instagram e Facebook

Com a informação de que Luiz Zerere havia estudado com Mesquita, realizou-se uma busca na internet, utilizando as redes sociais *Instagram* e *Facebook*, para localizar o perfil de Zerere. Neste perfil existia um contato de número de telefone e através deste dado ocorreu trocas de mensagens por *Whatsapp*. A partir das mensagens trocadas com Luiz Zerere houve o conhecimento da informação de que um outro músico havia estudado e convivido com Mesquita, era o baterista Paulinho Black que também fora descoberto e contactado através do seu perfil de *Facebook*.

3.6 - Elaboração de questionário

Após o contato com os músicos Luiz Zerere e Paulinho Black, um questionário foi elaborado e enviado para os mesmos, com o objetivo de colher mais informações sobre a vida de Mesquita do vibrafone. As respostas obtidas pelo questionário enviadas por celular pelo aplicativo *WhatsApp* trouxeram informações essenciais para a pesquisa, como a do endereço residencial onde o sujeito deste presente artigo havia passado os últimos anos de sua vida.

3.7- Pesquisa de certidões

Com os dados coletados através dos jornais e revistas e o questionário respondido pelos músicos Luiz Zerere e Paulinho Black realizou-se pesquisa no site *FamilySearch* para procurar certidões com o nome de Alfredo de Souza, o Mesquita do vibrafone. Foram encontradas certidão de óbito e casamento de Mesquita e certidão de nascimento de um dos seus filhos.

3.8 - Seleção de choros gravados por Mesquita

A partir do levantamento realizado através do site Discografia Brasileira e da plataforma Youtube, foram encontrados os sete únicos choros gravados por Mesquita, realizadas as transcrições dos áudios das músicas e confeccionadas as partituras (melodia, harmonia e convenções) como se é grafado nos *songbooks* de choro.

3.9 - Análise do choro Mulatinho

Dentre os sete choros pesquisados, foi feita a análise musical do choro Mulatinho (Mesquita/ Nestor Campos), enfatizando o vibrafone de Mesquita, interpretação e acompanhamento. Tal escolha se deu por ser um choro de autoria de Mesquita com característica de andamento sincopado e por apontar um caminho de acompanhamento principalmente na parte B do choro.

4. MESQUITA DO VIBRAFONE

Nascido no ano de 1913, na cidade de São Paulo (SP), Alfredo de Souza desde pequeno demonstrava interesse por música. Teve como seu primeiro instrumento a bateria e logo aos

16 anos começou a tocar nas bandas de baile de sua cidade natal onde também recebeu o apelido de Mesquita (“ batizado” pelos amigos de jogos de futebol) que usaria como seu nome artístico para o resto da vida, conforme é relatado na matéria na Revista do Disco (RJ):

Mesquita, eis como se chama. Nem mais nem menos. Seu verdadeiro nome é Alfredo de Souza, mas o apelidaram-no de Mesquita. Interessante que esse apelido surgiu nas peladas de futebol, quando ele ainda era garoto, e muito franzino, mas não compreendemos porque esse inexplicável apelido. Enfim, não vamos contrariar a opinião da turma que achou mais acertado chamá-lo assim. (Revista do Disco - RJ , 1954, edição 0012).

O primeiro trabalho profissional de Mesquita, foi como baterista da orquestra de baile de Sebastião Mariano no ano de 1937. Em pouco tempo, ganhou prestígio e passou a tocar também em outras orquestras de baile da capital paulistana: orquestra de Brunetto , orquestra de Luiz Argento e Orquestra de Mário Silva. Mesmo atuando bastante na cidade de São Paulo (SP), Mesquita sempre teve vontade de conhecer o Rio de Janeiro (RJ) e essa oportunidade não demorou muito para chegar. Veio no ano de 1942 , quando o convidaram para trabalhar no hotel Copacabana Palace junto à orquestra de Simão Gutman, e posteriormente com as orquestras do Maestro Cópia e a orquestra de Zacarias, onde pode ter o seu primeiro contato com o vibrafone. Mesquita passou a se dedicar ao estudo do vibrafone e logo se tornou solista na Orquestra de Zacarias. O interesse pelo novo instrumento é descrito na Revista do Disco RJ - 1954 :

Foi aí que ele sentiu atração pelo novo instrumento, o “vibrafone”. E não teve conversa. Se bem pensou, melhor executou, e meses depois o turuna paulista tinha se transformado em atração da orquestra. Realmente , o rapaz tinha nascido para tocar o invulgar instrumento.(Revista do Disco - RJ , 1954, edição 0012).

Dominando o vibrafone e atuando como solista, logo veio a primeira gravação junto a Orquestra de Zacarias no ano de 1950, o choro *Mesquitando*, composto por

Pernambuco²⁷. Esta gravação é um importante marco para a história do vibrafone popular brasileiro pois, até o momento, foi o primeiro registro de um vibrafonista atuando como solista principal de uma gravação de choro. Ainda na matéria da Revista do Disco observa-se a importância deste fonograma gravado em 78 rotações:

Tal foi o sucesso que em 1950 gravava o seu primeiro disco com a Orquestra de Zacarias fazendo o solo da melodia: *Mesquitiando*, choro de Pernambuco que conforme se vê pelo nome, parodiava nosso amigo. Foi essa gravação, aliás, que o projetou definitivamente para o público ouvinte, que começou então a notá-lo como grande solista que é sem dúvida. Não vamos esquecer que esse disco foi lançado pela RCA-Victor, fábrica que o tem sob contrato. (Revista do Disco - RJ, 1954, edição 0012).

A partir da gravação do choro *Mesquitiando* com a Orquestra Zacarias, Mesquita passou a ser muito conhecido como vibrafonista, rapidamente montou o seu próprio conjunto e passou a gravar, com a gravadora RCA-VICTOR, alguns discos. A década de 50 do século XX foi o período de maior produção discográfica de Mesquita. Corroborar com este fato:

Depois desse lançamento, Mesquita começou a ver a cor da nota”, e resolveu fundar o seu primeiro conjunto. Conseguiu uma “rapaziada” muito boa, e realizou o seu intento. Tudo pronto e novos êxitos começaram a surgir. Lançou o baião *Pinguim*, que por sinal é de sua autoria, e, na outra face do disco, *Vibrando no Baião de Pernambuco e Zacarias*. Depois vieram; “*Mesquibrafone*”, um chorinho de sua autoria e Maspoli, *Rosinha Baião*, “*Mulatinho*”, “*Maria*”, “*Estela*” e “*Pitú*” completando assim o seu repertório de gravações. (Revista do Disco - RJ, 1954, edição 0012).

Mesmo com todo o sucesso alcançado como vibrafonista nos anos 50, Mesquita não deixou de trabalhar como baterista, e realizou alguns importantes trabalhos como músico nas orquestras de Ary Barroso, orquestra do trombonista Ed Maciel e fazendo parte da banda da cantora Marlene. Essas atividades como baterista possibilitaram a ele excursionar por diversos países como México, Venezuela, Trinidad e Tobago, Estados Unidos, Chile e Uruguai. Estas viagens influenciaram musicalmente Mesquita que passou a gravar músicas com o vibrafone em estilos como o Mambo - gravação de “*Chivirico*” (Ramon Marques) 1953- , e o jazz - gravação de “*Love is A Many Splendored Thing*” (Sammy

²⁷ “Ayres da Costa Pessoa, seu nome verdadeiro, nasceu na cidade de Palmares (município pernambucano, obviamente) no dia 27 de fevereiro de 1918, e há poucas informações a respeito dele(não há referência nem mesmo a respeito de seu falecimento).Partiu muito jovem para a então Meca dos Artistas e capital da República, o Rio de Janeiro, e, em seus primeiros anos na “Cidade Maravilhosa” foi pistonista da orquestra de Otaviano Romero Monteiro, o Fon-Fon.” (MACHADO,2018)

Fain, Webster) 1956. Mesquita foi notadamente quem mais gravou vibrafone no Brasil entre os anos de 1950/1956 e era o único vibrafonista brasileiro negro da época. Nas décadas seguintes de 60, 70 outros vibrafonistas despontaram no mercado, como Pinduca, Chuca-Chuca, Altivo Penteado, Sílvio Mazzuca, Ugo Marotta e Jotinha Moraes. Mesquita continuou atuando como baterista, percussionista orquestral e passou também a lecionar leitura rítmica e percepção para alunos particulares, sobre isso discorre o músico e ex- aluno Luiz Zerere:

Eu estudei com ele divisão rítmica e identificação auditiva entre acordes maiores e menores e de intervalos musicais. Ele tinha um método cubano só de divisão rítmica, que era a base das aulas. Após horas de divisão rítmica, passava para as identificações auditivas, nas quais ele tocava um arpejo no vibrafone e pedia para eu dizer se era arpejo maior ou menor e depois tocava duas notas ascendentes ou descendente e pedia para eu dizer, qual era o intervalo. (AZEREDO, 2022).

No final da década de 70 e começo da década de 80 do século XX Mesquita atuou como percussionista sinfônico da orquestra do Canecão, ao qual acompanhava muitos artistas como Milton Nascimento e Simone, foi um de seus últimos trabalhos. Já com idade acima de 60 anos não conseguia mais tocar bateria por conta de um reumatismo no braço, assim relata o músico Paulinho Black que estudou com ele no ano de 1980:

Ele falou que tinha parado de tocar bateria, porque ele tava com reumatismo, ele tinha a mão até um pouco meio dobrada assim, porque tinha certa dificuldade de pegar nas baquetas... Ele falou: - Pô eu não tenho mais essa agilidade que eu tinha antes porque reumatismo tá me atacando muito forte e tal. daqui a pouco eu nem vou mais conseguir tocar." (FERREIRA, 2022).

No dia 17 de abril de 1982, Alfredo de Souza, faleceu na cidade do Rio de Janeiro (RJ) devido a uma insuficiência renal crônica .

5. CHORO MULATINHO

Com o objetivo de fazer uma análise mais precisa de um dos sete choros gravados por Mesquita, e pelo fato de não terem sido encontrados manuscritos ou partituras das composições do mesmo foi confeccionada a partitura do choro Mulatinho (Figura 01), composto por Mesquita e Nestor Campos no ano de 1953, transcrito de "ouvido " a partir da gravação original.

O choro *Mulatinho*, registrado por Mesquita e seu conjunto, é um choro de duas partes, sendo a primeira parte na tonalidade de Dó maior e a segunda na tonalidade relativa (Lá menor). Gravado com o andamento original em 113 bpm e com a instrumentação de: vibrafone, piano, guitarra, acordeão, bateria e baixo acústico. O choro *Mulatinho* tem a rítmica bem característica do gênero com predominância das células rítmicas em sincopa e semicolcheias. O vibrafone é o solista principal e divide o tema com o piano, a guitarra e o acordeão. A harmonia utilizada tem clichês do choro como o movimento de II- V- I tanto na parte maior como na parte menor. Vale ressaltar a facilidade técnica que Mesquita possuía para poder gravar um choro rápido, já que não era comum na época ter o vibrafone como instrumento solista, e as gravações eram feitas ao vivo, sem cortes de edição.

Mulatinho foi gravado na forma rondó : Introdução - Parte A (melodia principal vibrafone) - Parte A (melodia principal guitarra) - Parte B duas vezes (melodia principal vibrafone e acordeão) - Parte A (melodia principal piano) - Parte B duas vezes (melodia principal guitarra e acordeão) - Parte A (melodia principal vibrafone) - Parte B (melodia principal vibrafone e acordeão) - coda final.

Figura 01 - Partitura do choro Mulatinho

Mulatinho

Vibrafone

Mesquita e Nestor Campos

1. 19 Dm7 G7 C 2. Dm7 G7 C B Am Bb

25 Bm7(b5) E7 Am7 Am E7/B B7 E7(b9)

31 Am Bb Bm7(b5) E7 Am A7 Dm Am

37 1. Bm7(b5) E7 Am 2. Bm7(b5) E7 Am7 Ao B

42 Cmaj7

Fonte: Valverde, R. A.(2023)

Na parte B, quando se tem como solistas o acordeão e a guitarra, Mesquita faz no vibrafone um contraponto utilizando elementos das “baixarias” de um violão de sete cordas muito comum ao choro. Um contraponto com arpejos descendentes. Este acompanhamento é um registro importante pois se tem uma ideia de como o vibrafone pode se comportar como acompanhante de um conjunto de choro.

Figura 02 - Acompanhamento do vibrafone na parte B do choro Mulatinho

Mulatinho C- Ponto

Vibrafone Mesquita e Nestor Campos

The musical score is written for Vibrafone in 2/4 time. It consists of three staves. The first staff starts with a treble clef and a common time signature, then changes to 2/4. The melody begins with a quarter rest, followed by eighth notes G4, A4, B4, and C5. Chords above the staff include C, Am, Bb, Bm7(b5), E7, and Am. The second staff continues the melody with eighth notes G4, A4, B4, and C5, then quarter notes G4, A4, and B4. Chords include E7/B, B7, E7(b9), Am, and Bb. The third staff starts with a treble clef and a common time signature, then changes to 2/4. The melody begins with a quarter rest, followed by eighth notes G4, A4, B4, and C5. Chords include Bm7(b5), E7, Am, A7, Dm, Am, Bm7(b5), E7, and Am. The piece ends with a double bar line and repeat dots.

Fonte: Valverde, R. A.(2023)

Mulatinho, composição feita por Mesquita e Nestor Campos, originalmente gravada e composta para o vibrafone, demonstra, que apesar de não ser um instrumento comum ao choro, pode ser muito bem explorado no gênero. Em entrevista realizada para a *websérie* “Vibrafone Visita” (Valverde, R. A. 2017) o mestre do bandolim Paulistano, Izaías Bueno corrobora dizendo:

O vibrafone é um instrumento que já foi apresentado em choro, claro, você mesmo conhece as histórias dos vibrafonistas antigos que tocaram choro, é um instrumento lindo né . (...) você pode tocar choro em gaita, pode tocar em flauta doce, pode tocar em harpa paraguaia, no que você quiser, a linguagem do choro é aquela, tocando a linguagem do choro qualquer coisa é válida.(BUENO, 2017)

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alfredo de Souza, o Mesquita do Vibrafone, é um importante construtor da história do vibrafone chorão brasileiro. Foi ele o primeiro vibrafonista a gravar como solista principal um choro (gravação de Mesquitiando com a Orquestra Zacarias no ano de 1950) e entre os anos de 1951 e 1956 registrou em discos de 78 rotações mais seis choros, que podem ser considerados um material norteador para um vibrafonista que futuramente

queira ter o contato com o gênero no vibrafone. Essas gravações apontam um repertório específico para o vibrafone no choro, além de mostrar possibilidades de acompanhamento no estilo.

O presente artigo contribui para a pesquisa do vibrafone popular brasileiro na Academia. Ainda existem poucos trabalhos, mas a partir da segunda década do século XXI vem surgindo mais pesquisadores com interesse no tema.

A pesquisa realizada, a princípio, teve dificuldade com a falta de informações sobre o sujeito deste presente artigo, principalmente em relação à literatura acadêmica. O “apagamento” que sofreu Mesquita na história do vibrafone brasileiro ainda deve ser investigado por futuras pesquisas.

Este artigo foi produzido no Programa de Pós- Graduação Profissional em Música da “Universidade Federal da Bahia” .

7. REFERÊNCIAS

ANDRADE, Marcus Vinicius de, encarte cd Teclas no Choro, Ricardo Valverde, CPC UMES, 2015.

AMADOR, Alisson Antonio. “*Luciano Perrone e as gravações com Vibrafone na Orquestra Típica Victor na década 1930.*” XXXI Congresso da ANPPOM.2022.

AMADOR, Alisson Antonio. “*VIBRAFONE NA MÚSICA INSTRUMENTAL BRASILEIRA: construindo acompanhamentos a partir do tamborim e da improvisação.*” (2020).

BRASIL, São Paulo, Registro Civil, 1925- 1995” , database, FamilySearch (<https://familysearch.org/ark:/61903/3:1:3Q9M-CSFN-QS31-3?cc=2765317> : 11 March 2022), > image 1 of 1 ; Corregedor geral da justiça (General Court of Justice), São Paulo.

CLÁSSICOS do Choro Brasileiro:(você é o solista!)- Jacob do Bandolim vol 2 - I. São Paulo, Global Choro Music Brasil Produções Artísticas Ltda.2008

COSTA ,Rodrigo Heringer . “ *Vibrafonistas no choro e seus processos de formação: mediações e algumas contribuições à educação formal*” 2015.

DUGGAN, Mark James “ *Tradition and innovation in brazilian popular music: keyboard percussion instruments in choro.* Diss. Tese (Doutorado em Artes Musicais)” - Faculdade de Música, Universidade de Toronto, Toronto, 2011.

FERNANDES, Carlos Henrique. “ *Estudos de improvisação ao vibrafone a partir de gravações do pianista Amilton Godoy: transcrições, adaptações e análises.*” (2021).

MACHADO, Samuel. Pernambuco e sua Orquestra - Conversando Com O Piston (1959) , São Paulo. 12/04/2018.Disponível em <https://www.toque-musicall.com/?p=6383>. último acesso em 12/05/2023 às 18h36.

MARCONDES, João. O que é o regional de choro.Blog Souza Lima, São Paulo.04/02/2019.Disponível em <https://blogsouzalima.com.br/o-que-e-regional-de-choro/> último acesso em 12/05/2023 às 16h40.

MESQUIBRAFONE: A união perfeita de um homem e um instrumento. Revista do Disco, Rio de Janeiro , 1954, edição 0012 . Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/144088/794?pesq=%22%20vibrafone%20%22> Acesso em: 11 nov. 2022

MESQUITA. Dicionário Cravo Albin da música popular brasileira [s. l.], 2022.Disponível em: <https://dicionariompb.com.br/artista/mesquita/> acesso em 15/04/2023 às 15h30

MESQUITA, *Discografia brasileira*, [s. l.], 2022.Disponível em: <https://dicionariompb.com.br/artista/mesquita/> acesso em 15/04/2023 às 15h50

MESQUITA, *Instituto Memória Musical Brasileira*, [s. l.], 2022.Disponível em: <https://immub.org/artista/mesquita>, acesso em 15/04/2023 às 13h50

MOURA, Roberto M." *No princípio, era a Roda: Um estudo sobre samba, partido alto e outros pagodes* . Rio de janeiro.2004.

OLIVEIRA, Natália Camargo Mitre de. "*Práticas de performance no vibrafone solo: estudos e ferramentas idiomáticas aplicados a um repertório de Música Popular Instrumental Brasileira*". Diss. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

PASSOS, C.A Música brasileira conquista a Europa. Correio da Manhã, Rio de Janeiro, nov. 1955.Ed.19214.Disponível em: http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=089842_06&pesq=%22%20vibrafone%20%22&pagfis=55071 Acesso em: 11 nov. 2022

PELLEGRINI, Remo Tarazona. "Análise dos acompanhamentos de Dino Sete Cordas em samba e choro." M. Mus. thesis. Universidade Estadual de Campinas, 2005.

PESSOA, Felipe, and Ricardo Dourado FREIRE. "*Fonogramas, performance e musicologia no universo do choro.*" *Música Popular em Revista, Campinas, ano 2* (2013): 34-60.

SOUZA, Grazielle Mariana Louzada de. "*De nova cara o velho Choro*": *Choro na contemporaneidade: perspectivas artísticas, sociais e educacionais*, 2012.

ULHOÂ, Martha Tupinambá de. "*Perdão, Emília. Transmissão oral e aural na canção popular*". In: MATOS, Cláudia; TRAVASSOS, Elizabeth; MEDEIROS, Fernanda . (Org). *Palavra cantada: ensaios sobre poesia, música e voz*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008. p. 249-267.

VASCONCELOS.A. Os melhores da Música Popular Brasileira em 1955. Revista O Cruzeiro. Rio de Janeiro. 1956. Ed.0012.Disponível em:
<http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=003581&pagfis=102580> Acesso em : 11 nov. 2022.



Capítulo 6
A MÚSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
E A PRÁTICA DOCENTE

Francielly Keyse Martins Fernandes

Weliton Corte Marques

Ana Cláudia de Oliveira Freitas

A MÚSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A PRÁTICA DOCENTE

Francielly Keyse Martins Fernandes

*Professora, pedagoga, pós-graduada em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento e
mestranda em Ensino, franciellykeyse@gmail.com*

Weliton Corte Marques

Licenciando em Pedagogia, welitonmarquesgr01@gmail.com

Ana Cláudia de Oliveira Freitas

*Professora Assistente da UNEB, Licenciada em Educação Artística/Música pela UNESP,
Mestra em Artes Visuais pela UFPB, afreitas@uneb.br*

RESUMO

O presente artigo é um recorte da pesquisa “Eu vou usar a música nisso...” a música nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: práticas e percepções docentes, que objetivou investigar como ocorria a inserção da música nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública da cidade de Caetité (BA). Neste recorte, apresentamos as análises da observação participante realizada em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, em que foram estudadas as formas de trabalho de duas professoras em relação ao conteúdo música, levando em consideração a sua utilização como instrumento facilitador da aprendizagem bem como sua compreensão enquanto linguagem artística. Foram percebidos desafios para sua eficaz aplicação enquanto conteúdo em sala de aula, entretanto, notou-se o reconhecimento, por parte das professoras, da importância da música para a compreensão e experiência da arte, da estética, da sensibilidade e do pensamento crítico, além da preocupação em proporcionar essa vivência aos alunos.

Palavras-chave: Música. Prática docente. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The present article is an excerpt from the research "I will use music in this..." music in the Early Years of Elementary School: teaching practices

and perceptions, which aimed to investigate how the insertion of music in the Early Years of Elementary School occurred in a public school in the city of Caetité (BA). In this excerpt, we present the analysis of the participant observation carried out in a 3rd grade class of Elementary School, in which two teachers forms of work were studied in relation to the music content, taking into account its use as a facilitating tool for learning as well as its understanding as an artistic language. Challenges were perceived for its effective application as content in the classroom, however, it was noticed the recognition, by the teachers, of the importance of music for the understanding and experiencing of art, aesthetics, sensitivity and critical thinking, in addition to the concern to provide this experience to students. *Língua Inglesa. Mesma formatação do Resumo em Língua Portuguesa.*

Keywords: Music, Teaching Practice, Early Years of Elementary School.

INTRODUÇÃO

As experiências e vivências entrelaçadas ao universo musical, ora como espectadores, ora como fazedores, ou ainda como professores, têm nos direcionado a várias reflexões. Dentre estas, pensar a presença da música nas escolas do Ensino Fundamental ganha destaque.

Nossa incursão ao universo escolar nos mostra que, no campo das Artes, os estudos das Artes Visuais se sobrepõem aos demais e que a música, muitas vezes, fica restrita a momentos de rotina ou é utilizada como ferramenta para a aprendizagem de outros assuntos, subjugando, em nosso entendimento, seu potencial formativo.

Assim, procurando investir esforços, que contribuam com o campo da Educação Musical, nos propomos a investigar como ocorria a inserção da música nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, numa escola pública da cidade de Caetité (BA), por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa (Lira, 2014), com um estudo de campo (Lakatos; Marconi, 2003), que se desenvolveu em três frentes: análise documental, observação participante e entrevista semiestruturada. Neste recorte, apresentamos as análises decorrentes da observação participante realizada em sala de aula, processo em que buscamos conhecer o lugar que a música ocupava naquele espaço, e cujos registros foram realizados em Diário de Campo (Minayo, 2001).

Por ser o município de Caetité, sede de morada de dois destes pesquisadores, e tentando contribuir de forma mais efetiva com aquela comunidade, optamos por

realizar o presente estudo naquela cidade, que está localizada no Alto Sertão da Bahia, distante 645 km de Salvador, capital do estado.

A escola lócus de pesquisa foi selecionada de forma aleatória, entre as instituições públicas que ofertavam, exclusivamente, a etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na sede do município. Como turma a ser observada, definimos o 3º ano do turno vespertino, por possuir o maior número de crianças matriculadas, totalizando 30 alunos, o que nos conduziu a observação das aulas de duas professoras que atuavam na referida sala, que aceitaram colaborar com a pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Buscando preservar suas identidades, lhes atribuímos nomes inspirados nas musas²⁸ da mitologia grega. A observação foi realizada durante uma semana e nos possibilitou o contato com as aulas das disciplinas Português, Matemática, Geografia e História, ministradas pela professora *Calíope*, Licenciada em Letras; e com as aulas de Ciências, Educação Física e Arte, ministradas pela professora *Euterpe*, Licenciada em Letras, musicista e capacitada em Educação Musical.

A MÚSICA E SEU CARÁTER PEDAGÓGICO

A música, além de uma forma de representação de linguagem sonora, pode ser compreendida como uma ferramenta de interpretação do mundo, pois não possui um significado estático definido, seu conceito é dinâmico e semiótico. Em sua etimologia, a palavra “música”, de origem grega, significa “arte das musas”, porém estima-se que o conjunto musical propriamente dito já exista desde o período paleolítico (França, 2017) e, desde então, passa por constantes transformações.

Grandes pensadores da história buscaram evidenciar os aspectos mais profundos da música, para Schopenhauer (2005, p. 336), a música “[...] é uma arte a tal ponto elevada e majestosa, que é capaz de fazer efeito mais poderoso que qualquer outra no mais íntimo do homem”. O efeito dos conjuntos e sequências de notas musicais pode promover a necessidade de pensar o mundo e buscar entender seu posicionamento acerca de tudo o que o rodeia, e isto pode ser compreendido como uma característica do pensamento filosófico.

²⁸ A escolha de tais nomes se deu em virtude da etimologia da palavra música que aponta para as musas, e por estas serem consideradas divindades das artes e da ciência.

Ela penetra no cérebro, estendendo-se pelo corpus collosum, lugar onde a memória é armazenada. Dali, ela pode estimular a capacidade de recordação, liberando um fluxo de imagens psicologicamente significativas ou de memórias relacionadas. Uma vez que a música não tem um significado fixo, ela age como uma tela de projeção, evocando uma larga série de respostas. Quando o viajante está envolvido na experiência, os limites de tempo e espaço são afrouxados, permitindo o acesso às possibilidades passadas, presentes e futuras. (Bush, 1995, p. 51)

Quando se trata da música no âmbito pedagógico, podemos analisar a história e compreender como se deu a difusão do conhecimento musical como forma de ensinar e transmitir saberes, e, principalmente, como forma de atração para o conhecimento. No Brasil, a princípio, a música foi utilizada com a finalidade de atrair os indígenas para a aprendizagem, ocasião em que o objetivo dos jesuítas era implantar o saber cristão trazido das terras portuguesas para este novo mundo: “Com a música e a harmonia, atrevo-me a atrair para mim todos os indígenas da América” (França, 1953, p. 7 apud Godoi, 2011, p. 12).

Já na Grécia Antiga, a música possuía um lugar elevado na vida da população e a formação musical era um dos regulamentos fundamentais da educação. Segundo Jaeger (1995), Platão considerava a música acima de todas as artes, porque, na sua concepção, ela adentra mais profundamente a alma, se apoderando desta e assim educando o ser humano para o conhecimento consciente.

Em nossa compreensão, o saber musical permite que diversos aspectos, vistos pela pedagogia como fundamentais para a coexistência humana, se desenvolvam de maneira mais eficaz, abrindo o leque de possibilidades para a descoberta de novos conhecimentos, bem como permite que diversas características únicas possam ser diagnosticadas, descobertas e desencadeadas a partir da forma como o indivíduo interage com a música.

A música ocupa, na educação, um lugar de grande importância como fator cultural, como fonte de prazer estético e como capacidade de domínio dos seus elementos constitutivos: o som, o ritmo, a melodia e a harmonia. É o setor da educação que estimula de maneira especial, o impulso vital e as mais importantes atividades psíquicas humanas: a inteligência, a vontade, a imaginação criadora e, principalmente, a sensibilidade e o amor. Nisto está sua peculiaridade, pois reúne harmoniosamente conhecimentos, sensibilidade e ação. (Lopardo, 2018, p. 11)

Dentre alguns dos aspectos fundamentais que permitem a formação do ser humano de maneira a coexistir e estabelecer relações entre si e o meio, está a comunicação e interação social, representada através da música como forma de

linguagem expressiva, a partir da qual é possível transmitir mensagens, explícitas ou não, através de sons compostos por notas musicais que, de certa forma, fazem um importante papel representativo da maneira como o remetente deseja que esta seja interpretada. Segundo Bréscia (2003, p. 81), “O aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo”.

Outro aspecto extremamente importante é a coordenação motora, algo que está relacionado a si próprio no que diz respeito ao seu desenvolvimento como um indivíduo que pertence a um mundo físico e sensível, em que a consciência do próprio corpo e a maneira como este compreende o seu movimento são fatores imprescindíveis e podem ser percebidos durante a execução de um instrumento, por exemplo.

Acerca de todos estes processos envolvidos na interação do ser humano com a música, em especial da criança, compreende-se que “A música é um instrumento facilitador no processo de aprendizagem, pois a criança aprende a ouvir de maneira ativa e reflexiva, já que quando for o exercício de sensibilidade para os sons, maior será a capacidade para ela de desenvolver sua atenção e memória” (Andrade, 2012, p.11).

A experiência musical pode ser uma forma atrativa e lúdica para a produção do conhecimento e da prática pedagógica do ensino-aprendizagem, pois a vivência com a música, considerando a sua dinamicidade, faz com que o aluno se sinta mais incluso no processo de busca pela produção de saberes.

MÚSICA NA ESCOLA: LEGISLAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

Defender a educação musical nas escolas é, além de compreender sua importância na formação do ser humano, saber que o seu ensino é previsto por leis que regem a educação. Diante disso, conhecer o que a legislação diz sobre o ensino de música é fundamental para que debates como o deste estudo sejam reconhecidos em sua relevância.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 instituiu o “ensino da arte” em seu Artigo 26, entretanto, apenas com a Lei nº 11.769/2008, a música foi assegurada como “conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular [arte]” (Brasil, 2008, art. 26). Mais tarde, em 2016, a Lei nº 13.278 faz uma nova alteração no parágrafo 6º da LDB, estabelecendo que as artes visuais, a dança, o teatro e a música,

são as linguagens que constituirão o componente curricular arte. As leis de 2008 e 2016 configuram-se como avanços no que diz respeito à garantia do ensino de música na escola, visto que fazem menção a essa modalidade artística em linhas legais. Porém, como aponta Queiroz (2012), ainda é preciso tornar mais definida a questão da formação docente para dar aulas de música e da obrigatoriedade do seu ensino na escola, para que seja garantida, sobretudo, uma educação musical de qualidade.

Com relação à qualificação docente, “não há nenhuma especificação quanto à formação de quem ensina arte ou música, nos diversos níveis da educação básica, nem na LDB, nem nos vários documentos curriculares” (Moura, 2019, p. 2238). Desse modo, o trabalho com as modalidades da arte na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental fica, muitas vezes, a cargo do pedagogo que não possui formação específica, fator que pode limitar a abordagem de aspectos importantes.

Atualmente vêm se ampliando as discussões sobre o trabalho musical desenvolvido pelo professor generalista, já que essa prática tem sido uma realidade nas escolas públicas. Alguns educadores musicais posicionam-se contrariamente ao trabalho musical desenvolvido pelo professor generalista, argumentando que somente o especialista poderá desenvolver atividades de educação musical, pois os conteúdos são específicos dessa área de conhecimento e requerem preparação profissional específica. (Moura, 2019, p. 2243)

O posicionamento desses educadores mencionados por Moura (2019) é passível de compreensão, considerando que a formação do pedagogo não contém um foco aprofundado na música e restringe a sua abordagem a uma ou duas disciplinas do currículo, tornando superficial e aligeirado o processo formativo musical. Porém, com a falta de professores licenciados em música, especialmente nas cidades do interior, como a nossa, cabe ao professor generalista assumir essa prática, o que revela, como destaca Figueiredo (2004), a necessidade do fortalecimento da música no currículo dos cursos de pedagogia.

Araldi e Fialho (2012), discutindo sobre abordagem do educador musical Maurice Martenot, trazem uma importante reflexão acerca do que é ser professor de arte:

A questão que orienta as discussões e proposições de Martenot é: ser professor de arte ou ensinar para a arte? O professor **de** arte busca resultados tangíveis a curto prazo, enquanto que o educador **para** a arte está preocupado com resultados imponderáveis, “valores fundamentais”, como a sensibilização para a arte; equilíbrio da técnica com os conhecimentos teóricos; estabilidade psíquica e física contínua; imaginação criativa. (Araldi; Fialho, 2012, p.160)

Nesse viés, é relevante ser um professor **para** a arte, ou seja, formar os alunos para o exercício de práticas artísticas que não sejam desconsideradas ao término de um ano letivo, e sim apropriadas como conhecimento, habilidade, atividade constante e, futuramente, talvez, profissão. Portanto, em nosso entendimento, sendo professor especialista em música ou generalista, o objetivo deve ser o mesmo, formar para a arte e para a música.

A MÚSICA E A PRÁTICA DOCENTE: A SALA DE AULA COMO UM CONTEXTO REVELADOR

Ao adentrarmos ao campo na observação participante, vivenciamos, durante uma semana, a dinâmica do espaço escolar com suas especificidades e necessidades. Em nossa estada neste precioso ambiente, consideramos válido afirmar, logo a princípio, que a presença da música é bastante notável na instituição, sendo utilizada em diversos momentos e com diversas finalidades, seja para sua apreciação enquanto instrumento auxiliador da aprendizagem ou até mesmo para o desenvolvimento dos saberes musicais propriamente ditos.

As aulas da professora *Calíope* foram as que menos notamos a presença da música, a qual foi utilizada apenas em algumas atividades específicas para facilitar a aprendizagem de determinados conteúdos que, talvez, teoricamente explicados, não teriam a mesma eficácia, no que diz respeito à real aquisição dos saberes, em comparação ao modo que foram apresentados. Em determinado momento, durante uma aula de matemática, a professora, com o auxílio de uma pequena caixa de som, apresentou uma canção cuja letra estava relacionada à paridade dos números. Nesta canção, por meio de diferentes modos de percutir e soar as notas musicais em consonância com suas rimas, era possível memorizar individualmente os números pares e ímpares. Em conformidade com os estudos de Silva (2020), é possível notar certo nível de tradicionalidade no trabalho com a música, pois não houve evidência de finalidade estética, limitando-se ao uso da música como simples recurso pedagógico.

Tal forma de utilização da música nas aulas pode ser diretamente ligada ao seu tratamento como instrumento facilitador da aprendizagem e não ao desenvolvimento do saber musical de fato. Cardoso e Ramos (2013) trazem uma rápida compreensão do que é minimamente desejável levar em consideração ao tratar-se da educação musical e, de

acordo com as autoras, no tipo de trabalho realizado por *Calíope*, a música enquanto conteúdo não é notada, por aparente falta de atribuição da importância artística a este campo, direcionando o foco para as estratégias de atração possíveis ao invés dos aspectos de valorização da música propriamente dita.

Entretanto, foi possível perceber alguns efeitos indiretos, quando algumas crianças, ao tempo em que a música era reproduzida, realizavam movimentos corporais relativos à melodia ou ao ritmo presentes na conjuntura sonora, de forma a bater os pés e as mãos seguindo-a metronomicamente ou balançando o corpo de um lado para o outro com o mesmo propósito. Tal percepção evidencia o pensamento de Wisnik (1989, p. 20) acerca dos sons e seus efeitos:

Porque o complexo corpo/mente é um mediador frequencial de frequências. Toda a nossa relação com os universos sonoros e a música passa por certos padrões de pulsação somáticos e psíquicos, com os quais jogamos ao ler o tempo e o som. [...] Os sons são emissões pulsantes, que são por sua vez interpretadas segundos os pulsos corporais, somáticos e psíquicos. As músicas se fazem nesse ligamento em que diferentes frequências se combinam e se interpretam porque se interpenetram.

Através desta observação, foi possível notar a complexidade que pode estar associada a uma determinada estratégia pedagógica, que é capaz de provocar mais sentidos fora do escopo desejado e, falando especialmente da música, estes efeitos parecem ainda mais interessantes, isto por se mostrar capaz de transmitir mensagens ao intelecto e ao corpo simultaneamente, como no exemplo citado: aprender matemática e acompanhar ritmicamente o que é ouvido.

A música torna-se um recipiente para a experiência, conduzindo o ouvinte através dos sentimentos que procuram se expressar. Stanislav Grof explica [...]: “A música cria uma onda portadora contínua, que ajuda o sujeito a se movimentar através de seqüências e impasses difíceis, a superar defesas psicológicas e a render-se ao fluxo da experiência.” (Bush, 1995, p. 51)

Em uma das aulas da professora *Calíope*, as crianças foram direcionadas para a sala de vídeo, onde foi exibido um documentário sobre o dia *2 de julho*²⁹. Neste vídeo, foram mencionados dois instrumentos: o tambor e a corneta que, por sua vez, foram bastante enfatizados. Tais apresentações tomaram significativamente a atenção das crianças, que pareciam bastante atraídas por estes instrumentos pela maneira que foram exibidos. No

²⁹ Videoaula: *2 de julho - A verdadeira Independência*. Autoria: Magabi. Disponível em: https://youtu.be/il67zC-ls_w. Acesso em: 10 jul. 2023.

dia seguinte, ainda na abordagem sobre a Independência da Bahia, a professora apresentou o “Hino ao Dois de Julho”³⁰ e pediu que as crianças prestassem bastante atenção na letra da música. Durante a reprodução, notamos que as crianças voltaram seu foco para a música, demonstrando satisfação em escutá-la, algo que conseguimos comprovar a partir de algumas falas, como “*Tia, deixa esse hino tocar a aula inteira?*” e “*Tia, coloca de novo!*”. A pedido das crianças, a professora reproduziu o hino mais uma vez, oportunizando, talvez sem perceber, uma experiência musical de apreciação.

A pouca valorização da música como área de conhecimento, no pensamento de Jesus (2014), impede que tal conteúdo seja aplicado com efetividade, isto com base nos aspectos legislativos, que, em teoria, segundo a autora, são fortes elementos para a construção de uma real educação musical. Isto foi perceptível nas aulas da professora *Calíope*, em que a música foi abordada como um conceito de segundo plano, e sua importância era atribuída pelas próprias crianças, em determinados momentos indiretamente (como no caso do documentário e do hino apresentados sobre o 2 de julho), sem que houvesse qualquer estímulo direcionado à apreciação desta linguagem artística. Também, em conformidade com Souza (2018), nota-se que esta desvalorização pode estar relacionada à ausência de atividades direcionadas ao aprimoramento docente, como a falta de formação continuada e as limitadas atividades musicais.

Por outro lado, as aulas da professora *Euterpe* mostraram maior aproveitamento do conteúdo musical para o desenvolvimento das atividades, trazendo desde as estratégias baseadas em seu aspecto facilitador da aprendizagem até o estabelecimento de relações entre a música e o corpo como forma de autoconhecimento e tratamento da “música enquanto música”. A professora, possivelmente por sua formação e vivência musical, apresentou grande domínio durante a utilização pedagógica de elementos musicais para o trabalho em sala de aula.

A forma de trabalho da professora tem sentido justificado pelo pensamento de Luccas (2019), que discorre acerca da importância da experiência e a convivência com a arte ao trabalhar música, fatores nitidamente presentes e evidenciados até mesmo na forma de diálogo da professora durante as aulas, com tom de apreciação e convicção sobre seu conhecimento artístico e, sobretudo, musical.

³⁰ O Hino pode ser ouvido em: <https://youtu.be/yX6qUXgp7sY>.

A princípio, durante a aula de Ciências, a professora lecionou acerca dos sentidos do corpo humano e, ao discorrer sobre o sentido da audição, realizou uma explicação referente aos diversos tipos de sons, não limitando-se somente à música. Tal explicação foi dada pela professora com a aparente intenção de ampliar teoricamente o leque de conhecimento das crianças sobre diferentes frequências auditivas, sem que tal termo fosse mencionado explicitamente devido sua complexidade, mas que, a partir da forma explicativa e associando conceitos práticos, parecia completamente simples de entender.

Para a aplicação prática do conteúdo apresentado durante a aula, a professora realizou uma brincadeira musical denominada “Quem sabe fazer um som assim?”, que consiste em ouvir, memorizar e reproduzir sons emitidos através do próprio corpo das crianças. Primeiramente, elas foram organizadas em círculo no espaço fora da sala; então, a professora iniciava cantarolando “Quem sabe fazer um som assim?”³¹ seguida de um som corporal; a partir disso, as crianças repetiam os sons por três vezes em concomitância com o trecho “assim?” da música. O próximo, em sentido horário, fazia o mesmo processo e assim por diante, até retornar ao primeiro.

Nessa dinâmica, foi possível perceber o trabalho com algumas características que compõem uma estrutura musical, como, por exemplo, o **tempo**, evidenciado pelo cálculo mental involuntariamente realizado pelas crianças até que o som fosse repetido simultaneamente com os outros colegas e somente após o cantarolar de um verso; e o **compasso**, quando as crianças precisavam entender que tipo de som corporal era possível fazer sem que o comprimento da pausa fosse maior que a exigida pela estrutura rítmica da música, evitando a quebra de seu sentido. Tudo foi realizado em consonância com a exploração do próprio corpo, pois através deste, e não de instrumentos elaborados, era que toda a musicalidade no momento se construía.

Em conformidade com os estudos e o pensamento de Amaral (2021), *Euterpe* não somente trabalhou com a música de fato, mas com seus variados significados, atribuídos ao ser humano através da relação de seus aspectos constituintes (melodia, harmonia e ritmo) com a experiência proporcionada, na qual a criança “ouve, imita, toca, experimenta, conhece e cria” (Amaral, 2021, p. 157).

Após a brincadeira, as crianças retornaram para sala de aula, onde a professora realizou uma atividade de construção de instrumentos percussivos chamados de

³¹ A atividade pode ser vista em <https://youtu.be/KBESOWUeNjk>.

castanholas, elaborando-os a partir de tampinhas de garrafas PET. Ao mesmo tempo que os pequenos instrumentos eram construídos, as crianças mantinham-se cantando trechos da música da dinâmica anterior. Assim que todas as castanholas foram construídas, a professora solicitou que estas fossem decoradas, não havendo, então, mais cantorias, pois o foco estava voltado para a atividade artesanal.

Ao finalizar as aulas, após o trabalho de elaboração das castanholas, não foi dada qualquer explicação acerca de seu funcionamento ou estrutura, bem como nenhuma contextualização, deixando, assim, em devaneio, todo o processo de construção, como se não houvesse um objetivo traçado ou alguma experiência em mente para que tais instrumentos fossem colocados em ação. Na abordagem de Luccas (2019), uma das três etapas fundamentais para o ensino da música é a contextualização, que em contrapartida às etapas de apreciação e o fazer, não veio à tona nesta última atividade, o que provoca uma sensação de incompletude e acaba por favorecer a incompreensibilidade do quão “musical” é a inserção da música no ambiente pesquisado.

Ao fim deste tópico, no qual discutimos sobre o que foi observado durante nossa estada na sala de aula, chegamos à conclusão que a inserção da música acontece, porém de forma aligeirada e ainda limitada quanto aos seus aspectos artísticos. Inferimos, também, que a diferença entre as práticas da professora *Calíope* e as da professora *Euterpe* pode ser decorrente do processo formativo de ambas, já que apenas a segunda se capacitou para a educação musical, adquirindo, possivelmente, uma compreensão maior acerca da importância da música para as crianças e do modo como elas a recebem. No entanto, a reação de entusiasmo e atenção das crianças, decorrente de cada música reproduzida ou atividade musical realizada, evidenciam a sua relevância e necessidade dentro da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sala de aula, o contexto revelador do qual falamos, evidenciou duas práticas docentes distintas, no que diz respeito à educação musical. A professora *Calíope* inseriu a música em algumas de suas aulas, mas visando o aprendizado de outros conteúdos, e não com objetivos artísticos. Entretanto, notamos aspectos positivos naquelas ações, tais como: a escolha da música para ser parte integrante da aula; o incentivo à escuta das canções; a autonomia dada aos educandos de se movimentarem conforme o modo como

sentiam as músicas; e a oportunidade concedida às crianças de desfrutarem um tempo a mais dos momentos musicais, quando a professora, atendendo aos pedidos da turma, reproduziu as canções repetidas vezes. Então, mesmo sem objetivar o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos artísticos, a professora incentivou, por meio dessa prática, o interesse e o gosto pela música, que foram perceptíveis nas crianças e podem ser considerados como partes do processo de sensibilização artística. Porém, sabemos que trabalhos mais significativos poderiam ser feitos se houvesse uma compreensão mais ampla acerca da importância da música na formação das crianças.

As aulas da professora *Euterpe* revelaram, por sua vez, processos de prática artística em música, parecendo completar o trabalho de sensibilização realizado por *Calíope*. Diferentemente da primeira professora, o foco das atividades com música desenvolvidas por *Euterpe* foi o alcance de aprendizados musicais, embora tenhamos observado, de modo explícito, a problemática da falta de tempo para o trabalho com o componente curricular Arte, o que, conseqüentemente, torna limitada a educação musical escolar.

Nesse sentido, chamamos a atenção para a relevância e a necessidade da inserção da música nos outros componentes curriculares, como uma forma de fortalecer o que não pode ser trabalhado com completude em Arte. A legislação prevê que a música é uma linguagem artística que integra este último componente, mas não estabelece a sua restrição apenas a ele, afinal, o aprendizado musical não diz respeito somente aos aspectos elementares (harmonia, melodia e ritmo), mas também, aos aspectos composicionais, históricos, culturais e sentimentais. Desse modo, não descartando a sua utilização como ferramenta pedagógica, a música pode e deve ser trabalhada enquanto arte nas outras disciplinas. Entretanto, chamamos a atenção para a necessidade de formação na área, o que se explicita na atuação das professoras, uma vez que é notório o melhor desenvolvimento do conteúdo quando há, mesmo que mínima, formação específica, ou que, ao menos, haja o apoio pedagógico de licenciados em música junto aos pedagogos, de forma a significar, ampliar e potencializar o que já se realiza nas salas.

Com este estudo, buscamos contribuir para a área da educação, reforçando a importância da música para o desenvolvimento cognitivo, motor e artístico das crianças, e, portanto, a necessidade da sua inserção na escola e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tomando por base as produções teóricas de autores que discutem sobre a música na escola e as análises decorrentes da pesquisa de campo, destacamos, além da

importância citada, o gosto que as crianças têm por essa linguagem artística, a sua garantia na educação escolar por meio da legislação e o que corresponde, de fato, à valorização da música na sala de aula, que é a sua inserção permeada pela apreciação, contextualização e ação. Portanto, ressaltamos a relevância de estudos que contribuam para a compreensão acerca da inserção crítica e transformadora da música em sala de aula, bem como a necessidade de formação como meio de potencializar a abrangência da música na educação brasileira.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Sthela Cristina de Medeiros Gomes. Música na sala de aula: experiências de apreciar, executar e criar no 3º ano do Ensino Fundamental. In: XXX CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL, 2021, Pelotas, *Anais...* Pelotas, 2021, p.156-167. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/confaeb2022/507620-MUSICA-NA-SALA-DE-AULA-PELAS-EXPERIENCIAS-DE-APRECIAR-EXECUTAR-E-CRIAR-NO-ENSINO-FUNDAMENTAL--UM-ESTUDO-DAS-PROD>. Acesso em: 10 jul. 2023.
- ANDRADE, Annielly da Silva. *A música como instrumento facilitador da aprendizagem na Educação Infantil*. 2012. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2012.
- ARALDI, Juciane; FIALHO, Vania. Maurice Martenot: educando com e para a música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Intersaberes, 2012. p.158-184.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: Presidência da República [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jul. 2023.
- BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: Presidência da República [2008]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm. Acesso em: 12 jun. 2023.
- BRASIL. Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: Presidência da República [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm. Acesso em: 12 jun. 2023.
- BRÉSCIA, Vera Lúcio Pessagno. *Educação Musical: bases psicológicas e ação*

preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

BUSH, Carol A. *A música e a terapia das imagens: caminhos para o eu interior*. São Paulo: Cultrix, 1995.

CARDOSO, Adriana Ferreira de Souza; RAMOS, Neila Graziella de Oliveira. *Notas de uma educação musical no primeiro segmento do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais de Guanambi-Bahia*. 2013. 79f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia, Guanambi – BA, 2013.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. In: XI ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2004, *Anais...* Porto Alegre, 2004, p. 55-61. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/347>. Acesso em: 20 jul. 2023.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. A interdisciplinaridade da vida e a multidimensionalidade da música. *Música na educação básica*, [S.l.], v. 7, n. 7/8, 2017. ISSN Online: 2594-5181. Disponível em: http://abemeducaomusical.com.br/revistas_meb/index.php/meb/article/view/155. Acesso em: 10 jul. 2023.

GODOI, Luis Rodrigo. *A importância da música na educação infantil*. 2011. 34 F. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina – PR, 2011.

JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. Tradução de Artur M. Parreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JESUS, Lucimere Santos de. *A música na perspectiva educacional: pelos caminhos da legislação*. 2014. 44f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia, Guanambi – BA, 2014.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos da metodologia científica*. 5ª ed. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

LIRA, Bruno Carneiro. *O passo a passo do trabalho científico*. 2ª ed. Petrópoles, RJ: Vozes, 2014.

LIRA, Bruno Carneiro. **O passo a passo do trabalho científico**. 2. ed. Petrópoles, RJ: Vozes, 2014.

LOPARDO, Carla Eugenia. *A música na escola: tempos, espaços e dimensões*. Curitiba: Appris, 2018.

LUCCAS, Ricardo Nicolau. A urgência de processos criativos, experiências e estesia em educação musical. In: 29º CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL, 2019. *Anais...* Manaus, 2019, p. 227-239. Disponível em: <https://faeb.com.br/wp->

[content/uploads/2020/07/2019_anais_xxix_confaeb_manau.pdf](#). Acesso em: 18 mai. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOURA, Helen Barra. O professor generalista e o conteúdo musical: uma análise com base nas funções sociais da música. In: 29º CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL, 2019. *Anais...* Manaus, 2019, p.2237-2249. Disponível em: https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2020/07/2019_anais_xxix_confaeb_manau.pdf. Acesso em: 18 mai. 2023.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 29, p.23-38, jul./dez., 2012. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/88>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SCHOPENHAUER, Arthur. *O mundo como vontade e representação*. Tradução, apresentação, notas e índices de Jair Barboza. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

SILVA, Rosangela Trabuco Malvestio. *Experiência estética e o ensino de música: um estudo de caso da prática docente de um professor de uma escola pública do Ensino Fundamental no município de Maringá-PR*. 2020. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos – SP, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12380/28.03.2020_Rosangela.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 25 mai. 2023.

SOUZA, Miclene Batista. *Linguagem musical nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: o sentido atribuído ao ensino de música em uma escola do município de Pindaí*. 2018. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia, Guanambi – BA, 2018.

WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido: Uma outra história das músicas*. São Paulo: Schwarcz LTDA, 1989.



Capítulo 7
CURRICULARIZAÇÃO NA LICENCIATURA EM MÚSICA E A
CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO CEM COMUNICAÇÃO

Igor Hemerson Coimbra Rocha
João Fortunato Soares de Quadros Júnior

CURRICULARIZAÇÃO NA LICENCIATURA EM MÚSICA E A CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO CEM COMUNICAÇÃO

Igor Hemerson Coimbra Rocha

Universidade Federal de Ouro Preto

igor.hemerson@aluno.ufop.edu.br

João Fortunato Soares de Quadros Júnior

Universidade Federal de Ouro Preto

joaoquadros@ufop.edu.br

RESUMO

A formação docente no Brasil tem passado por diferentes reformulações nas últimas décadas, considerando a dinâmica social, cultural e política que permeiam o ensino em todos os níveis, em especial em nível superior. Assim, este artigo, realizado a partir de revisão de literatura, propõe discutir a curricularização no processo de formação de professores da Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) e as contribuições do Projeto CEM - Curso de Extensão em Música para a implantação da creditação curricular. Para isto, a pesquisa propõe em sua discussão teórica compreender quais são as contribuições da curricularização na formação de professores de música para a atuação docente; destacar a recente mudança do Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura (PPC) que obriga a creditação curricular a partir de Atividades Integradas de Extensão – AIEEx, considerando neste contexto de implantação a relevância dos currículos prescritos, não-prescritos e ocultos. A Creditação Curricular da Extensão pode ser definida como uma integração sistemática de atividades extensionistas dentro do Projeto Pedagógico de Curso de graduação, no Brasil é uma exigência legal e obedece ao disposto do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Nesta perspectiva de formação curricular o projeto CEM, que atua diretamente com o ensino de instrumento violão, piano e canto para a comunidade em geral, atende às demandas relativas à curricularização, mesmo não estando os critérios de avaliação e inserção ainda totalmente estabelecidos e regulamentados pela Universidade Estadual de Montes Claros. No Entanto há de se considerar os avanços apresentados pela reformulação do PPC.

Palavras-chave: Educação; Curricularização; Extensão.

Introdução

Diversas propostas curriculares e formação profissional são constantemente discutidas afim de modernizarem o processo de ensino e aprendizagem, atendendo às múltiplas demandas culturais e também às várias possibilidades de atuação no mercado de trabalho. No entanto, várias indagações surgem no âmbito da sua implantação e adequação, tal como a maneira como as atividades extensionistas ocorrem, os tipos de conteúdo trabalhados, a carga horária específica para cada tipo de atividade, o perfil de formação e a articulação com a graduação, entre outros.

Considerando, que as ações para a curricularização da extensão podem não estar totalmente prescritas nos (PPC) de Música e a latente necessidade em atender as demandas da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica. No entanto, entender os desafios desta prática nos projetos e atividades de extensão em música, trará à tona os problemas enfrentados na qualificação docente e na, atualização dos referenciais teóricos, observando as leis e os documentos que regem o ensino superior e a educação básica, principalmente dos conteúdos do curso de Licenciatura em Música.

1. Contribuições de atividades extensionistas para a formação docente

A pesquisa no campo da Educação Musical apresenta uma série de investigações acerca de diferenciados temas que discutem o processo educacional a partir de distintas perspectivas e análises. A multiplicidade de temas e objetos em estudo convergem na busca por compreender os processos formativos do professor de música, as metodologias e práticas utilizadas nas diferentes experiências que esse vivencia, tanto nos espaços escolares, como profissional em exercício, quanto nas universidades, durante o seu processo de formar-se professor-pesquisador (SAVIANI, 2009). Portanto, não há como desvincular o ensino da pesquisa, considerando os diversos espaços de atuação profissional e relação intrínseca destes. Para Thesing e Costa (2017), esta relação deve estar fundamentada na prática cotidiana do professor em atividade, para que suas aulas sejam pautadas pela construção do conhecimento e não pela sua mera reprodução. Logo, a pesquisa e o ensino – assim como as atividades de extensão – devem ser retroalimentadas numa constante revisão de suas bases epistemológicas.

Saviani (2009) afirma que a relação intrínseca entre a atividade de pesquisa e a prática docente de ensinar, é necessário que estas estejam relacionadas em busca do conhecimento, do senso comum e da consciência filosófica. Nesse sentido, Paulo Freire (1997) relata que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, estes se encontram um no corpo do outro. O professor é um mediador, atento a todos os acontecimentos dentro do processo educacional no ensino-aprendizagem. Assim sendo, é preciso que o mesmo se intensifique cada vez mais dentro de cada situação problema que vier acontecer junto aos sujeitos alunos e, ao mesmo tempo, estarem cuidadosamente sensível a qualquer fato e/ou situação (FREIRE, 1997).

De acordo com Nery (2020), as técnicas e os métodos devem ser abordados e preparados para se explicar em cada ocasião de ensino, um deles é se por frente a frente com qualquer situação sem expor ao sujeito a quaisquer formas de constrangimento e tentar solucionar o que vem a ser o ocorrido no processo de aprendizagem. A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimento ou de técnicas, mas assim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relações ao saber e ao conhecimento (NERY, 2020).

Para a Extensão o conceito de 'sala de aula' não mais se limita ao espaço físico tradicional de ensino-aprendizagem. 'Sala de aula' são todos os espaços, dentro e fora da universidade, em que se apreende e se (re)constrói o processo histórico-social em suas múltiplas determinações e facetas (BRASIL, 2012). O eixo pedagógico clássico 'estudante - professor' é substituído pelo eixo 'estudante-professor-comunidade' (BRASIL, 2012). Conforme o Plano Nacional de Extensão:

O estudante, assim como a comunidade com a qual se desenvolve a ação de Extensão, deixa de ser um mero receptáculo de um conhecimento validado pelo professor para se tornar participante do processo. Dessa forma, ele se torna também o tutor (aquele que apoia o crescimento possibilitado pelo conhecimento), o pedagogo (aquele que conduz, de mãos dadas, o processo de conhecimento) e o orientador (aquele que aponta a direção desse processo). Assim, no âmbito da relação entre Pesquisa e Ensino, a diretriz indissociabilidade Ensino - Pesquisa - Extensão inaugura possibilidades importantes na trajetória acadêmica do estudante e do professor (BRASIL, 2012, p. 65).

É possível refletir sobre seu objetivo principal em oferecer novos caminhos à sociedade e contribuir, de certa forma, para uma mudança de realidade sociocultural e, por vezes, econômica. Nessa perspectiva, os projetos e atividades de extensão em Música,

segundo Braga (2018) têm relação direta com a cultura e vem contribuir para a formação do acadêmico, promovendo de forma conjunta a vivência e a experiência docente responsável e comprometida, fortalecendo a área de Música dentro da universidade e fora dela. A autora afirma que através dos projetos de extensão é possível expandir a (re)produção de conhecimento para a sociedade, o que viabiliza uma relação transformadora entre a universidade e a sociedade (BRAGA, 2018). Assim, é esperado que tais inquietações e provocações promovam diversas mudanças para se adequarem à realidade. Dentre estas mudanças, pode se dizer que a Creditação Curricular contextualiza e moderniza o processo de formação profissional, através, principalmente, das atividades de extensão.

Tais mudanças ocorridas na graduação, podem ser entendidas por pesquisadores em educação que “é possível perceber movimentações, embora ainda limitadas, em direção à busca pela qualidade e inovações pedagógicas, mediante todas as mudanças sociais, culturais e tecnológicas que vêm acontecendo nos últimos anos” (SPAGNOLO; SANTOS; KORMAN, 2019, p. 72). Ainda segundo os autores, há uma preocupação notável com o desenvolvimento profissional do professor, principalmente na transição de conceitos que priorizam a formação dos profissionais unicamente como especialistas para atender a demanda do mercado, para uma formação pedagógica que potencialize os processos de ensinar e aprender com autonomia e protagonismo (SPAGNOLO; SANTOS; KORMAN, 2019).

2. Reformulação Curricular e ensino criativo

Diversos fatores contribuíram para a reformulação curricular das Licenciaturas em Música no Brasil, principalmente para que não fiquem estagnadas e sendo insuficiente para atender a demanda local, regional e nacional, no que compete a formação e atuação dos futuros professores da educação básica. Nos últimos 10 anos, diversos projetos, atividades e ações de Ensino, Pesquisa em Extensão foram desenvolvidas em Cursos de Licenciatura em Música nas Universidades Estaduais e Federais e requerem maior atenção e legitimidade curricular devido a participação ativa no processo formativo dos discentes (UNIMONTES, 2018). Em muitos casos, são nestes espaços de ações extracurriculares, não prescritas no Projeto Político Pedagógico - PPP e no Projeto Pedagógico do Curso - PPC, que o futuro docente em música se identifica com a profissão,

pela liberdade de criação, experimentações, práticas e experiências adquiridas através de processos criativos, inovadores e dinâmicos (UNIMONTES, 2018).

Embora o ensino criativo dependa das atitudes coletivas de mudanças no Projeto Político Pedagógico, o professor, tanto em suas aulas, como na parceria com colegas, pode utilizar metodologias para potencializar a criação, a imaginação e sem dúvidas a construção do conhecimento que é necessário para saber ser, fazer e aprender em um mundo global (MOREIRA; SILVA, 2018). O que também possibilita o processo criativo é o fator das atividades extensionistas não estarem prescritas no PPP/PPC, dando assim maior “liberdade” aos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Outro aspecto a ser considerar, são experiências adquiridas durante o processo formativo, do ambiente universitário, familiar e das relações sociais que contribuem para o processo formativo, conceituadas por Moreira e Silva (2018) como currículo oculto. Para melhor entendimento sobre currículo, Moreira e Silva (2018), afirmam que ele é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo seria um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação, de recriação e, sobretudo de contestação e transgressão (MOREIRA; SILVA, 2018).

No que se refere ao fato do currículo ser prescrito os autores relatam que, neste caso, ele está predefinido tanto em nível nacional (nos documentos oficiais como leis, normas e diretrizes nacionais, livros didáticos, propostas curriculares); como em nível local (nas escolas como os planos de ensino e planos de aula feitos pelos professores) (MOREIRA; SILVA, 2018). No entanto, na escola não se ensina somente o que está formalmente definido. Há ensinamentos e aprendizagens que acontecem de forma implícita, ou seja, nas entrelinhas das relações que se estabelecem no ambiente escolar, categorizando essas aprendizagens informais como currículo oculto. Em uma melhor definição, currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes (SILVA, 2018).

Criado para se referir àqueles aspectos da experiência educacional não explicitado no currículo oficial/formal, o currículo oculto tem sido centrado na teorização curricular crítica. Desse modo, são considerados aprendizados relacionados ao comportamento, atitudes, valores e orientações que a sociedade requer das novas gerações para que se ajustem às estruturas e ao seu funcionamento. É muito mais do que uma listagem de

conteúdo a ser ensinado na escola e universidade. Trata-se de um conjunto de experiências educativas vivenciadas pelos estudantes dentro do contexto acadêmico, a partir das experiências em ensino, pesquisa e extensão. Para Borges (2022), a universidade é um lócus privilegiado para o enfrentamento do desafio da construção e desenvolvimento de ações pedagógicas significativas que sustentam um projeto social alternativo democrático. Este desafio, segundo a autora, está relacionado à consciência e necessidade de os docentes darem sentido às ações concretas desenvolvidas na sala de aula para a produção de mudanças efetivas no contexto educacional (BORGES, 2022).

3. A Creditação Curricular no Curso de Licenciatura em Música da UNIMONTES-MG

No ano de 2020 o Curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES -, realizou a reformulação curricular e implantou o novo Projeto Pedagógico de Curso - PPC, substituindo o PPP. Este novo PPC tornou o currículo mais dinâmico, contextualizado com as demandas contemporâneas que envolvem a formação docente em Música no país e especificamente na região do Norte de Minas Gerais. Com a mudança o PPC busca promover articulações entre a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica e a Matriz Curricular do Projeto Pedagógico do Curso em conformidade com a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018 que estabelece quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica (UNIMONTES, 2018).

No Curso de Licenciatura em Música da Unimontes, fica estabelecido da seguinte maneira:

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música, em conformidade com a Resolução Nº. 100 - CEPEX/2018, contempla a Creditação Curricular em Extensão, na estruturação do Curso, da seguinte forma: Atividades Creditadas (AIEEx) Limite de Carga horária Aulas, oficinas e/ou apresentações artísticas executadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID (100h); Aulas, oficinas e/ou apresentações artísticas executadas no Programa Residência Pedagógica (100h); Aulas, oficinas e/ou apresentações artísticas executadas no Programa de Educação Tutorial - PET (100h); Aulas, oficinas e/ou apresentações artísticas em Programas de Incentivo à docência e de Formação de Professores (100h); Aulas, oficinas e/ou apresentações artísticas executadas no Curso de Extensão em Música - CEM (100h); Aulas, oficinas e/ou apresentações artísticas executadas no Projeto Biotemas (60h, 46 Aulas); Oficinas e/ou apresentações artísticas executadas no Programa Unimontes Solidária

(80h); Demais aulas, oficinas e/ou apresentações artísticas executadas em programas e projetos de ensino e extensão institucionalizados (100h); Apresentações artísticas com o Coral Universitário e/ou Camerata de violões (100h); Demais aulas, oficinas e/ou apresentações artísticas (acompanhadas por professores do curso de música) (100h). As atividades acima serão validadas por meio de certificados, declarações, e no caso de atividades artísticas poderão também ser apresentados materiais gráficos (programas, material de divulgação, página de internet e afins), desde que conste o nome do acadêmico (UNIMONTES, 2020, p. 266).

Com a nova proposta, Ensino, Pesquisa e Extensão, eixos que permeiam a formação superior, foram alterados. Dessa forma, foram promovidas a substituição de algumas disciplinas, a adequação da carga horária total e também um maior engajamento e valorização dos projetos de extensão. No caso específico da Licenciatura em Música, houve mudanças sistemáticas nas disciplinas, na experiência prática do estudante seja em projetos, programas, cursos de extensão, eventos e estágios de diferentes contextos educacionais, na busca pelo equilíbrio entre a formação musical e a formação pedagógica (UNIMONTES, 2020).

Mesmo com a obrigatoriedade da creditação, não há no PPC do Curso de Licenciatura em Música da Unimontes uma prescrição de como ocorrerá estas atividades, determinando conteúdos, carga horária, perfil de formação e meios de articulação com a graduação, entre outros. Ao contrário disso, o documento indica somente que as atividades de extensão podem ser realizadas em programas, projetos, curso de extensão e eventos. No documento ainda destacam-se o Programa de Educação Tutorial-PET e os projetos Coral Universitário Clarice Sarmento, Camerata de Violões da Unimontes, Seminário de Pesquisa em Artes e o Curso de Extensão em Música - CEM.

Tomaremos como exemplo este último projeto. O CEM tem como proposta o ensino de música para jovens e adultos e as aulas são ministradas pelos discentes/tutores do Curso de Licenciatura em Música da Unimontes, que já se encontram capacitados para atuarem no ensino de violão, canto, piano e teoria da música. Com mais de 13 anos de atuação, o CEM atendeu até o momento mais de 800 (oitocentos) estudantes, possibilitando uma maior participação dos graduandos em Música no processo de ensino-aprendizagem, para que possam vivenciar na prática os desafios encontrados no planejamento das aulas, seleção de repertório, avaliação, pesquisa, apresentação de resultados, entre outros (ROCHA, 2017). No caso do CEM, o estudante/tutor é o protagonista da ação, atuando desde o processo de seleção dos membros da comunidade

que participarão das atividades do curso até a avaliação destas. São realizadas constantes reuniões para planejamento e acompanhamento das ações, considerando que não há prescrição dos conteúdos a serem trabalhados, podendo o tutor sugerir repertório, atividades pedagógicas e metodológicas a serem realizadas, que são validadas pelo professor coordenador do projeto (ROCHA, 2017). Segundo a Pró-Reitoria de Extensão da Unimontes, este protagonismo do estudante será um dos fatores para diferenciar AIEx de outras ações que são consideradas atividades complementares, como é o caso da Atividade Artística Científica e Cultural (AACC). No entanto, ainda não há uma regulamentação para definir todos os critérios que irão validar as AIEx como curricularização, mesmo já tendo cursos em andamento que exigem este componente curricular (UNIMONTES, 2023).

No caso da Licenciatura em Música da Unimontes, há de se considerar um avanço no processo de implantação e a inserção destas atividades no currículo. Principalmente por considerar que a universidade, por ser um espaço privilegiado, como define Borges (2022), é também um campo democrático, para o estabelecimento do conhecimento, independente de posições políticas, sociais, culturais, entre outros. As vertentes que surgem no processo de ensino-aprendizagem, tanto em sala de aula ou em atividades extracurriculares, são validadas por fortalecer o diálogo, vencendo fronteiras que possibilitam a formação docente em diversas áreas do conhecimento, principalmente em Música. Assim, acredita-se que o projeto CEM possa também contribuir na formação conjunta, Ensino, Pesquisa e Extensão, possibilitando aos agentes transformadores, profissionais do ensino de música, atingirem melhores resultados no desempenho das suas funções, principalmente na educação básica, sem abrir mão de princípios éticos, criativos, inovadores, democráticos e artísticos que são contemplados nas ações que possibilitam a curricularização.

Referências

BORGES, Livia Freitas Fonseca. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (Orgs.). *A escola mudou: que mude a formação de professores*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2022. p. 17-28.

BRAGA, Simone Marques, et. al. A extensão e a formação de professores de música. In. XIV ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL: Educação Musical em tempos de crise: percepções, impactos e enfrentamentos .

Salvador-BA. 2018. *Anais...* v.3. ABEM. p. 1-13. disponível em: www.abemeducacaomusical.com.br. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Conselho nacional de educação, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 jul. 2022.

BRASIL. *Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação: para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007 Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. *Base nacional comum curricular*. Brasília: Ministério da educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf Acesso em: 01 jul. 2019.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*. v. 6: Arte. Brasília: Ministério da educação e do esporte. Secretaria de educação fundamental, 1997.

BRASIL. *Fórum de pró-reitores das instituições públicas: política nacional de extensão universitária*. Disponível em: <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2022. Manaus, 2012.

CONDE, Cecilia Fernandez; FERNANDES, José Nunes. *Música nas escolas públicas cariocas*. Rio de Janeiro: Ed. do autor, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Sociologia e teoria crítica do currículo*. In. *Currículo, Cultura e Sociedade*/ MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.); tradução de Maria Aparecida Baptista – 5. Ed. – São Paulo, Cortez, 2018.

NERY, Delídio Pereira. Metodologia de ensino, teorias pedagógicas e didáticas para o ensino aprendizagem: análise sobre a metodologia de ensino, teorias pedagógicas e didáticas para o ensino aprendizagem. *Brasil Escola*. 2020. disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/metodologia-de-ensino-teorias-pedagogicas-e-didaticas-para-o-ensino-aprendizagem.htm>. Acesso em: 30 set. 2022.

ROCHA, Igor Hemerson Coimbra. Projeto CEM e suas contribuições para a extensão. *Revista Intercâmbio*, Montes Claros -MG, v. 8, p. 279-284, 2017.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt> acesso: 02/09/2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SPAGNOLO, Carla; STEREN Bettina; KORMAN Faere. Inovação e criatividade na formação continuada de professores: colaboração entre a universidade e a escola. In: AMARAL, Eliana Martorano et. al. (Org.). *Inovações curriculares: os desafios do ensino superior*. Campinas, SP: Biblioteca/Unicamp, 2019.

THESING, Mariana Luzia Corrêa; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. A pesquisa em educação: aproximações iniciais. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v.12, n.3, p. 1839-1853, jul-set/2017. E-ISSN: 1982-5587 DOI: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.9644>.

UNIMONTES. Projeto pedagógico do curso de licenciatura em música da Unimontes. Disponível em: https://unimontes.br/wpcontent/uploads/2020/08/resolucao_cepex054-2.pdf. Montes Claros-MG. 2020. Acesso em 01 jul. 2022.

UNIMONTES. Creditação curricular: Resolução n. 100 – cepex/2018. Disponível em: https://unimontes.br/wp-content/uploads/2019/05/resolucoes/cepex/2018/resolucao_cepex100.pdf. Montes Claros, MG. 2018. Acesso em 01 jul. 2022.

UNIMONTES. *V Seminário de Projetos de Extensão: Curricularização das atividades de extensão*. Montes Claros MG: PROEX, jun. 2023. Disponível em: www.unimontes.br. Acesso em: 08 julho 2023.

Capítulo 8
**DIGA-ME COM QUEM TU SAMBAS E DIREI QUEM TU ÉS: A
POTÊNCIA DE TRANSFORMAÇÃO CRÍTICA QUE AS
ESCOLAS DE SAMBA INSPIRAM NOS SUBÚRBIOS E
SUBURBANOS CARIOCAS**

Bruno Mota Ribeiro
Gustavo da Silva Vicente dos Santos
Tainá Andrade da Silva

DIGA-ME COM QUEM TU SAMBAS E DIREI QUEM TU ÉS: A POTÊNCIA DE TRANSFORMAÇÃO CRÍTICA QUE AS ESCOLAS DE SAMBA INSPIRAM NOS SUBÚRBIOS E SUBURBANOS CARIOCAS

Bruno Mota Ribeiro

Publicitário especializado em gestão de redes sociais, Diretor de comunicação na Escola de Samba Mirim Tijuquinha do Borel, Ritmista na Escola de Samba Unidos de Padre Miguel e Pesquisador bolsista da FAPERJ. Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação - PPGCOM UERJ; ribeiro.brunomota@gmail.com

Gustavo da Silva Vicente dos Santos

Bacharel em Jornalismo pela Faculdade de Comunicação Social da UERJ, Pesquisador Bolsista da CAPES. Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação - PPGCOM UERJ; gustavvicente97@gmail.com

Tainá Andrade da Silva

Mestra em Cinema e Audiovisual pela UFF, bacharela em Comunicação Social - Cinema da PUC-Rio, autora do livro "Cine Guaraci - Um Filme Nunca Morre" e premiada com o melhor trabalho de doutorado em Comunicação para a Transformação Social no Intercom Sudeste 2024, leciona Audiovisual na ONG Terr'Ativa. Pesquisador Bolsista da CAPES. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação - PPGCOM UERJ; andradetaina777@gmail.com

RESUMO

O presente estudo explora as relações construídas entre os torcedores de Escolas de Samba com seus posicionamentos sócio-políticos e seu senso crítico, a partir das afetividades e percepções dos sambas de enredos. Ao cantar uma história ou narrar acontecimentos da temática escolhida pelo carnavalesco, uma Escola de Samba leva para a Sapucaí não só um carnaval, mas também conhecimento. Diante de movimentos, como aumento de pesquisas no site do Google de acordo com desfiles de Carnaval, foi também percebida uma politização das temáticas

apresentadas pelos pavilhões e uma influência no posicionamento dos torcedores e público no geral. Partindo da análise de afetos e identidades, busca-se compreender como o pertencimento, ou até uma mera curiosidade, podem influenciar ideais, reflexões sociais e tomadas de atitudes para mudanças concretas, bem como a contribuição dos sambas enredos para tais construções. O trabalho usa de revisão bibliográfica, pesquisa de campo com entrevistas semiestruturadas e análise documental de desfiles e letras de sambas de enredo para buscar os objetivos e hipóteses propostos. As considerações finais margeiam a valoração não somente dos desfiles, mas também dos sambas cantados para que determinados assuntos e debates se enraízem nas periferias e, desta forma, ajudem a fortalecer posicionamentos políticos, e até mesmo lutas sociais, sendo muitas vezes eles a inspiração para tal.

Palavras-chave: Afetos do subúrbio; Escolas de samba; Politização suburbana; Samba enredo; Transformação social.

ABSTRACT

This study explores the relationships built between Escolas de Samba fans and their socio-political positions and critical sense, based on the affections and perceptions of samba themes. By singing a story or narrating events on the theme chosen by the carnival designer, a Escola de Samba brings to Sapucaí not only a carnival, but also knowledge. In view of movements such as the increase in searches on Google according to Carnival parades, a politicization of the themes presented by the pavilions was also perceived and an influence on the positioning of fans and the general public. Based on the analysis of affections and identities, the aim is to understand how belonging, or even mere curiosity, can influence ideals, social reflections and attitudes towards concrete changes, as well as the contribution of samba themes to such constructions. The work uses a bibliographic review, field research with semi-structured interviews and documentary analysis of parades and lyrics of sambas enredos to seek the proposed objectives and hypotheses. The final considerations border on the value not only of the parades, but also of the sambas sung so that certain issues and debates take root in the outskirts and, in this way, help to strengthen political positions, and even social struggles, often being the inspiration for such.

Keywords: Suburban affections; Escolas de Samba; Suburban politicization; Samba enredo; Social transformation.

INTRODUÇÃO

Entendendo-se como o samba e as Escolas de Samba começaram a existir por questões políticas, também posteriormente sendo usados por atores políticos e, ainda que existam contradições e controvérsias na criação destas artes, elas permaneçam produzindo pensamentos e estimulando visões libertadoras, propõe-se tal estudo.

Conforme Nelson da Nóbrega Fernandes debate em “*O Rapto Ideológico da Categoria Subúrbio*” (2011), os espaços postos enquanto subalternizados no Rio de Janeiro ganham outro nome para serem deslocados da “Cidade Maravilhosa” e a maioria das narrativas sobre estas localidades tem viés negativo. Aqui, portanto, busca-se ir além do óbvio sobre quem é carioca, mas insistentemente é afastado das imagens oficiais; este trabalho existe porque os subúrbios resistem e a magia carnavalesca suburbana é uma das força-motrizes para que eles sigam em festa, alegria e mobilização por melhorias.

Nos últimos anos, a Sapucaí viu desfiles levantarem debates nas redes sociais a partir de suas temáticas, dos assuntos tratados e da forma como se apresentaram. A exemplo disso, temos os desfiles da Acadêmicos do Grande Rio em 2022 trazendo o Orixá Exu, Estação Primeira de Mangueira em 2019 recontando a história do Brasil e Paraíso do Tuiuti em 2018, em que a Escola reacendeu o debate sócio-racial. Partindo desse ponto, o presente artigo trará luz ao debate da influência dos desfiles, não apenas nas pesquisas e discussões do público, mas também das mudanças no dia a dia das pessoas. Tal análise irá partir de uma pesquisa qualitativa, na qual a observação participante somada a entrevistas semiestruturadas com torcedores, além da revisão bibliográfica, permitirão a compreensão dos fatores que levam esses atores a performar de maneira influenciada pelo afeto das agremiações.

Com embasamento histórico, influenciado pela Virada Afetiva, a proposição é justificada pela co-criação entre os autores e o fenômeno em questão, visto como se percebem os desfiles, os sambas e as agremiações enquanto meios de comunicação que, dentre tantas dimensões, ainda modificaram quem escreve este texto. Socialmente, há valor em focar na produção e na recepção dos subúrbios, geralmente marginalizados, à luz de autores que respeitam a identidade e as raízes que produzem percepções e ações. No mais, sabendo quanto a música e os desfiles, transmitidos por emissoras de televisão, rendem lucros para o campo comunicacional; tanto na pesquisa, e pelo lado do mercado, a averiguação se mostra promissora para quem trabalha com o samba ou pode usar do samba nas próprias produções.

A POLÍTICA SEMPRE ESTEVE AQUI

O carnaval das Escolas de Samba nasce político por sua natureza e origem. Muito além de quem o fez, é parte fundamental de sua compreensão, seu contexto de

surgimento, bem como, os movimentos políticos que vivia o Brasil naquele período. Deve-se analisar, especialmente, o cenário da cidade do Rio de Janeiro, que além de berço do samba, era a capital do país à época. Com o fim da escravidão no Brasil em 1888, o ciclo migratório para a região central da capital aumentou. Além de principal região comercial, o centro do Rio abrigava o porto, que muito recebia europeus e seus itens, mas também muito exportava matéria-prima, principalmente o café.

É nesse contexto que surgem os primeiros cordões no carnaval carioca, mas também os grandes cortiços da cidade, dentre eles, o marcante “Cabeça de Porco”. Nestes casarões, cômodos eram usados como residências e famílias inteiras moravam juntas dividindo a cozinha e o banheiro. Esses cortiços logo se tornaram um problema sanitário, devido ao medo de virarem epicentros de moléstias, pois, como conta Gonçalves (2013), o discurso higienista ganhava força após a Proclamação da República. Junto do projeto de expansão e modernização da região central da capital, o argumento anteriormente citado, aliado a discursos de segurança pública, culminaram nas obras do “Bota Abaixo”, transformando a paisagem urbana e social do Rio.

As obras da região central, obrigaram famílias diversas a se mudarem, levando consigo apenas seus poucos pertences e algumas madeiras, com as quais se abrigaram nas encostas dos morros, dando início às favelas da cidade. Já outras pessoas, que contavam com uma situação financeira um pouco melhor, seguiram as linhas do trem para os bairros do subúrbio que estava surgindo e/ou crescendo, como conta Ferreira (2000). Em paralelo a essas obras, o samba, que aos poucos foi ganhando forma nos quintais das “tias”³² da região da Praça XI e Pequena África, ia se adaptando e crescendo.

No bairro do Estácio de Sá, o Morro do São Carlos contava com Ismael Silva e sua turma cantando samba pela noite; no Morro da Mangueira, o batuque contava com Cartola; e, em Oswaldo Cruz, o samba tomava forma com Paulo da Portela. Neto (2017) e Cabral (1996), explicam que foi nesse período que essas três rodas de samba ganharam força e fama até virarem blocos que desciam em direção à Praça XI para brincar carnaval. A brincadeira ganhou traços de seriedade no ano de 1929, com o primeiro concurso de samba que viria a ser o pontapé do Carnaval das Escolas de Samba.

Porém, mesmo antes de seu crescimento, e até surgimento, as Escolas, bem como os sambistas, já viam o peso de fatores políticos para existir. Dois famosos exemplos são

³² Tias ou Tias Baianas eram senhoras vindas da Bahia e que acolhiam as pessoas em suas casas e terreiros religiosos. Essas residências eram comumente usadas também para festividades.

citados pelo autor Lira Neto (2017). O primeiro está diretamente ligado ao surgimento da Escola de Samba Portela, que no seu começo enquanto bloco usava o alvará de outro bloco da região que havia sido conquistado devido à boa relação da Dona Ester com figuras importantes da época³³. O segundo é quando o João da Baiana foi abordado por policiais devido a lei da vadiagem e teve seu pandeiro apreendido. O episódio rendeu a João uma assinatura do Senador Pinheiro Machado³⁴ junto a uma dedicatória em seu pandeiro, transformando seu instrumento em um passe livre para não ser mais detido.

Criada pouco depois da abolição da escravidão no Brasil, a lei da vadiagem, muito usada para prender capoeiristas e sambistas no início do Século XX, previa penas de 15 a 90 dias para quem fosse considerado pelas forças policiais uma pessoa voltada ao ócio e/ou que comprovadamente não tivesse renda para se manter ou vivesse de ocupações ilícitas. Ou seja, qualquer pessoa que não comprovasse emprego se enquadrava como vadio, entretanto a perseguição com o samba resultava no fato de que ter em seu porte um instrumento de percussão já era interpretado como indício de vagabundagem, como pontua Neto (2021).

Em 1932, o Rio de Janeiro assistia seu primeiro desfile dessas recém criadas Escolas de Samba, ainda que sem o grande destaque midiático que ganharia nas décadas seguintes. Seus sambas e músicas já conquistavam as pessoas, sendo entoados pelo povo após as festividades. Anos depois, os destaques nos jornais cresceram, junto com o número de pessoas indo assistir, o que foi só aumentando durante os anos 1940 e 1950. Porém, antes mesmo da passagem para 1940, o carnaval já se via politizado com os subsídios vindos do Governo, e das regras de apenas contar histórias nacionais. Essa regra se estendeu por anos, levando o carnaval a ter enredos como o da Portela de 1945 que exaltava o serviço em prol do Brasil no período de guerra. Intitulado “*Carnaval de Guerra*”, o samba cantava: “Seguiremos pra fronteira pra defender a vida inteira, nossa querida bandeira” (Portela, 1945).

Aliás, como apontado por Guaral (2012), logo no principio do sucesso dos desfiles, Getúlio Vargas, junto com o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), compreendeu a relevância da festa e passou a usá-la como ferramenta popular de adesão a sua política nacionalista. Devido às costuras e recortes que as Agremiações

³³ Essa boa relação com políticos se dava pelas suas festas que contavam com a presença de ilustres sambistas, incluindo os compositores que vinham do Estácio.

³⁴ O Senador José Gomes Pinheiro Machado além de político influente pelo Partido Republicano Conservador, era grande fã do samba que começava a surgir na capital federal.

apresentavam junto às camadas mais pobres, o governo prontamente percebeu o potencial de diálogo dos desfiles. Esse movimento ganhou ainda mais força e destaque com o surgimento dos sambas-enredo e o “boom” carnavalesco na década de 1940. O samba se tornou político enquanto forma de resistência contra a repressão e politizado enquanto instrumento do Governo de Getúlio Vargas.

Por consequência, as agremiações e seus sambas de enredo, passaram a abrir mão do foco nas melodias românticas e boêmias dos anos 1920 e 1930, dando espaço para histórias, heróis e contos nacionalistas entre 1940 e 1960. Porém, não podemos esquecer as dualidades políticas da “Era Vargas” para com o samba e os sambistas. Da mesma forma que o carnaval recebia incentivo financeiro e era valorizado enquanto símbolo nacional, tendo inclusive tido momentos que sambistas fizeram excursões para representar a cultura nacional, como citado por Cabral (1996), nas ruas ainda era comum a repreensão policial para cima dos “malandros”.

ONDE O PÚBLICO SE VÊ NAS POLÍTICAS

O crescimento do carnaval das Escolas de Samba marcou, também, a expansão dos festejos outrora periféricos e remodelou os afetos e identidades daquelas comunidades que fomentavam as agremiações. Então, nas décadas subsequentes, os pertencimentos deixaram de ser relacionados com morar perto da Escola, o que dialogava com o conceito “Comunidade de Bairro” da pesquisadora Raquel Paiva (2003), e se transformaram no amor por determinado pavilhão. Isso se comprova ao conversar com um torcedor de Escola de Samba e comumente receber como resposta o “eu sou” em vez de “eu torço para”. Esse pertencimento e identitarismo afetivo, auxilia a tirar do desfile, saberes, conhecimentos e até mesmo ideais, levando-os para o “mundo real” dos espectadores. Inclusive, de acordo com Lucas de Almeida³⁵, “Se a escola de samba não ressoa no corpo de uma pessoa, ela olha para aquilo ali [desfile] e não se conscientiza sobre o que está passando, ela está no lugar errado” (Almeida, 2024).

Tendo autores da Virada Afetiva como base para analisar os amantes das Escolas de Samba, trabalha-se a temática das emoções. Observando, portanto, os corpos e signos, as individualidades e coletividades, as interações e auto reflexões que criam efeitos nos

³⁵ Integrante da Comissão de Frente da Renascer de Jacarepaguá e torcedor da Beija-Flor, que cedeu entrevista para o trabalho em 12/07/2024.

corpos e nos mundos, gerando ações, reações e alterando o curso dos fatos (Ahmed, 2004). Trata-se de uma produção de “conjuntos dinâmicos e heterogêneos, compostos por vários elementos técnicos, sociais, estéticos, econômicos e políticos que se fundem e se reagrupam em formações mutáveis, mas relativamente estáveis, distribuídas por toda a sociedade” (Regis, 2023).

Assim sendo, as economias afetivas alinham os indivíduos por meio da profundidade dos apegos e das emoções, conforme estas “mediam a relação entre psíquico e social e individual e coletivo” (Ahmed, 2004, p. 119). Mas, diferente de emoção, o afeto circula e se dilui na sociedade, não sendo posto em palavras, porém impulsionando ações, pensamentos e crenças que alinham pessoas entre si e contra outras ainda que a racionalidade não consiga explicar o porquê. O afeto é cumulativo, não trata de uma emoção fixa, propondo que quanto maior a circulação de uma emoção, mais profundo o afeto se torna, ainda que haja alguma distância física.

No caso dos subúrbios, as Escolas de Samba, e os sambas de enredo em si, tão presentes no dia a dia e na história local, unem e inspiram torcedores. Afinal, as mídias direcionam afetos e os estados afetivos são aprendidos na troca com os outros, tal qual com as coisas. A “interatividade com os meios de comunicação produz uma intensificação ou reduplicação das relações interpessoais afetivas” (Regis, 2023, p. 38), aproximando até quem não pode ir ao samba, do mesmo. Sendo assim, os afetos que as Escolas de Samba constroem, transformam e conduzem pensamentos, ideais e atitudes daqueles que vivem do samba e tem o samba e os desfiles como parte não apenas do que gostam mas, até mesmo, de si. Quer dizer, as agremiações constroem afetos e, assim, alteram realidades, propondo caminhos a serem seguidos, principalmente para quem vive do samba e enxerga nele um meio para melhorar o cotidiano sofrido:

“Por um lado, enfatiza-se o contributo que as atividades culturais podem dar para o desenvolvimento, a identidade e a coesão das comunidades, e em particular das comunidades mais desfavorecidas ou discriminadas. Por outro lado, e no âmbito de uma perspectiva que tem ganho maior expressão nos anos mais recentes, valoriza-se o papel que a participação em atividade cultural e artística pode desempenhar no reforço das competências e das capacidades individuais e, especialmente, na qualificação e nos processos de aprendizagem das pessoas que integram setores da população mais expostos a processos de exclusão ou isolamento social, cultural, cívico e económico” (Ferreira, 2021, p. 48-49).

Após o samba se tornar uma economia afetiva através da qual as percepções, as escolhas e os ciclos sociais do torcedor de uma escola passam, por vezes, a ser

determinados pelo que ela ensina e defende, a Escola de Samba vira parte da identidade do indivíduo. Se “A condição do homem (sic) exige que o indivíduo, embora exista e aja como um ser autônomo, faça isso somente porque ele pode primeiramente identificar a si mesmo como algo mais amplo” (Scruton apud Hall, 2006, p. 48), viver uma escola de samba e pensar “nela como se fosse parte de nossa natureza essencial” (Hall, 2006, p. 47) é próprio de como o afeto age na realidade suburbana. As agremiações e os valores delas, determinam como quem as vê como parte de si vai agir, acarretando em uma capacidade transformadora e politizante.

SOU PORQUE SAMBO, APRENDO E LUTO

Quando falamos do afeto dos torcedores das Escolas de Samba, tal sentimento ultrapassa os limites de suas comunidades e agremiações ditas “do coração”. O cenário afetivo do carnaval se caracteriza pela presença de uma paixão considerada unificadora, onde o amor pela festa transcende qualquer rivalidade. Ou seja, apesar do apaixonado por carnaval dispor de uma escola para torcer, essa torcida não significa o desejo de derrota das agremiações coirmãs. Pelo contrário, se reconhece que o sucesso de cada Escola contribui para a grandiosidade do evento, reforçando a coesão e a diversidade cultural do carnaval brasileiro.

Hall (2016) define o termo “Cultura” como um conjunto de “significados compartilhados” que permeiam todas as esferas da vida social, abrangendo sentimentos, emoções, senso de pertencimento, conceitos e ideias. Já Da Matta (1997) destaca que os desfiles de Escolas de Samba e suas respectivas transformações, são capazes de expressar todos os dilemas da sociedade brasileira, acompanhando o cenário socioeconômico do país. Propagandeados como “o maior espetáculo da Terra”, os desfiles se tornaram um dos principais produtos da indústria cultural brasileira. As formas de desfilar e de assistir a apresentação – seja da Sapucaí ou de casa – passaram por inúmeras alterações e ganharam novas prioridades.

Ao tratar de enredos e sambas-enredo, o cenário não é diferente. A tendência de comercialização de enredos em troca de patrocínio financeiro para as agremiações, que passou a ser vista com frequência a partir da década de 1990, se tornou um costume negativo para a tradição sociocultural da festa. Por outro lado, especialmente a partir de meados da década de 2010, temáticas relacionadas ao combate à intolerância religiosa,

pautas sociais e homenagens a personagens relacionados à cultura popular brasileira ganharam força. No Grupo Especial do Rio, entre 2020 e 2024, foram realizados 49 desfiles, sendo 34 os enredos que contaram com tais abordagens, totalizando aproximadamente 70% de todo o período.

Essa mudança nos focos dos enredos, em especial os enredos políticos, auxilia a transformação do pensamento crítico dos torcedores, bem como influencia o debate desses assuntos, como afirma Macedo (2024), torcedora da Estação Primeira de Mangueira:

“Você tem que explicar um enredo para uma favela, para uma comunidade que vai ali ensaiar, desfilhar, vai vestir fantasia, vai cantar o samba, vai fazer parte daquilo ali... Essas coisas todas acabam ajudando a propagar a ideia que está sendo ali passada. Quando uma Escola vai falar de um tema, seja ele social, seja ele político, e os dois se interligam também, ela se posiciona e ensina, né? Que aquela comunidade que tá ali, o chão como a gente fala, tem que se posicionar. Claro que a vivência de cada um vai pro rumo que cada um bem entender, mas no geral, as Escolas de Samba dão um norte muito grande” (Macedo, 2024).

Porém, se tais enredos não forem acompanhados de sambas com o potencial de estimular o imaginário, o interesse popular sobre o tema tende a não acontecer. A qualidade de um samba-enredo é fundamental para que ele se fixe na mente do público e gere reflexões mediante o tema proposto pela escola. Um samba-enredo bem elaborado tem o poder de emocionar, envolver e educar uma sociedade, transformando a experiência do desfile em uma vivência memorável com grande potencial de gerar repercussão. A excelência musical é essencial para que uma mensagem sociocultural transmitida pelo enredo alcance e impacte verdadeiramente a audiência, como Lucas de Almeida (2024) frisou ao explicitar que quando um samba não reverbera com o público, dificilmente os torcedores acreditam na vitória. Este apontamento é reforçado por Maria Macedo (2024) ao afirmar que “O samba é inesquecível, querendo ou não. E você fazendo um bom samba, não tem como você fugir disso. O desfile é importante, ele é julgado, dá o título, mas um bom samba-enredo mesmo, de verdade, ele se torna ícone”.

Um exemplo recente de união bem-sucedida entre samba e enredo é o desfile "*Tata Londirá: O canto do caboclo no quilombo de Caxias*", vice-campeão de 2020 com a Acadêmicos do Grande Rio. Na ocasião, a escola contou a história de Joãozinho da Gomeia, considerado o pai de santo mais conhecido da cidade de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense. Oriundo da Bahia, João se torna o “Rei do Candomblé” após sua chegada no

Estado do Rio de Janeiro, onde atendeu diplomatas, políticos como os presidentes Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek, além de personalidades influentes da época (Pinheiro, 2018). Através da melodia de seu samba, a escola invoca:

“Bailam os seus pés/ E pelo ar o benjoim/ Giram presidentes, penitentes, yabás/ Curva-se a rainha e os ogans batuqueiros pedem paz/ Salve o candomblé, Eparrei Oyá/ Grande Rio é Tata Londirá/ Pelo amor de Deus, pelo amor que há na fé/ Eu respeito seu amém/ Você respeita o meu axé”.(GRANDE RIO, 2019).

Com a realização desse ato de bradar pelo convívio harmônico entre as mais variadas religiões existentes no território brasileiro, se desempenha um papel crucial no combate à intolerância religiosa. Tal crítica se mostra ainda mais pertinente em um cenário em que o então prefeito da cidade do Rio – o bispo Marcelo Crivella – convivia cercado de polêmicas no que diz respeito à relação entre sua identidade política e religiosa com seus posicionamentos negativos sobre a cultura popular, especialmente o carnaval carioca. Durante seu mandato, entre 2017 e 2020, ele conviveu com diversos escândalos que envolviam seu preconceito religioso³⁶.

Outro exemplo vindo da mesma agremiação é o desfile "*Fala, Majeté! Sete chaves de Exu*", campeão de 2022 e multi premiado pelo Estandarte de Ouro³⁷ do Jornal *O Globo*. A escola celebrou a figura de Exu, o Orixá da comunicação nas religiões de matriz africana e muitas vezes associado de forma equivocada ao diabo no imaginário cristão. Através de seu desfile, desempenhou um papel educativo no que diz respeito a desmistificação da imagem e da atribuição deste orixá no imaginário da população média brasileira que desconhece a profundidade das religiões de matriz africana, além de novamente bater na tecla do combate à intolerância religiosa. A relevância do tópico fica evidente considerando a forma que o então presidente do país, Jair Bolsonaro, comemorou a aprovação de sua indicação de um Ministro “terrivelmente evangélico” para o Supremo Tribunal Federal (STF)³⁸. O enredo de 2022 segue a linha de raciocínio da temática anterior e transmite um recado direto para a necessidade de discussão social sobre respeito e convivência harmônica entre os diversos credos existentes no Brasil.

³⁶ Matéria de novembro de 2020, produzida pelo portal G1, em que mostra a ironia de Crivella um ato que intolerância religiosa

³⁷ Prêmio extraoficial mais antigo e prestigiado do carnaval carioca, popularmente conhecido como “Óscar do carnaval”.

³⁸ Matéria do site CNN Brasil disponível nas referências.

Quando o desfile de uma agremiação agrada seu público, conseqüentemente sua reverberação se propaga através da comunidade promovendo o engajamento e o aprofundamento de temáticas salutaras na manutenção de uma sociedade inclusiva. O carnaval de 2024 proporciona exemplos importantes, em especial o debate proposto pelo enredo “*Um defeito de Cor*” da Portela, sobre as conseqüências das mais variadas formas de racismo existentes no Brasil. Com o objetivo de explorar um dos romances mais aclamados da literatura brasileira – o livro homônimo da autora Ana Maria Gonçalves –, o desfile aborda as mazelas da escravidão ao mesmo tempo em que celebra a resiliência e a luta pela dignidade do povo afro-brasileiro.

Este ato potencializou o estímulo à educação do público através da promoção de um debate acerca da contribuição dos povos afro-brasileiros para a formação da identidade nacional. A Portela terminou o carnaval de 2024 na quinta posição, mas apesar da colocação, o sucesso da abordagem proposta pelos carnavalescos André Rodrigues e Antônio Gonzaga e pela enredista Beatriz Chaves acarretou no aumento de cerca de 70% das vendas deste livro, que se tornou o mais buscado na plataforma da Amazon, 24 horas após a realização do desfile.

Exemplos como esse, expressam o potencial construtivo e reflexivo que as Escolas de Samba, através de suas ações, podem gerar nos adeptos no que diz respeito aos respectivos estados afetivos. Como os afetos alinham grupos inspirando princípios e atitudes, quem traz o carnaval, os sambas-enredo e os desfiles como parte da própria identidade, cria identificação com outros torcedores e analisa o mundo e os acontecimentos junto das Escolas. Desta forma, as mesmas se tornam poderosos meios de reflexão e de reforço da cultura suburbana como ferramenta de fomento à transformação social e promoção de uma sociedade mais diversa e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo visava entender e debater as construções do pensamento crítico e político dos moradores dos subúrbios cariocas partindo das lógicas e dinâmicas advindas dos enredos e desfiles das Escolas de Samba do Carnaval do Rio de Janeiro. Para tanto, foi realizada uma extensa revisão bibliográfica relativa às questões de afeto, identidade e cultura, além de entrevistas semiestruturadas com indivíduos inseridos no universo do samba/das agremiações. Desta forma, foi possível não só confirmar a

proposta inicial de que os pavilhões inspiram aprendizados e ideais através dos enredos, como também compreender quanto o samba, enquanto música, desfile e modo de vida, precisa se posicionar e, assim, fazer com que a maioria dos torcedores aja.

Portanto, por meio das falas dos entrevistados, foi alavancada a percepção de como os desfiles influenciam as ideias que cercam as mobilizações e os posicionamentos políticos. Isto posto, pode-se defender como a força que os samba-enredos cantados inspiram, ajuda não somente o entendimento dos debates levantados pela Escola, mas também a eternizar a temática no imaginário popular. Finalmente, fica definido que as metodologias propostas proporcionaram a realização de um trabalho robusto, porém, ainda assim, é válido dar continuidade ao debate em novas reflexões envolvendo diferentes exemplos e ouvindo novas vozes.

REFERÊNCIAS

AHMED, Sara. **Affective Economies**. Social Text, v. 22, n. 2, p. 117-139, Summer, 2004.

ALMEIDA, Lucas dos Santos. **Entrevista com Lucas Almeida**. Entrevista concedida aos autores. Rio de Janeiro, 12 jul. 2024.

BARREIRA, Gabriel. **Após Crivella ironizar 'chapeuzinho de Zé Pelintra', acessório é adotado por eleitores e aliados de Paes**. G1, 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/11/30/apos-crivella-ironizar-chapeuzinho-de-ze-pelintra-acessorio-e-adotado-por-eleitores-e-aliados-de-paes.ghtml>> Acesso em 02 out. 2024

CABRAL, Sérgio. **As escolas de samba do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Ed. Lumiar, 1996.

DA MATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

FERNANDES, Nelson da Nóbrega. **O rapto ideológico da categoria subúrbio**: Rio de Janeiro 1858-1945. Rio de Janeiro: Apicuri, 2011.

FERREIRA, Claudino. **O envolvimento cultural comunitário**. Centro de Estudos Sociais, 2021.

FERREIRA, Luiz Felipe. **Rio de Janeiro, 1850 - 1930: a cidade e seu carnaval**. Espaço e Cultura, Rio de Janeiro, n. 9-10, p. 7 - 34, Jan/Dez, 2000.

FURONI, Evandro. **Bolsonaro cita “terrivelmente evangélico” e parabeniza Mendonça no STF.** CNN Brasil, 2021. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/politica/bolsonaro-cita-terrivelmente-evangelico-e-parabeniza-mendonca-no-stf/>> Acesso em 25 jun. 2024.

GONÇALVES, Rafael Soares. **Favelas do Rio de Janeiro: história e direito.** Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, Pallas, 2013.

GRANDE RIO. **Tata Londirá: O canto do caboclo no quilombo de Caxias.** Rio de Janeiro. EDIMUSA, 2019. Suporte 5:30.

GUARAL, Guilherme. **O Estado Novo da Portela.** Jundiaí: Paco Editorial, 2012

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Stuart Hall; traduo Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro- 11. ed. DP&A, 2006.

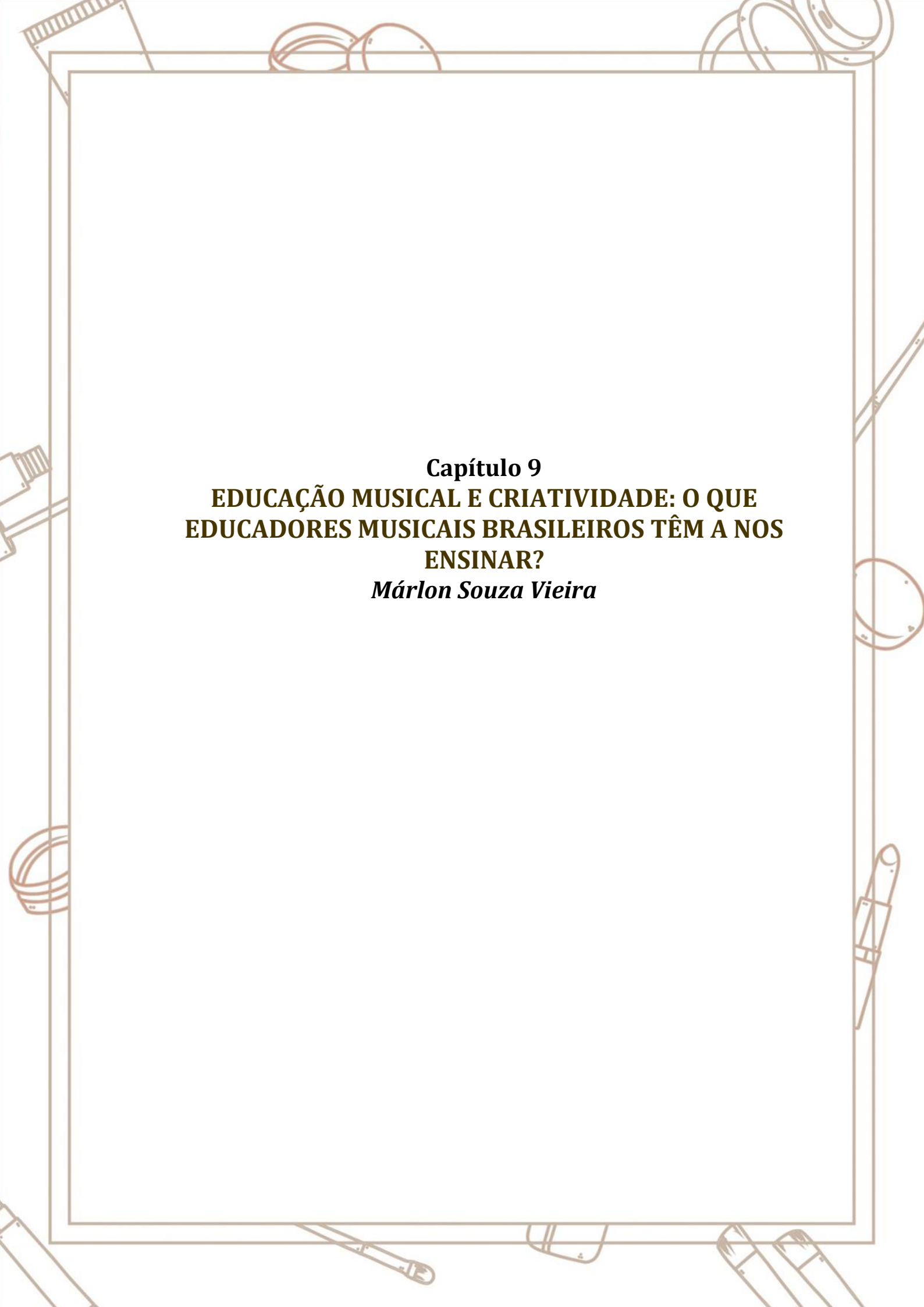
HALL, Stuart. **Cultura e Representao.** Rio de Janeiro: PUC-Rio; Apicuri, 2016.

NETO, Lira. **Uma história do samba - as origens.** São Paulo: Ed. Companhia Das Letras, 2017.

PAIVA, Raquel. **O espírito comum: comunidade, média e globalismo.** Rio de Janeiro: E.d Mauad, 2003

PINHEIRO, Ana Carolina. **Joãozinho da Gomeia, o rei do Candomblé.** Carta Capital, 2018. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/diversidade/joaozinho-da-gomeia-o-rei-do-candomble/>> Acesso em 4 out. 2024.

REGIS, Fátima. **Unveiling Radical Mediation: Navigating Body-Mind, Affect, and Technology in Media Literacy.** Global Journal of Human-Social Science, 23(G9), 37–46. 2023.



Capítulo 9
EDUCAÇÃO MUSICAL E CRIATIVIDADE: O QUE
EDUCADORES MUSICAIS BRASILEIROS TÊM A NOS
ENSINAR?

Márlon Souza Vieira

EDUCAÇÃO MUSICAL E CRIATIVIDADE: O QUE EDUCADORES MUSICAIS BRASILEIROS TÊM A NOS ENSINAR?

Márlon Souza Vieira

IA-Unesp

marlonsvieira@gmail.com

RESUMO

A experiência musical criativa contribui efetivamente com o desenvolvimento humano, com o estímulo da imaginação e, de modo geral, com a construção de vivências significativas para os estudantes. Nesse cenário, conhecer como alguns professores lidam com a criatividade no contexto do ensino de música torna-se questão fundamental e importante para os que defendem uma aula de música ativa e dinâmica. Desse modo, o objetivo principal desse trabalho é ressaltar que práticas criativas são essenciais para os processos pertinentes à Educação Musical. Ao escolher os nomes que serão apresentados neste trabalho, por meio de pesquisa bibliográfica, priorizei educadores brasileiros que, em algum momento de suas práticas pedagógicas-musicais, se destacaram pelo relevante trabalho relacionado à criatividade. Quando a aprendizagem ocorre por meio da criatividade, concentram-se as ações que permitam atuar nas habilidades cognitivas para contribuir na faculdade de conhecer e de aprender, levando o sujeito ao estímulo do novo, adaptando-se para novas provocações que podem ocorrer a partir de um ciclo contínuo.

Palavras-chave: Educação Musical, Criatividade, Educadores Brasileiros.

ABSTRACT

The creative musical experience contributes effectively to human development, to the stimulation of the imagination and, in general, to the construction of meaningful experiences for students. In this scenario, knowing how some teachers deal with creativity in the context of music teaching becomes a fundamental and important issue for those who advocate an active and dynamic music class. Thus, the main objective of this work is to emphasize that creative practices are essential for the processes pertinent to Music Education. When choosing the names that will be presented in this work, through bibliographic research, I prioritized Brazilian educators who, at some point in their pedagogical-

musical practices, stood out for the relevant work related to creativity. When learning occurs through creativity, the actions that allow acting on cognitive skills to contribute to the faculty of knowing and learning are concentrated, leading the subject to the stimulus of the new, adapting to new provocations that can occur from a continuous cycle.

Keywords: Music Education, Creativity, Brazilian Educators.

Introdução

Ao considerar a Educação Musical como atividade detentora de potencialidades que podem transformar o sujeito no contexto social, alguns elementos vitais desse processo surgem como essenciais no processo de aprendizagem, dentre eles, a criatividade.

No Brasil, ampliam-se as pesquisas que procuram compreender como a criatividade e as práticas criativas vinculam-se à Educação Musical. De igual modo, destaca-se a importância desses processos no percurso de aprendizagem do estudante no contexto escolar. (FONTERRADA, 2015, p. 14).

Ser criativo não se limita a inventar algum novo elemento, mas é também a ação de encontrar novos modos de, conscientemente, repensar algo que já exista, ou seja, (re)considerar uma criação já estabelecida. Esse processo tem relação com os desdobramentos e realizações que levamos para a vida, portanto, fundamental para o desenvolvimento da humanidade.

Dessa forma, este trabalho é resultado de pesquisa bibliográfica e pretende apresentar a contribuição de alguns educadores que trouxeram e, ainda, trazem consigo a marca da criatividade como elemento fundamental para o aprendizado musical.

É possível que não haja total concordância com os nomes que serão apresentados, ou até mesmo, dê falta de alguém importante. Conscientemente, meu objetivo é colaborar com professores, estudantes e pesquisadores que se relacionam com esse campo de estudo. Na realidade, o que apresento aqui é resultado de constantes leituras, estudos e aprendizados.

Inicialmente, destaco os educadores brasileiros que foram pioneiros quanto ao uso da criatividade para o ensino de música. Em um momento posterior, destacarei outros protagonistas brasileiros que continuaram a trilhar esse caminho fundamentado pelas práticas criativas. Ressalto que alguns desses professores, na atualidade, encontram-se

ativos e suas obras estão imbricadas ao processo criativo no desenvolvimento da aprendizagem musical.

Ao final, faço algumas considerações e reafirmo a importância da criatividade para a Educação Musical nos diferentes contextos de aprendizagem.

O pioneirismo no contexto brasileiro

O constructo de processos pedagógicos-musicais estabelecido na Europa, no decorrer de todo o século XX, paulatinamente, ganhou visibilidade no contexto brasileiro. E como aconteceu com os teóricos estrangeiros, alguns educadores brasileiros também apadrinharam a criatividade como subsídio fundamental.

O primeiro nome que se deseja destacar é bastante conhecido pela sua capacidade criativa no âmbito composicional: Heitor Villa-Lobos (1887 – 1959). Contudo, pretende-se mostrar que no cenário da Educação Musical, Villa-Lobos também considera a criatividade em algumas de suas propostas pedagógicas-musicais.

Um dos personagens mais icônicos da música brasileira, consagrou-se

como o gênio absoluto, detentor de uma progressiva criatividade e sabedoria, e como compositor autenticamente brasileiro, ligado às nossas raízes folclóricas e às sonoridades da natureza (GALINARI, 2007, p. 20, grifo nosso).

Ao evidenciar a dimensão de Villa-Lobos como educador, muito se fala de sua contribuição por meio do Canto Orfeônico. Certamente, muitos conhecem esse processo pelo seu caráter de enfatizar o desenvolvimento de grandes grupos vocais, o civismo e a disciplina – elementos que parecem polarizar com propostas criativas. Porém, no processo de aprendizagem do Canto Orfeônico, Villa-Lobos apresenta outros aspectos que divergem desse caráter mais rígido e abre perspectivas para propostas criativas. Um exemplo que se pode destacar é a proposta conhecida como “A melodia das montanhas”.

Pensado para que o aprendiz pudesse progredir no conhecimento do canto orfeônico, resume-se em traçar em uma folha de papel quadriculada o contorno das montanhas e seus acidentes geográficos. Elementos sonoros referente à altura e ao valor, de acordo com traços verticais e horizontais, são convencionados anteriormente. A pesquisadora Ermelinda Paz (2013, p. 22) destaca que esse “processo surgiu para incentivar os alunos a construírem melodias, estimulando e desenvolvendo sua criatividade, (...)”

É bem verdade que muitos associam Heitor Villa-Lobos e o canto orfeônico ao processo que contribuiu com esquemas políticos ditatoriais dos anos 1930, o que em tese, exige uma postura educativa direcionada e propensa ao cerceamento expressivo. No entanto, observa-se que na construção do processo pedagógico-musical, Villa-Lobos não dispensou a criatividade como subsídio primordial para a aprendizagem.

O paraibano Gazzi de Sá (1901 – 1981) é o próximo nome dessa lista. No Brasil, por ter sido um dos poucos a utilizar o solfejo por meio do sistema relativo³⁹, nota-se que a utilização desse sistema já é resultado do modo criativo, percebido por ele, para a aprendizagem musical das crianças.

Envolvido com o canto coral, Gazzi de Sá propõe um método com “mecanismos que visam a facilitar e acelerar a aprendizagem musical de modo interessante e prazenteiro, (...)” (PAZ, 2013, p.45). Para alcançar seu objetivo, propôs procedimentos criativos: por exemplo, a percepção da métrica musical era compreendida ao se comparar com o pulsar das batidas do coração. (PAZ, 2013). Em sua abordagem, a relação corporal é evidente e, com isso, propõe a criativa operação para que os aprendizes pudessem reger a turma – por meio do gesto pendular ou circular. Na busca pelo desenho musical das crianças, Gazzi mostra-se criativo ao propor a substituição dos nomes padrões das notas da escala de Dó por números equivalente aos graus da escala. Indica a utilização de traços acima ou abaixo desses números para que seja compreendida a representação da oitava que deve ser cantada. De igual modo, não há indicação do andamento de compasso nem de claves.

Quanto aos aprendizes,

Eles são estimulados a adaptar palavras a diferentes ritmos, bem como a criar frases utilizando os ritmos estudados. Ora são sugeridas as palavras e/ou frases, ora são propostos os ritmos para que façam a adaptação. (...). O professor pode propor um modelo e ir aos poucos aumentando a sua complexidade. Já realizamos em nossas classes esse tipo de trabalho logrando obter êxito e muita criatividade por parte dos alunos. (PAZ, 2013, 30, grifo nosso).

³⁹ No sistema relativo, por exemplo, as notas musicais podem ser consideradas por uma outra interpretação. É comum que as notas sequenciais ao dó representem um som relativo a ele: ré, mi, fá ou sol, etc. No sistema relativo, deve ser mantido a relação das alturas intervalares entre os outros sons, contudo, qualquer som poderá ser fundamento de um tom maior (tônica), devendo este, ser chamado constantemente de dó. “A atribuição de uma altura aleatória como tônica (centro tonal) do solfejo caracteriza a leitura relativa e uso do Dó Móvel. (...), o professor canta até a altura / Mi /, sustenta o som e troca o nome / Mi / para / Dó / cantando a mesma altura, mas criando uma “nova tônica”.”. (SILVA, 2012, 76).

Observa-se que para mais de um aprendizado musical dinâmico, Gazzi de Sá, defendia um processo prazeroso. Percebe-se que sua proposta, por incentivar o desenvolvimento do solfejo, da percepção melódica, da ritmicidade e da improvisação é, em sua essência, carregada de criatividade.

Outro nome a ser considerado, com importantes contribuições para o cenário da Educação Musical no Brasil, é o do baiano Antônio de Sá Pereira (1888 – 1966). Na Europa, ainda muito jovem, em umas das primeiras escolas que foi estudar, a *Schola Cantorum* em Paris, teve as suas primeiras experiências relacionadas às práticas musicais criativas.

[...] a Schola Cantorum surgiu como reação ao tradicionalismo do Conservatório de Paris. Considerada por seus idealizadores como um conservatório livre, aceitava alunas em todas as classes, alunos estrangeiros, de diversas faixas etárias, e principalmente, respeitava a expressão pessoal e a criatividade de cada um. (CORVISIER, 2011, p. 165).

Em seu livro ‘Psicotécnica do ensino elementar da Música’, Sá Pereira critica o ensino de música embasado em metodologias e abordagens “antigas” e tradicionais e incentiva uma aprendizagem a partir de experiências de significativo valor e espontâneas, pois segundo o autor, biologicamente

A criança gosta de construir coisas, de fabricar coisas, para isto servindo-se materiais diversos como areia, barro, pedra, madeira, ferro, etc., gosta de colecionar, de organizar jogos e brinquedos, enfim: gosta de *criar*, (...). (SÁ PEREIRA, 1937, p. 72).

Essas ações coadunam com as práticas criativas, pois são ações ativas que desenvolvem o pensamento imaginativo, a fruição musical, atividades lúdicas, o interesse e a vontade inerente à realidade infantil. Essas premissas que se conectam à criatividade também são observadas por Elbert e Lucas (2014):

[...] o método de Sá Pereira não perde sua essência ou legitimidade e assume o compromisso de abrir novas perspectivas adaptadas ao mundo infantil do século XXI, levando-se em conta os interesses das próprias crianças e o meio em que estão inseridas. Nesse sentido, a criatividade passa a estabelecer firmes conexões entre o real e o imaginário infantil; o lúdico e o formal; o teórico e o prático. (ELBERT; LUCAS, 2014, p. 299 – grifo nosso).

Nota-se que o professor Antônio de Sá Pereira se guiava pelos princípios dos Métodos Ativos. Suas propostas inovadoras pautavam-se em recursos didáticos que eram tanto ousados como transformador. Em seu percurso educacional, optou pelo uso da

criatividade para a produção do conhecimento, o que resultou em um promissor caminho para a aprendizagem musical.

Na companhia de Sá Pereira – em virtude de terem trabalhado juntos no Conservatório Brasileiro de Música –, Liddy Chiaffarelli Mignone (1891 – 1962), igualmente, rompeu barreiras quanto ao cenário brasileiro da iniciação musical a partir da criatividade. Ela mesmo declara:

A atividade criadora em música deveria ser para o aluno um meio de realizar-se pela expressão, experiência estética e o uso de formas musicais. (MIGNONE, *apud* ROCHA p. 129).

Liddy valorizava o aspecto humano, em especial, o emocional e o psicológico. Preocupada com o aprendizado musical das crianças, criou, em 1948, o curso de especialização musical. Nesse lugar, inicia sua trajetória de ações deliberativas às práticas criativas, a fim de ampliar possibilidades de aprendizagem musical.

Em 1949, Liddy se aproxima de Augusto Rodrigues, diretor da Escolinha de Artes do Brasil. Essa relação influenciou Liddy quanto a experimentação das práticas criativas. A saudosa professora Cecília Conde estudou na Escolinha de Artes do Brasil e relatou que “a criatividade dos alunos era evidenciada nas discussões e estudos na Escolinha” (PENTEDADO, 2019, 79). O próprio Augusto Rodrigues menciona que

A Liddy Mignone, na medida em que ia entendendo certos aspectos psicológicos interrelacionados com criatividade e aprendizagem, começa a intuir e a se abrir para um novo campo. (*apud* ROCHA, 1997, 122).

Por meio de atividades recreativas, Liddy proporcionava às crianças o aprendizado por meio de brincadeiras e práticas lúdicas. Dentre essas atividades, destaca-se àquela relacionada à criatividade: considerava que “através da improvisação de ritmos e melodias, o aluno desenvolvia sua criatividade”. (PAZ, 2013, p. 65).

Verifica-se que Liddy Mignone cunhou seu nome na história da iniciação musical, em especial, pelo enfoque dado à compreensão dos elementos emocionais e psíquicos das crianças e por dispor a recreação musical conferida com a contribuição da criatividade.

Em continuidade a esse repertório de notáveis, destaca-se o músico, compositor e educador alemão Hans-Joachim Koellreutter (1915 – 2005). Depois de ter chegado ao Brasil em 1937, alguns anos depois, em 1948, naturalizou-se brasileiro. Consagrou-se um dos maiores nomes da vida musical brasileira. Seu modo marcante de partilhar conhecimento, sua preocupação distinta com o ser humano e a utilização de práticas

criativas como parte essencial de suas ideias influencia educadores musicais até os dias atuais. No que se refere à criatividade e à arte, Koellreutter afirma que na sociedade moderna a arte se transforma em ferramenta de estímulo à criatividade.

Na sociedade moderna, de massa, tecnológica-industrial, a arte torna-se um meio de preservação e fortalecimento da comunicação pessoa-a-pessoa e de sublimação da melancolia, (...). Ela transforma-se num instrumento do progresso, do soerguimento da personalidade e de estímulo à criatividade. (KOELLREUTTER, 2018, p.68).

Ao repensar os programas educacionais e as exigências para o avanço educacional Koellreutter declara que

A mudança do conteúdo e dos programas de uma educação que tenda essencialmente ao questionamento crítico do sistema e não à sua reprodução, que tenda ao despertar e ao desenvolvimento da criatividade e não à adaptação e à assimilação, exige:

1. (...).
2. que as artes e a estética, em particular, como reflexão sobre o ato criador encontrem lugar tão eminente quanto o das ciências das disciplinas tecnológicas. (KOELLREUTTER, 2018, p.97-98, grifo nosso).

Muitas são as contribuições de Koellreutter. Certamente, o legado deixado no âmbito composicional e cultural brasileiro por muito ainda será memorado. No entanto, é indiscutível as contribuições deixadas por ele no campo da Educação Musical, em especial, por validar a criatividade como alicerce para o desenvolvimento da aprendizagem musical.

No que tange à criatividade, também é preciso considerar as contribuições conferidas pelo músico uruguaio radicado no Brasil, Conrado Silva de Marco (1940 – 2014). Foram as suas experiências como professor da Universidade de Brasília, entre os anos de 1969 e 1973, junto com os professores Emílio Terraza e Nicolau Kokron, que possibilitaram o desenvolvimento da ‘Oficina Básica de Música’. Essa proposta pedagógica era

oferecida tanto para os alunos iniciantes do curso de música como para estudantes de outras áreas, tinha por objetivo ensinar práticas musicais através de uma proposta criativa, (...). (KOLODY, 2014, p. 94).

Como descreve o próprio Conrado Silva, a ‘Oficina Básica de Música’ mostrou-se ação didática tão inovadora que rapidamente alcançou amplitude nacional.

A Oficina trabalhava com sons. Com qualquer tipo de sons. Então, esses sons-ruídos - gerados pelos alunos - já se organizavam de forma compositiva (...) era uma forma de colocar imediatamente dentro do processo de fazer música e fazer música sem preconceitos estilísticos. (...) Isso foi muito importante para entender como um procedimento didático que levasse em conta fazer música sem preconceitos. (...) Isso abriu a cabeça de muitos alunos, e também de muitos professores de educação musical que levaram esses procedimentos para muitos lugares do Brasil. (MARCO *apud* KOLODY, 2014, p. 95).

Certo é que na 'Oficina Básica de Música', um dos subsídios fundamentais da relação com experiência sonora processa-se na criatividade. A metodologia dessa proposta pedagógica baseia-se no manuseio de objetos sonoros e no desenvolvimento da criatividade. A pesquisadora Ruth Moreira afirma que

Uma característica marcante na metodologia de Oficina é o desenvolvimento da criatividade, que deve acontecer durante todo o processo de uma aula de música, ou seja, no momento de execução, de audição e de criação, deve haver uma preocupação por parte do educador em desenvolver a criatividade em seu aluno. (MOREIRA, 2013, p. 32).

Percebe-se que na proposta de Conrado Silva a criatividade encontra-se diretamente relacionada ao desenvolvimento musical e integral daqueles que a experimentam. E, nesse contexto, se destaca significativamente em importância, em especial, no âmbito do que pretende essa pesquisa.

Até então, a demonstração de consagrados pedagogos musicais, e a verificação de como cada um deles experienciou a criatividade como subsídio em suas abordagens é ação fundamental para compreender o quão significativo é a essência desse subsídio para propostas de aprendizagem musical, por isso, objetivou-se considerar aqueles que foram pioneiros.

Práticas criativas: outros protagonistas no cenário brasileiro

Em tempos mais atuais, muitos professores também se destacam e são autoridades quanto ao uso da criatividade em aulas de música. Contudo, observa-se que esses mestres são multiplicadores dos métodos e abordagens daqueles que foram pioneiros: o que é louvável, ou não estaríamos aqui. Em uma breve relação, destacam-se nomes importantes desses que foram influenciados por métodos e abordagens relacionados à criatividade.

A professora Cecília Ferraz Conde (1932 – 2018) que foi aluna de Liddy Chiaffarelli Mignone e Antônio de Sá Pereira no Curso de Iniciação Musical do Conservatório

Brasileiro de Música – CBM. Cecília Conde, além de articular de maneira eficaz entre as diferentes áreas do conhecimento, e de se preocupar com a formação integral do ser humano, também foi defensora dos processos criativos no âmbito da Educação Musical. Acerca da criatividade, Penteado (2019, p. 96), afirma que “Cecília Conde defendeu, vivenciou e trabalhou, em música e em arte, de modo geral, com a criatividade, a experimentação, a improvisação, a sensibilização (...)”.

A professora Ermelinda Paz (1949), que é livre-docente em Percepção Musical pela UNIRIO e incentivadora dos estudos da nova pedagogia musical eclodida, a partir dos anos 1930, mostrou-se preocupada com o processo de aprendizagem musical enfatizando os elementos rítmicos. A professora é pesquisadora reconhecida acerca da pedagogia musical brasileira no século XX. Quanto aos processos criativos, na proposta pedagógica “O modalismo na Música Brasileira”, por exemplo, Ermelinda (2013, p. 321) procurou “incitar e promover o experienciar (...) através de um fazer que envolvesse, durante todo o tempo, atividades de criação tanto coletiva quanto individual”.

Destaca-se ainda, a professora Teca Alencar de Brito (in memoriam, 1954 - 2023) que faleceu durante o período de submissão deste trabalho. Foi pesquisadora no Departamento de Música da ECA-USP e uma das maiores expositoras das ideias e pensamentos de Koellreutter. Nesse contexto, também defendeu práticas musicais singulares e criativas, em especial, aos aspectos ligados à improvisação como ferramenta didático-pedagógica. Teca é autora de inúmeras obras, dentre elas, “Um jogo chamado música: escuta, experiência, criação, educação”. Neste livro, Teca (2019, p.11) entende a música como jogo “o qual se atualiza pela escuta e pela produção de formas sonoras, em improvisações, (...), em invenções, em processos criativos, em suas muitas instâncias e possibilidades”.

A colaboradora do Departamento de Música da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, professora Viviane Beineke (1969), já ocupou cargos importantes na Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM. Sua área de investigação concentra pesquisas no campo das práticas criativas em Educação Musical e da aprendizagem criativa. Sua tese intitulada “Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa”, foi realizada com o propósito de “investigar como as dimensões da aprendizagem criativa se articulam em atividade de composição musical na educação musical escolar”. (BEINEKE, 2009, p. 16).

Doutora em Música pela Universidade Sorbonne, França, Bernadete Zagonel é professora titular de Educação Musical da Universidade Federal do Paraná - UFPR. Dentre inúmeras obras publicadas, destaque para “Brincando com música na sala de aula: jogos de criação musical usando a voz, o corpo e o movimento”. Ela destaca que “despertar no indivíduo habilidades e o gosto pela música é mais importante do que ensinar uma técnica (...); a criação sobrepuja a imitação”. (ZAGONEL, 2012, p. 8).

A maior representante das ideias pedagógicas de Murray Schafer, com obra intitulada “De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação” tornou-se uma referência essencial para professores e pesquisadores de Educação Musical no Brasil, Marisa T. de Oliveira Fonterrada (1939), que é Livre-Docente em (Educação Musical) Técnicas de Musicalização; Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP e Coordenadora do grupo de pesquisa em Educação Musical – GPEM. A professora é referência no contexto de práticas criativas em Educação Musical. Ao refletir sobre a realidade atual da aprendizagem da música no currículo brasileiro, a autora destaca que:

Hoje, no Brasil, vivemos um período interessante para a Educação Musical, graças à obrigatoriedade da presença da Música nos currículos escolares, depois de um período de mais de quarenta anos de quase completa ausência nos currículos. Talvez as práticas criativas possam, neste momento, fornecer a professores e alunos a necessária motivação para trabalhar a Música de maneira espontânea e inovadora, e considerá-la um direito de todos, (...). (FONTERRADA, 2015, p. 250).

Nota-se que a professora Marisa Fonterrada propõe um processo educacional, no âmbito da Educação Musical, em que as ações se direcionam em experimentar, em expressar, em improvisar e em criar. Nesse contexto, cria-se bases para uma nova experiência estética, dado que não se privilegia somente o produto, mas sim, o processo – questão fundamental para um aprendizado musical mais integral e completo.

Algumas considerações

Até aqui, buscou-se apresentar nomes que defenderam a criatividade como subsídio essencial para o ensino de música. Com certeza, muitos nomes e metodologias de outros respeitáveis professores não foram abordados. A decisão da escolha – em uma pesquisa a qual a entrega da mente e do corpo é exercício constante – reflete em um trabalho árduo.

Verifica-se, a partir dos nomes escolhidos e apresentados, que não são poucos os teóricos, professores e pedagogos que confiam na criatividade como processo transformador e essencial para uma aprendizagem da música mais efetiva e dinâmica. Dessarte, pode-se afirmar que a criatividade é elemento fundamental nos percursos relacionados à Educação Musical.

O que educadores musicais brasileiros têm a nos ensinar? Quando a aprendizagem ocorre por meio da criatividade, concentram-se as ações que permitam atuar nas habilidades cognitivas para contribuir na faculdade de conhecer e de aprender, levando o sujeito ao estímulo do novo, adaptando-se para novas provocações que podem ocorrer a partir de um ciclo contínuo. As complexidades da inteligência humana são reais e, a criatividade, evidentemente, contribui na elaboração atenta a fim de desvendar esse campo que ainda tem muito a ser explorado.

Referências

- BEINEKE, Viviane. *Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa*. 2009. 290 páginas. Tese (Doutorado em Música), Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRS, Porto Alegre, 2009.
- BRITO, Teca Alencar de. *Um jogo chamado música - escuta, experiência, criação, educação*. São Paulo: Peirópolis, 2019.
- CORVISIER, Fátima Monteiro. A trajetória musical de Antônio Leal de Sá Pereira. In: *Revista do Conservatório Musical da UFPel*. Pelotas, nº 4, p. 162-193. 2011.
- ELBERT, Harley; LUCAS, Elisabeth. Propostas para a musicalização infantil: revisitando o método Sá Pereira através de seus procedimentos didáticos. In: *Proceedings of World Congress on Communication and Arts*. 2014.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *Ciranda de Sons: práticas criativas em educação musical*. 1ª edição. São Paulo: Ed. Unesp Digital, 2015.
- GALINARI, Melliandro Mendes. *A Era Vargas no pentagrama: dimensões político-discursivas do canto orfeônico de Villa-Lobos*. Tese de doutorado. UFMG, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/ALDR-76KR43>. Acesso em: 06 jul 2022.
- KOELLREUTTER, H. Joachim. Educação Musical no terceiro mundo: função, problemas e possibilidades. In: KATER, Carlos. (Org.) *Cadernos de Estudo: Educação Musical*. São João Del Rei. Fundação koellreutter, 2018.

KOLODY, Eduardo. Conrado Silva e seu primeiro momento na Universidade de Brasília. *In: Revista Vórtex*, Curitiba, v.2, n.2, p.87-96. 2014.

MARTINS, Angela Maria Souza. A formação do educador no Brasil (1932-2000). *In: Fundamentos da Educação*. 3. v. 2. - Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2007.

MOREIRA, Ruth Sara de O. *A Oficina de Música na escola de tempo integral: um estudo na rede municipal de Goiânia*. 2013. Dissertação (Mestrado em Música) Universidade Federal de Goiás - UFG, Goiânia, 2013. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/270/o/RUTH_SARA_DE_O_MOREIRA.pdf Acesso em: 03 06 2022.

PAZ, Ermelinda A. *Pedagogia Musical no Século XX*. Brasília: MusiMed, 2013.

PENTEADO, Nicole Roberta de Mello. *Cecilia Fernandez Conde: ideias, ações e influências de uma educadora musical*. Dissertação de Mestrado. UESC, Florianópolis, 2019.

PEREIRA, Antônia de Sá. *Psicotécnica do ensino elementar da Música*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1937.

ROCHA, I. de A. *Liddy Chiaffarelli Mignone: reconstruindo sua trajetória*. Dissertação. Mestrado em Música - Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário, Rio de Janeiro, 1997.

ZAGONEL, B. *Brincando com música na sala de aula: jogos de criação musical usando a voz, o corpo e o movimento*. Curitiba: Ibplex, 2012. (Série Educação Musical).



Capítulo 10
EXERCÍCIOS INTEGRADOS DE CORPO E VOZ EM SALA DE
AULA - UMA METODOLOGIA APLICADA NA FORMAÇÃO DE
CANTORES

Maria Silvia Nicolato Peixoto

EXERCÍCIOS INTEGRADOS DE CORPO E VOZ EM SALA DE AULA - UMA METODOLOGIA APLICADA NA FORMAÇÃO DE CANTORES

Maria Silvia Nicolato Peixoto

RESUMO

O presente artigo apresenta o trabalho desenvolvido para a elaboração de uma metodologia que integra corpo e voz na formação de alunos de canto, cuja pesquisa resultou em um livro destinado a professores e interessados em aplicar essa metodologia em sala de aula, atualmente revisado e atualizado ⁴⁰. Esta investigação foi objeto do mestrado profissional da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio)⁴¹, desenvolvido pela autora, que possui formação em música e experiências em teatro e educação musical, entre outras áreas correlatas. Na evolução da metodologia, foram realizadas oficinas práticas com exercícios integrados de corpo e voz, com a finalidade de oferecer sugestões para aplicação em sala de aula. A abordagem propõe aulas dinâmicas, visando promover maior autoconhecimento e autoconfiança aos alunos em suas performances.

Palavras-chave: Canto; Cantores; Corpo aliado à voz; Exercícios; Voz e corpo.

ABSTRACT

This article presents the work developed for creating a methodology that integrates body and voice in the training of singing students, resulting in a research project that culminated in a book intended for teachers and others interested in applying this methodology in the classroom, currently revised and updated. This investigation was the subject of a professional master's degree at the Federal University of the State of Rio de Janeiro (UniRio)⁴², developed by the author, who has a background in music and experience in theater and music education, among other related fields. During the evolution of the methodology, practical workshops were conducted with integrated body and voice exercises, aiming to offer suggestions for classroom application. The approach

⁴⁰ A ser lançado em 2025: "Exercícios de Corpo e Voz para uma performance diferenciada", pela Editora Pimenta Cultural.

⁴¹ Orientadora do mestrado: Professora Dra. Laura Rónai (UniRio)

⁴² Master's advisor: Professor Dr Laura Rónai (UniRio)

suggests dynamic classes, aiming to enhance students' self-awareness and confidence in their performances.

Keywords: Singing; Singers; Body awareness in singing; Exercises; Voice and body.

Introdução

O presente artigo discorre sobre a pesquisa e metodologia inicialmente desenvolvidas no mestrado da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio) e posteriormente revisto e atualizado. O objetivo da pesquisa era apresentar uma metodologia integrando corpo e voz, a ser aplicada em sala de aula com alunos de canto. A proposta contou com a orientação da Professora Dra. Laura Rónai e é decorrente do percurso da autora, que trilhou caminhos alternativos de aprendizado para complementar sua formação em áreas correlatas ao canto, como teatro, dança e oficinas variadas. A autora também frequentou várias oficinas de formação: de rítmica, de dança e de expressões diversas no teatro. Nesse percurso, percebeu a importância de elementos que trabalhassem corpo e voz de forma integrada na formação tradicional de um cantor, o que notou ser pouco comum, e a incentivou a se aprofundar na pesquisa.

Ao longo de sua trajetória, a autora participou de formações dentro do campo musical e das artes em geral, como teatro, arteterapia, educação musical, além da formação específica em música. Ela percebeu como o resultado desse percurso influenciou positivamente seu desenvolvimento como intérprete, especialmente no que diz respeito à relação com o palco e a voz, considerando ambos em atuação. Essas experiências a motivaram, enquanto professora, a compartilhar com seus alunos a importância dessa interação, buscando contribuir para ampliar a perspectiva da exploração do corpo e da voz em sala de aula. Assim, passou a aplicar exercícios em oficinas com alunos de diferentes perfis, inseridos no contexto da música popular, incluindo a experiência na Fábrica de Cultura em São Paulo, com cantautores. Os resultados dessas experiências se mostraram positivos no campo de pesquisa sobre a integração entre corpo e voz, já que ao final das oficinas os alunos se mostravam mais confiantes.

Embora pareça algo natural, nem sempre o intérprete se sente confortável em seu corpo durante uma apresentação. Isso pode não afetar tanto a *performance*, mas algumas

vezes pode se tornar um estorvo, quando a tensão se reflete de forma indesejável tanto no corpo quanto na voz. Lidar com esse mal-estar emocional é importante. A voz não é um elemento descolado do corpo, ao se estar no palco, corpo e voz atuam juntos na comunicação. "Esse corpo age, sofre a ação, interpreta e se torna instrumento de uma interpretação. A voz, como instrumento vinculado ao corpo, revela o intérprete. Assim, experimentar e desvelar essa expressão torna-se fundamental."(PEIXOTO, 2024, p. 25)

Na educação, a intenção é que o aluno possa se desenvolver de forma ampla, que o período de formação possa auxiliá-lo a se conhecer melhor e a lidar com suas próprias demandas. E é nesse sentido que essa abordagem visa oferecer a oportunidade de pesquisa pessoal, na qual os alunos, por meio da sequência da aula e dos exercícios, experimentem o corpo e a voz de maneira integrada. O propósito é que possam explorar movimentos e repertório em momentos lúdicos, ao mesmo tempo comprometidos com sua formação. Isso proporciona mais autoconhecimento e desenvoltura, facilitando o processo de expressão, a criatividade e a autoestima. Os exercícios integrados de corpo e voz, aplicados em pequenas apresentações em sala de aula, decorrentes da pesquisa individual, mostram-se eficazes nas descobertas e no fortalecimento da autoconfiança nas apresentações.

Os resultados positivos da aplicação desses exercícios na condução de aula, deixaram claro para a autora que seria benéfico seguir nessa direção, o que a incentivou a desenvolver a pesquisa com uma metodologia mais estruturada e fundamentada, ainda sob os efeitos da orientação no mestrado, com uma metodologia direcionada para uma aula com essa visão. Assim, o projeto de pesquisa culminou na elaboração de um livro com a metodologia, recentemente atualizado, a ser disponibilizado para professores e profissionais interessados nessa abordagem.

Segundo esse enfoque, esse tipo de experiência em sala de aula apresenta aspectos contributivos para a formação do aluno. Pensar em oferecer, em uma mesma aula, informações de autores que estimulem o aluno em sua pesquisa teórica, de corpo e voz integrados, bem como a pesquisa em si, podendo também compartilhar as impressões com os colegas, completa, assim, um ciclo de aprendizado. Nesse ciclo, o aluno amplia seu olhar ao tomar conhecimento de si mesmo e do outro, conhecendo pesquisas e temas de questões relacionadas ao ambiente de sala de aula e estabelecendo trocas. Para tanto, a metodologia vislumbrou apresentar uma sequência desenvolvida, com os exercícios e

com sugestões para a sala de aula. Os exercícios estariam inseridos dentro da perspectiva de experimentação de movimentos, com ou sem deslocamento, conectados ao repertório, em sala de aula. Nesse sentido, as experiências anteriores, em oficinas com alunos, somadas às experiências pessoais da autora, foram de grande utilidade. Também o foram as oficinas aplicadas durante o mestrado, com alunos em formação nos cursos de música popular e de canto lírico, além de alunos de licenciatura em canto, em escolas com abordagens mais tradicionais. Foi justamente com base nas pesquisas realizadas antes, depois, e durante o mestrado, que foi elaborado o livro.

O ambiente formativo

Aulas com exercícios facilitadores da pesquisa pessoal em corpo e voz em um ambiente formativo são muito favoráveis para que os alunos possam desenvolver a pesquisa na qual eles mesmos observam e são objetos dessa observação, uma experiência sensível e prática, estimulando uma aula dinâmica e instigante. Ferreira (apud Peixoto, 2024) destaca que, ainda que uma pessoa esteja em silêncio, o corpo explicita signos corporais através dos gestos, das emoções, das expressões faciais, enviados e recebidos em vínculos de comunicação, nos quais as pessoas interagem, codificando e decodificando uma suposta linguagem corporal, através de habilidades e vocabulários próprios. Experimentar em sala de aula corpo e voz é também a possibilidade de entender alguns desse signos.

No campo da expressão não há padrões a serem seguidos, não deve haver julgamentos, cada pessoa tem seu próprio caminho, sua linguagem, e nesse sentido, a oportunidade do autoconhecimento. Nas respostas corporais e vocais é também possível entender o que nos estimula, quais seriam nossos pontos fortes e fracos e quais elementos favorecem uma linguagem pessoal. Isso é algo que soma no percurso de autoconhecimento e de aprendizagem. Essas seriam experiências não apenas para o campo do aprendizado em sala de aula, mas para a própria vida. O que se propõe é que o ambiente formativo seja contributivo nesse sentido, que o aluno possa pesquisar e se observar, experimentando um pouco dessa perspectiva na prática, através dos exercícios.

Nos alinhamos com as contribuições didáticas como as do educador Jacques Dalcroze, educador musical suíço, citado no trabalho apresentado, cuja abordagem

vislumbra que os alunos, primeiramente experenciam no corpo a música, para depois desenvolverem o aprendizado formal, racionalizando essa percepção. Klaus Vianna (apud Peixoto, 2014), em referência aos alunos de dança, menciona que eles, em muitos momentos, tendem a se dessensibilizar em sala de aula, mesmo que não seja possível ignorar ou reprimir as emoções que trazem consigo. Vemos isso acontecer também em outros ambientes de aprendizado que não só o de dança, incluindo o ambiente musical.

Uma apresentação musical normalmente conta com um preparo anterior, seja ele técnico ou psíquico, e conta também com uma predisposição de corpo e voz para responder a demandas que surgem, muitas vezes imprevisíveis. Há a necessidade de uma prontidão física e mental para lidar com possíveis imprevistos, que de certa maneira estimulam a capacidade de improvisação. Sob esse aspecto é muito favorável exercitar essa prontidão em sala de aula, através dos exercícios. Ramos, ao esclarecer sobre o trabalho de Angel Vianna (apud Peixoto, 2014), menciona que Vianna identifica os jogos corporais tendo como principais características o despertar da intuição e da espontaneidade. Pequenas apresentações em sala de aula, resultado dos exercícios, são oportunidades para que os alunos se exercitem e se autoconheçam um tanto mais, em um ambiente acolhedor, entre os colegas. Outro aspecto importante que deve ser considerado é o fato de que exercitar-se em sala de aula pode proporcionar uma reflexão e uma pesquisa mais tranquilas, visto que os alunos estão em ambiente formativo. Isso também incentiva a elaboração de um repertório de aquecimento, tanto vocal quanto corporal, hábitos positivos para futuras apresentações.

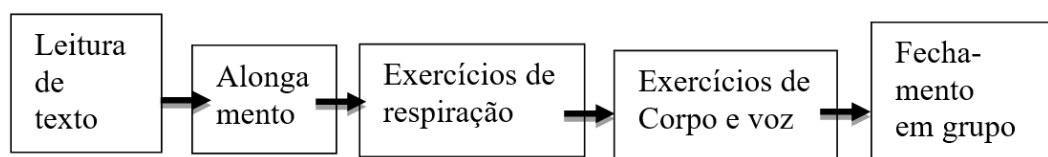
É desejável que os alunos investiguem a presença no espaço físico, a percepção da voz e do corpo no ambiente em que estão inseridos, desenvolvendo autoconfiança ao longo de várias etapas de descoberta. É importante que o ambiente seja estimulante para que os alunos possam se revisitar e se reconhecer, percebendo a relação entre o espaço, o deslocamento, o movimento, o corpo e a voz. As sugestões apresentadas neste trabalho visam servir como recursos para instrumentalizar professores em aulas dinâmicas, nas quais os alunos, através dos exercícios, possam desenvolver mais segurança e autoconhecimento. Levando em consideração essa perspectiva, foi desenvolvida a metodologia proposta, com material dirigido a professores e profissionais interessados em trabalhar com essa abordagem em sala de aula.

A proposta da metodologia

Corpo e voz são os instrumentos de expressão do cantor e quanto mais chances de autoconhecimento, melhor. Emoções são elementos com os quais temos de lidar e se refletem tanto na voz quanto no corpo. Elas fazem parte do processo e podem interferir tanto positiva quanto negativamente no resultado do trabalho. Os imprevistos são inerentes ao processo, e têm de ser encarados como tal. Pode suceder de as mãos se tornarem trêmulas ou a voz mais instável e deve-se aprender a lidar com os contratempos que surgem, fazendo os ajustes necessários, aprendendo a reconhecer os sentimentos e a lidar com eles. A ansiedade da *performance* não precisa ser necessariamente negativa, podendo ser até positiva, se for direcionada favoravelmente. Valentine (apud Peixoto, 2014) recomenda que é importante que se aceite e lide com a ansiedade da *performance* como parte dela, podendo, inclusive, ser usada como impulso para a preparação.

Quando se pensa em uma educação voltada para os alunos de canto, pensa-se principalmente em apresentar elementos que possam ser vivenciais e também de natureza teórica, que tragam a reflexão para a sala de aula, possibilitando que o teórico e o prático estejam disponíveis no campo do aprendizado.

A sequência proposta:



Percebeu-se a importância de uma aula com um desenvolvimento progressivo, na qual iniciar com leitura de texto abriria a discussão sobre o tema, assunto do dia, estimulando a pesquisa. Na sequência, são propostos os exercícios de alongamento como um despertar do corpo, uma preparação física e psíquica para as atividades, bem como ferramentas de preparação e estímulo para a criação de hábitos novos. Em momento posterior, são sugeridos exercícios de respiração, importantes não apenas para o canto, mas também para o teatro, yoga, dança, dentre outros, e um aliado fundamental diante de uma possível ansiedade na *performance*.

Depois, na evolução da aula, vêm os exercícios de corpo e voz, visando a vivência de exercícios corporais e vocais em sala de aula. Isso propicia um ambiente onde o lúdico e o compromisso com a pesquisa e a aprendizagem estão juntos, incentivando a pesquisa pessoal das respostas corporais e vocais, fazendo o aluno lidar com a criatividade e revisitando sua postura corporal e vocal, em busca de mais consciência de si mesmo. Isso o estimula a desenvolver mais autoconfiança. Pequenas apresentações em sala de aula também favorecem esse fator. Conforme Merleau-Ponty (apud Peixoto, 2024), “sou meu corpo na medida em que tenho um saber adquirido e, reciprocamente, meu corpo é como um sujeito, um saber natural, com um esboço provisório do meu ser total”⁴³. (PEIXOTO, 2024, p. 60)

Trocar experiências é sempre enriquecedor, e em roda, configura-se um elemento que acompanha as tradições na troca de experiências e conhecimento. Sendo assim, contribui para essa finalidade os alunos estarem sentados em grupo, em roda, podendo, dessa maneira, compartilhar com os colegas as descobertas do dia, percebendo suas questões nas do outro e vice-versa, refletindo e esclarecendo assuntos, se apropriando de sua fala e pesquisa, fortalecendo a autoestima e a autoconfiança.

Alguns reflexos da abordagem

A importância de uma abordagem prática, fora da esfera mais tradicional, mostrou-se muito profícua na interação dos alunos, no envolvimento deles com a pesquisa corporal e vocal. Ao estarmos em roda, ao fim das atividades do dia, um dos alunos mencionou que o modelo de aula com carteiras e professor era muito cansativo e que se sentiam vivos tendo uma aula assim. Sentiam que estavam na faculdade de música, afirmação que se seguiu com a confirmação desse sentimento pelo grupo. Conforme o desenvolvimento das aulas, foi sendo constatado que o fato de os alunos estarem em uma aula com a proposta oferecida, os deixava mais pré-dispostos a se envolverem com esse tipo de pesquisa, na qual primeiramente na prática eram verificadas as respostas corporais e vocais, para depois buscarem entendê-las intelectualmente. O fato de poderem se perceber vivenciando primeiro e em um segundo momento, perceberem as respostas corporais e vocais aos exercícios, os fazia refletir sobre isso, revendo essas respostas e buscando compreendê-las.

⁴³ (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 269)

A conversa no final da aula se mostrou muito construtiva, na troca dessas impressões e na criação de laços afetivos. Assmann, (apud Batista et al., 2014), destaca a aprendizagem como, "antes de tudo, um processo corporal que deve vir acompanhada de uma sensação prazerosa" (PEIXOTO, 2014, p. 59). Nesse contexto, um aluno mencionou o fato de ter se sentido muito motivado com esse tipo de abordagem não convencional e sem as tradicionais carteiras em sala de aula. Disse que se sentiu desperto e comentou que uma aula com essa dinâmica deveria ser parte da graduação em música.

Nas conversas em roda, ao fim das atividades, uma aluna também relatou considerar esse tipo de aula como um estímulo para rever hábitos, perceber o próprio corpo, e mencionou a aula como um laboratório de conhecimento da interação corporal e vocal. Um relato que ainda vale reproduzir aqui, foi o de um exercício, escolhido e realizado por outra aluna. O exercício consistia em uma pequena sequência – andar até o meio da sala, tirar um batom de uma bolsa, reais ou imaginários, e passar o batom na boca enquanto cantava um trecho de seu repertório. Não era necessário que fosse uma ação física para o exercício, como no teatro, apenas que cantasse, executando essa ação, diante da plateia de colegas favoráveis à apresentação do exercício.

A aluna relatou depois, quando estávamos em grupo, conversando sobre as atividades do dia, que, ao realizar o exercício na frente dos colegas, se sentiu um pouco tensa, o que percebeu ter refletido na postura do pescoço, mais rígida, elemento que na aula de canto, algumas vezes a professora apontava sem que fosse tão claro de perceber. Foi uma boa ocasião para lidar com o espaço e o incentivo para repetir o exercício de maneira diferente da anteriormente realizada. Muitos foram os relatos positivos sobre a abordagem, o que se tornou um incentivo para aulas dessa natureza, bem como contribuiu com sugestões de exercícios para outros profissionais que se afinam com a proposta.

Conclusão

Diante das respostas positivas, seguiu-se a elaboração do livro, posteriormente revisado e atualizado. Essa abordagem é resultado de acreditarmos na conexão de corpo e voz em uma aula para alunos em formação, considerando fundamental respeitar o percurso e as singularidades de cada aluno dentro de seu processo pessoal.

Ao trabalhar com os alunos esse tipo de abordagem, supõe-se que seja algo que possam ter não somente como experiência em sala de aula, mas para toda a vida. Os

resultados das aulas mostraram que os alunos tiveram chance de perceber mais a relação entre o corpo e a voz, com curiosidade e criatividade, bem como trouxe mais autoconfiança. Se mostrou importante disponibilizar esse tipo de material a outros profissionais, estejam eles no contexto musical ou em áreas correlatas, como teatro, entre outros.

Referências

BATISTA, Alison Pereira; CRUZ João Maria; SILVA, Marcos Antônio da; MELO, José Pereira de. **Badminton e aprendizagem significativa**: uma experiência pedagógica com o ensino do conteúdo esporte nas aulas de Educação Física. EFDeportes, Revista Digital, ano 18, n 190, mar 2014.

FERREIRA, Vítor Sérgio. **Resgates sociológicos do corpo**: Esboço de um percurso conceptual. *Análise Social*, v. 208, Lisboa, jul. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0003-25732013000300001#7>.

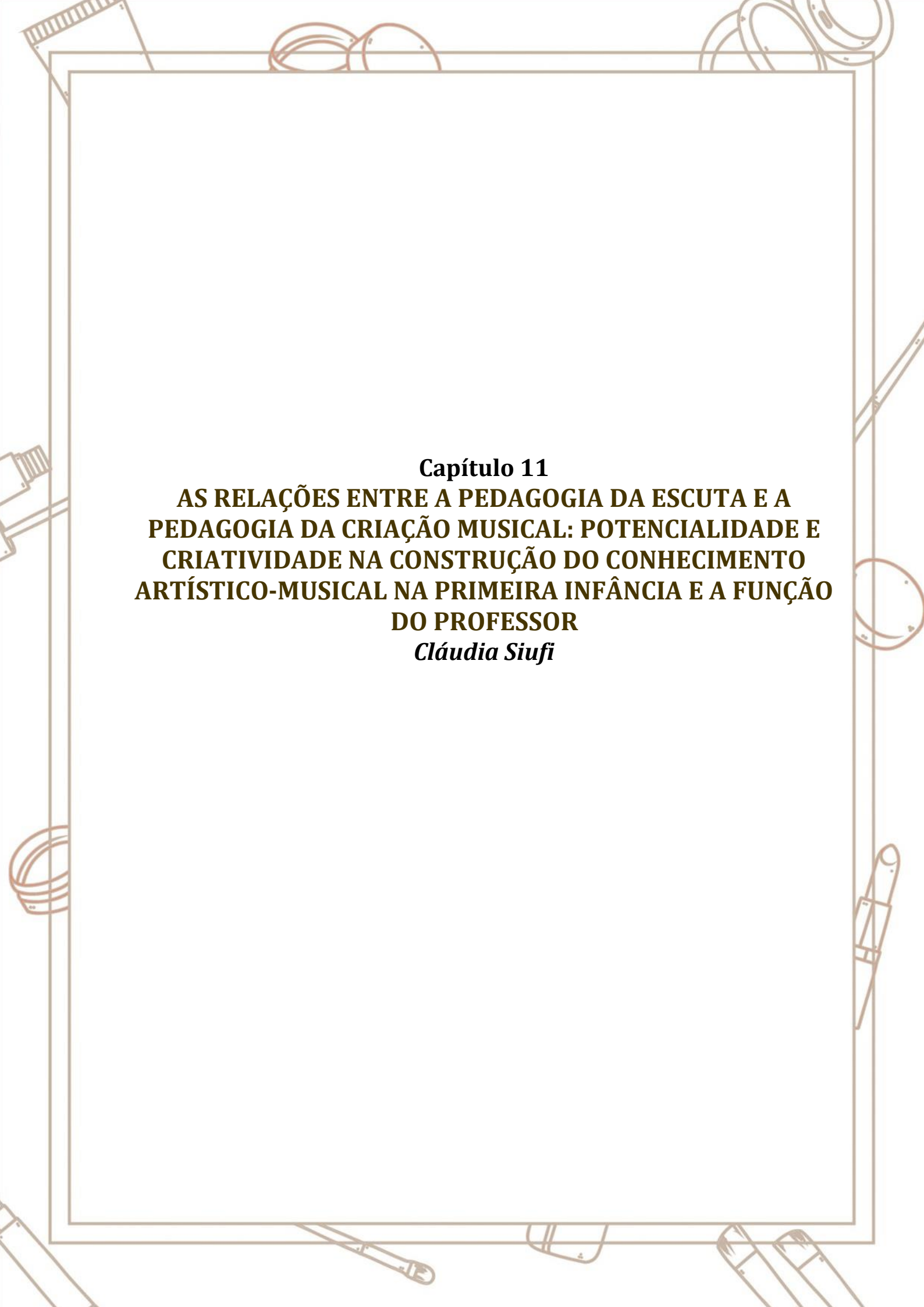
MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro Moura. 2a Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PEIXOTO, Maria Silvia Nicolato. **Jogos e dinâmicas para cantores**: o corpo aliado ao repertório vocal. Rio de Janeiro: Mestrado Proemus, 2014.

PEIXOTO, Maria Silvia Nicolato. **Exercícios de corpo e voz para uma performance diferenciada**. Edição revisada, 2024.

RAMOS, Enamar. **Angel Vianna: a pedagoga do corpo**. São Paulo: Summus, 2007

VIANNA, Klaus. **A dança / Klauss Vianna; em colaboração com Marco Antônio de Carvalho**. São Paulo: Summus, 2005.



Capítulo 11
**AS RELAÇÕES ENTRE A PEDAGOGIA DA ESCUTA E A
PEDAGOGIA DA CRIAÇÃO MUSICAL: POTENCIALIDADE E
CRIATIVIDADE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO
ARTÍSTICO-MUSICAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA E A FUNÇÃO
DO PROFESSOR**

Cláudia Siufi

AS RELAÇÕES ENTRE A PEDAGOGIA DA ESCUTA E A PEDAGOGIA DA CRIAÇÃO MUSICAL: POTENCIALIDADE E CRIATIVIDADE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ARTÍSTICO-MUSICAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA E A FUNÇÃO DO PROFESSOR

Prof^a. Dr^a. Cláudia Siufi

Doutora e Mestre em Música pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP) com pesquisa na área de Processos de Criação Musical. Pós-graduada com Especialização em Educação Musical; graduada em Pedagogia e Música. Especialista em Educação Musical para a Primeira Infância, atua na área da Educação Musical há 30 anos e ministra cursos de formação para professores. E-mail: claudiasiufi@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta as relações entre a Pedagogia da Escuta, proposta por Loris Malaguzzi e a Pedagogia da Criação Musical apresentada por François Delalande e a função do professor no processo de ensino aprendizagem artístico-musical na primeira infância. Embasamos este trabalho no entrelaçamento das ideias propostas pelos dois autores acima citados, além de outros que corroboram com estes por meio de pesquisa bibliográfica no intuito de relacionar as conexões encontradas referentes ao desenvolvimento infantil no que tange à sociabilidade, criatividade e liberdade de expressão. Compreendemos a criança como um ser potente, ativo e criativo e, sendo assim, cabe ao professor a postura de observador, mediador e instigador frente aos alunos, participando como *coautor*, *cocriador* e *coprotagonista* do processo, onde a escola de educação infantil possa ser um espaço motivador e incentivador, que abra caminho para a exploração e investigação, tornando-se o berço para o desenvolvimento criativo-artístico, sonoro-musical.

Palavras-chave: Primeira infância - Pedagogia da Escuta - Pedagogia da Criação Musical

ABSTRACT

This article explores the relationships between the Pedagogy of Listening, proposed by Loris Malaguzzi, and the Pedagogy of Musical Creation presented by François Delalande, as well as the role of the

teacher in the artistic-musical teaching-learning process in early childhood. We base this work on the interweaving of ideas proposed by the two authors mentioned above, in addition to others who corroborate them through bibliographical research in order to relate the connections found regarding child development in terms of sociability, creativity and freedom of expression. We understand the child as a powerful, active and creative being and, therefore, it is up to the teacher to act as an observer, mediator and instigator towards the students, participating as co-author, co-creator and co-protagonist in the process, where the early childhood education school can be a motivating and encouraging space, which paves the way for exploration and investigation, becoming the cradle for creative-artistic, sound-musical development.

Keywords: Early childhood - Pedagogy of Listening - Pedagogy of Music Creation

Introdução

Ao considerarmos a educação musical na primeira infância fundamental na construção do indivíduo em sua totalidade, encontramos intersecções entre as propostas defendidas por François Delalande através da *Pédagogie Musicale D'éveil - Pedagogia da Criação Musical* e de Loris Malaguzzi através da *Pedagogia da Escuta* tanto no que se refere à concepção de criança quanto à postura do professor, envolvendo a arte e a música como formas de expressão e desenvolvimento da capacidade criadora.

Este texto compreende parte da temática discutida na tese de doutorado “O desenvolvimento musical na primeira infância: a música como linguagem e a função do professor no processo integrado de ensino-aprendizagem” na qual se propôs investigar o desenvolvimento musical infantil na primeira infância, a função do professor e a compreensão da música enquanto linguagem no processo de ensino-aprendizagem.

Ouvir e ser ouvido

A criança desde pequena se mostra exímia ouvinte atenta à realidade. Observadora, demonstra-se curiosa e interessada, desejosa pelo conhecimento e pela descoberta. Escuta a vida, as pessoas, os movimentos, o entorno, as formas, os sons, as cores e se expressa interagindo com tudo o que lhe cerca.

Loris Malaguzzi⁴⁴, professor e pedagogo italiano, apresenta-nos um movimento que engloba o ouvir e ser ouvido, sem julgamentos, desvinculando-se do tempo cronológico enquanto a liberdade de criação e a expressividade acontecem. Trata com relevância o respeito à criança em seu tempo de escuta: não somente o tempo *de escutar*, mas o tempo *para escutar*. Um tempo de escuta que é cheio de longas pausas e silêncios, que permite a escuta interior e, a partir dela, possibilita ouvir aos outros e ao mesmo tempo ouvir o que os outros têm a nos dizer.

Ao compreendermos a infância como período da vida em que o ser humano se mostra intensamente ativo e criativo e em que a inquiribilidade⁴⁵ é uma de suas características mais marcantes, é fundamental que possamos possibilitar às crianças oportunidades de experimentação, investigação e criação frente ao sonoro.

Entendendo, portanto, que o aprendizado musical se faz através de experiências e vivências que se transformam e se aperfeiçoam, destacamos as ideias de François Delalande⁴⁶ o qual acredita no desenvolvimento do *processo* em contrapartida ao *produto* valorizando a produção musical através da exploração, expressão e escuta, apoiando-se em um conceito amplo e universal de música. Delalande propõe uma abertura para novas formas de conceber o *musical* reconhecendo a *musicalidade* no contexto sonoro cotidiano de adultos e crianças.

⁴⁴ Loris Malaguzzi desenvolveu no norte da Itália, na região de Reggio Emília, uma filosofia pedagógica baseada no pressuposto de que as crianças interagem com o mundo através de suas linguagens naturais. Sendo assim, elas são instigadas, a explorar, pesquisar, investigar e descobrir sobre o ambiente que lhes cercam, respeitadas e encorajadas para expressarem-se além das palavras: através do movimento, desenho, pintura, escultura, montagem, colagem, teatro, dança, música; a partir desse pensamento, objetiva-se impulsionar o desenvolvimento intelectual infantil, principalmente no que se refere à primeira infância. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

⁴⁵ Inquiribilidade é a capacidade humana de ver ou querer conhecer algo até então desconhecido que motiva a exploração, a investigação e o aprendizado. Etimologicamente, a palavra *inquiribilidade* provém do latim *inquirere*, que se refere a procurar com cuidado, investigar. [...] A curiosidade é a capacidade natural e inata da inquiribilidade. (SIUFI, 2018, p. 51)

⁴⁶ Engenheiro de formação, François Delalande interessou-se pelos trabalhos de pesquisa sonora realizados por Pierre Schaeffer, fundador do *Groupe de Recherches Musicales (GRM)* de Paris, ligado ao Instituto Nacional de Audiovisual Francês (INA). Desde a década de 1970, Delalande atua como um dos principais organizadores e pesquisadores do GRM, apontando seus estudos para a análise de músicas eletroacústicas, tendo a escuta musical como principal eixo de trabalho, envolvendo suas pesquisas em duas direções: relacionada à produção e análise de músicas eletroacústicas e outra envolvendo a investigação das relações sonoras e das condutas musicais ao longo da infância, com propósitos pedagógicos.

Professor unidocente: cocriador e coprotagonista no ensino da música enquanto linguagem

A partir da promulgação da Lei nº 11.769⁴⁷ o ensino da música se tornou obrigatório em toda a educação básica e sendo a Educação Infantil a primeira etapa desta jornada, este deve integrar as aulas da primeira infância independentemente de que haja um especialista licenciado para esta função na escola.

Diante desta perspectiva, deparamo-nos com o desafio de trabalhar com a linguagem musical na Educação Infantil para professores e educadores unidocentes não licenciados em música. Conforme Alter et al. (2009)

Um dos obstáculos mais significativos para o ensino e aprendizagem eficazes das Artes Criativas nas escolas primárias é atribuído a uma falta de confiança por parte dos professores. Esta reduzida confiança é resultado de professores que sentem que eles próprios não são artísticos. (ALTER; HAYS; O'HARA, 2009, p. 3)

Proença (2018) então instiga:

O que é ser professor na infância? Um sujeito capaz de ensinar e aprender a encantar-se com o “curiosismo” infantil que o move, em busca de novos caminhos promotores de aprendizagens significativas para si mesmo e para a criança, com a paixão de quem se maravilha com as descobertas transformadoras da docência. (PROENÇA, 2018, p.149)

Ao aprofundar os estudos sobre a *Pedagogia da Escuta*⁴⁸ e a *Pédagogie Musicale D'éveil - Pedagogia da Criação Musical*⁴⁹ - constatamos que as propostas educacionais desenvolvidas por Loris Malaguzzi no que tange ao ensino-aprendizagem na primeira infância e por François Delalande no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem musical abordam significativamente o papel do professor, colocando-o em um espaço de *cocriador e coprotagonista* no desenvolvimento infantil.

⁴⁷ Lei de 18 de agosto de 2008, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Em 2016 a Lei nº 11.769/2008 foi alterada pela Lei nº 13.278/2016.

⁴⁸ Considerada uma abordagem educacional e não uma metodologia, a *Pedagogia da Escuta* tem como principal característica o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem através de projetos, utilizando a arte como meio, com enfoque na ética das relações humanas. “A arte, para Malaguzzi, é uma “ferramenta” para o pensamento, uma linguagem que entrelaça mente e mãos com alegria criativa e libertadora, por meio de uma aprendizagem real.” (PROENÇA, 2018, p. 75)

⁴⁹ A *Pédagogie musicale d'éveil* - é resultante das ideias desenvolvidas por François Delalande nos últimos cinquenta anos, cujas propostas envolvem os processos de investigação e criação sonoro-musicais desde a infância, no qual a criança é colocada como o centro do processo educativo. Preservando a sua identidade original tanto em relação ao seu conceito, quanto à sua prática, inclui-se entre as novas correntes pedagógicas musicais surgidas no último quarto do Século XX.

A proposta de *cocriação* e *coprotagonismo* traz a ideia do professor que aprende junto com seus alunos, que experimenta, que desafia, que cria. Proença (2018) afirma que o professor deve ser curioso e investigativo, permitindo-se ao novo, em um processo de *coconstrução* do conhecimento.

Da mesma forma que uma criança estranha algo desconhecido e se espanta com o inusitado, o educador pode ter dois tipos de reação diante do novo: curiosidade e desejo de conhecer, ou afastamento e manifestação de resistência por “não saber”. Ao sentir-se desafiado a se apropriar do que desconhece - ou para que possa agir de outro modo - “experimenta” a potencialidade do objeto em questão, explora-o em todas as suas variáveis e usa suas estruturas internas previamente construídas, além das informações de que dispõe para atribuir-lhe algum sentido. (PROENÇA, 2018, p. 17)

Ao interagir adequadamente de forma atenta e observadora, propondo experiências, permitindo e aguçando a curiosidade infantil, o professor proporcionará através de suas ações vivências significativas enriquecedoras que terão repercussões no futuro adulto que se constrói. Citando o pensamento de Ovide Decroly⁵⁰, Proença (2018, p.69) afirma que “as crianças devem viver seus primeiros anos com toda a intensidade, bem como resolver dificuldades compatíveis com o seu momento; caberia ao educador explorar ao máximo a riqueza de possibilidades da curiosidade infantil.”

Para Molinari (2010) o professor deve ser o responsável por contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade e do espírito crítico tanto no que diz respeito ao sonoro, musical, visual e artístico como ato de afirmação e autonomia. “[...] é uma tarefa árdua e deveria começar desde a primeira infância.” (MOLINARI, 2010, p. 29) Proença (2018) complementa esta ideia quando cita que:

Compreender como a criança aprende, vivenciar experiências relacionadas às múltiplas linguagens expressivas e ao uso de instrumentos metodológicos, definir possibilidades de metodologias que contemplassem os interesses da faixa etária e, a meu ver, o maior de todos, fortalecer uma cultura coletiva, que consolidasse a importância de cada um no grupo, a partir de um referencial em comum, traçando referenciais de identidade da Educação Infantil/Primeira Infância. (PROENÇA, 2018, p. 144)

⁵⁰ Ovide Decroly (1871-1932), médico e educador belga, defendia a ideia de que as crianças aprendem com base em uma visão do todo e que a escola deveria prepará-las para viverem em sociedade, sendo centrada no aluno e não no professor.

Delalande e Malaguzzi também sustentam que as relações sociais são essenciais para a construção individual e coletiva do conhecimento. Malaguzzi através da *Pedagogia da Escuta* “valoriza as relações interpessoais na construção da identidade do sujeito-aprendiz e as linguagens expressivas como uma possibilidade de integração mente - corpo - emoções na exploração e na aprendizagem do objeto a ser conhecido.” (PROENÇA, 2018, p.74). Ao apresentar-nos a *Pédagogie Musicale D'éveil*, Delalande defende que a experiência musical desde a primeira infância é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, onde os sons e a música se apresentam como veículos cognitivos significativos na vida emocional da criança desde o nascimento.

Entendemos a criação como uma expressão do ser humano através de qualquer material, sem que haja uma imediatez na obtenção de um benefício. Por outro lado, compartilhamos com Ernst Fischer a ideia da arte como uma necessidade do ser humano e, seguindo este autor, cremos que a arte é necessária ao *ser social* que somos e que está por trás do desejo do homem de pertencer a um grupo, a um coletivo. (DELALANDE, 2013, p. 14)

Para Malaguzzi a escola, e particularmente a escola voltada à primeira infância, deve ser mais do que um lugar de ensino-aprendizagem. A escola é um espaço social em que se aprende com o outro, criando-se relações, construindo a coletividade, praticando a democracia e vivendo a humanidade. Portanto, é preciso garantir que a escola seja um ambiente onde a criança possa se sentir livre para criar, inventar, testar, aprender com seus erros e acertos, elaborar novas hipóteses, discutindo ideias com seus pares e com os educadores, encontrando soluções para problemas surgidos ao longo do processo. Ou seja, uma escola que valoriza a criança oportunizando que ela seja protagonista de seu próprio aprendizado expressando-se a partir de suas diferentes linguagens simbólicas. O ambiente educacional na primeira infância deve ser preparado com o objetivo de “interligar o campo cognitivo com os campos do relacionamento e da afetividade.” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 73)

Malaguzzi defende a potencialidade das crianças e o direito de serem protagonistas de seu próprio aprendizado, destacando sua curiosidade e espontaneidade inatas, onde a construção do conhecimento se dá por meio das relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo.

Ao relacionarmos este movimento ao processo criativo musical, Delalande aponta que ao professor cabe a postura de observador atento, estimulando e orientando os

comportamentos espontâneos, propondo meios e condições favoráveis para que a criança se sinta livre para manifestar seu imaginário e assim se desenvolver musicalmente. “A experiência artística para a criança é PERCEBER e ESCOLHER os caminhos para realizar uma atividade; para o adulto é organizar o ambiente, escolher o local e observar o que a criança/bebê faz... ser capaz de seguir o seu processo de criação!” (PROENÇA, 2018, p. 135)

Sendo assim, é fundamental que se respeite a criança em suas pesquisas e investigações, suas construções sonoro-musicais, seu fazer musical sem a pretensão de impor a perspectiva adulta, incentivando práticas musicais que favoreçam a participação coletiva valorizando as ideias e a individualidade de cada um, permitindo que a criança conheça inúmeras possibilidades na interação com o sonoro e o musical.

No processo de invenção e criação musical observado por Delalande (2019) a criança primeiro explora o objeto em sua forma material passando para uma exploração sonora, procurando possibilidades como veículo expressivo, para, por fim, chegar a uma construção sonoramente elaborada. “O trabalho do professor será guiar uma pesquisa cujo motor não é ele. O motor é mais um ‘dispositivo’, ou seja, é aquele que vai se virar para que a criança possa fabricar, possa criar. A criança tem seu material, tem o que precisa.” (DELALANDE, 2019, p. 168)

Para Delalande, a relação da criança com o sonoro e o musical se conecta com as próprias vivências infantis. “A exploração sonora não se faz com as pontas dos dedos, mas tende a convocar todo o corpo. Encontra ecos na imaginação poética, entra em ressonância com a vida afetiva.” (DELALANDE, 1995, p. 178). As experiências sonoro-criativas permitem o acesso à expressão e exteriorização da emoção, do vivido ou do imaginável, sendo o som o elemento mediador. Ao professor unidocente ou especialista cabe a importante e decisiva tarefa de proporcionar situações evocando experiências, diálogos, recriações de músicas ouvidas, produções sonoras associadas à expressão corporal, verbal ou visual e, assim, fazer com que se manifeste todo o potencial expressivo que o humano traz dentro de si. Molinari (2010) cita que:

A criança não apenas observa e intervém, mas "muda seu espaço" brincando concretamente com sons e ruídos, explorando, tocando, sacudindo, batendo em tudo o que encontra em seu percurso diário, em casa, no jardim, na sala de aula, no quintal, na rua. Enquanto brinca, descobre-se a si mesmo (é aconselhável que tenha espelhos à sua altura em casa e no jardim, que lhe permitem reconhecer-se), mas também descobre o ambiente,

a vida, o mundo: ouve a sua própria voz, examina partes de seu corpo e continua com as explorações de móveis, mesas, cadeiras, divãs, escrivaninhas, prateleiras e depois objetos que alcança quando, já de pé, caminha, esticando o corpo e os braços, pegando colheres, copos, pratos e outros utensílios que, ao serem atingidos, produzem sons muito divertidos. (MOLINARI, 2010, p.37)

Segundo Delalande, a principal ideia que abrange esta nova forma de compreender a pedagogia musical está no desenvolvimento das potencialidades de escuta, criação e invenção musical e não somente na aquisição de habilidades técnicas, especialmente durante a infância, oferecendo às crianças experiências que precedam a técnica. “[...] Parece-nos mais sensato despertar antes de ensinar. [...] Ao lado dos concertos ocorrem ateliês. A música não mais apenas se ‘consome’, ela se faz.” (DELALANDE 2019, p.14-15)

Malaguzzi e Delalande reforçam a ideia de um trabalho de *cocriação*, *coprotagonismo*, em que o professor e o aluno trabalham juntos na construção do conhecimento, reconhecendo a Arte como veículo mobilizador, motivador e necessário. Para Proença (2018, p. 22) “Compreender é ‘ressignificar’, inventar e reinventar o objeto de conhecimento - tanto do adulto quanto das crianças -, estabelecendo conexões e criando uma teia de relações que vão ‘recriar’ as informações, as vivências e as experiências iniciais.”

Conclusão

Entendendo que a criança se desenvolve através de múltiplas linguagens, defendemos que o professor unidocente tem a responsabilidade de procurar percursos em direção a aprendizagens significativas pelas crianças adotando a postura de mediador e de cocriador na construção do conhecimento.

Ao proporcionar à criança e ao adulto educador o status de criador/compositor, permitindo-se a livre expressão, a criação musical deixa de ocupar o espaço de algo extraordinário e alcançável para poucos, convertendo-se em algo que todos podem acessar, encontrar e participar, sendo aluno ou professor.

Compreendemos que a educação musical promove o desenvolvimento de habilidades no campo social, permitindo a liberdade de expressão, valorizando a potencialidade e a inquiribilidade infantil, reconhecendo a importância da educação pela Arte como formação integral do indivíduo.

É fundamental, portanto, possibilitar que a escola de educação infantil seja um espaço motivador e incentivador que abre caminho para a exploração e investigação, tornando-a assim o berço para o desenvolvimento criativo. Brincando com sons, traços, cores, gestos e movimentos que compreendem as linguagens expressivas, experimentando materiais sonoros, conhecendo diferentes instrumentos musicais e repertórios variados, sentindo-se incentivada, valorizada e respeitada por suas produções e invenções, a criança se desenvolve internamente feliz, criativa, espontânea, autoconfiante, segura e livre para acertar e errar, investigar e explorar, expressar suas emoções usando sua afetividade, pensamento e imaginação tanto no ambiente escolar quanto no seu meio social.

Referências

ALTER, F.; HAYS, T.; O'HARA, R. Creative Arts teaching and practice: critical reflections on primary school teachers in Australia. *International Journal of Education & the Arts*, v. 10, n. 9, p. 1-22, mar. 2009. Disponível em: < <http://www.ijea.org/v10n9/index.html> > Acesso em: 20 ago. 2022

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

_____. *A música é um jogo de criança*. Trad. Alessandra Cintra. São Paulo. Peirópolis, 2019.

_____. *Las conductas musicales*. Santander: Ediciones Universidad Cantabria, 2013.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Vol. 1. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016.

MOLINARI, Olívia Concha. *El párvulo, el sonido y la música*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena, 2010.

PROENÇA, Maria Alice. *Prática docente: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas*. São Paulo: Panda Educação, 2018.

SIUFI, Cláudia Jaqueline de Souza. *A ludicidade e a inquiribilidade no processo da educação musical na primeira infância*. 2018. Dissertação (Mestrado em Processos de Criação Musical) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. doi:10.11606/D.27.2018.tde-05122018-115448.

SIUFI, Cláudia Jaqueline de Souza. *O desenvolvimento musical na primeira infância: a música como linguagem e a função do professor no processo integrado de ensino-aprendizagem*. 2023. Tese (Doutorado em Processos de Criação Musical) - Escola de

Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.
doi:10.11606/T.27.2023.tde-07072023-145625.



AUTORES

Ana Cláudia de Oliveira Freitas

Professora Assistente da UNEB, Licenciada em Educação Artística/Música pela UNESP, Mestra em Artes Visuais pela UFPB.

Bruno Mota Ribeiro

Publicitário especializado em gestão de redes sociais, Diretor de comunicação na Escola de Samba Mirim Tijuquinha do Borel, Ritmista na Escola de Samba Unidos de Padre Miguel e Pesquisador bolsista da FAPERJ mestrando pelo PPGCOM UERJ.

Cláudia Siufi

Doutora e Mestre em Música pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP) com pesquisa na área de Processos de Criação Musical. Pós-graduada com Especialização em Educação Musical; graduada em Pedagogia e Música. Especialista em Educação Musical para a Primeira Infância, atua na área da Educação Musical há 30 anos e ministra cursos de formação para professores.

Ferran Tamarit

Ferran Tamarit, 41 anos, Hispano/Brasileiro. Nascido na Barcelona (Espanha), mantém contato regular com o Brasil desde 2007. Atualmente vive e trabalha no Rio de Janeiro, onde se estabeleceu em 2014. Mantém uma estreita relação com a música Afro-cubana e Afro-brasileira, sendo iniciado na Regla de Osha-Ifá. Junto da ampla experiência com o Maracatu pernambucano e o Samba carioca e baiano, acumula anos de estudo e vivência em diversos contextos percussivos da América-Ladina e do Caribe. É Bacharel em Antropologia (UrV, Espanha) e Mestre e Doutor em Etnomusicologia (UNIRIO, Brasil). Seus principais interesses são as interseções entre a música, o ritual e as relações étnico-raciais no contexto da Afro-diáspora. É também professor de percussão e músico na cena cultural carioca e nacional. Atualmente participa nos blocos carnavalescos Agytoê (@agytoe), Nosso Bloco (@nossoblocooficial), Bloco 8&80 (@bloco8e80) e Maracutaia (@grupo_maracutaia), assim como das bandas Dendê (@dendeshow) e Bloco Picada (@blocoficada).

Francielly Keyse Martins Fernandes

Professora, pedagoga, pós-graduada em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento e mestranda em Ensino.

Gustavo da Silva Vicente dos Santos

Bacharel em Jornalismo pela Faculdade de Comunicação Social da UERJ, Pesquisador Bolsista da CAPES mestrando pelo PPGCOM UERJ.

Igor Hemerson Coimbra Rocha

Possui graduação em Educação Artística - Licenciatura Plena em Música pela Universidade Estadual de Montes Claros (2002) e mestrado em Música pela Universidade Federal da Paraíba (2008). Atualmente é diretor administrativo do Centro de Inclusão e Aperfeiçoamento Profissional, coordenador de pós graduação do polo m claros do Centro Universitário Uniseb Interativo, professor do Centro Universitário Presidente Antônio Carlos, conteudista do Instituto Superior de Educação Ibituruna, professor titular do Instituto Superior de Educação Ibituruna, professor titular do Instituto Superior de Educação Ibituruna, professor titular do Instituto Superior de Educação Ibituruna, professor titular do Instituto Superior de Educação Ibituruna, professor formador do Instituto Superior de Educação Ibituruna, professor titular do Instituto Superior de Educação Ibituruna, professor do Instituto Superior de Educação Ibituruna, professor titular do Instituto Superior de Educação Ibituruna, professor formador do Instituto Superior de Educação Ibituruna, professor da Universidade Estadual de Montes Claros, professor da Universidade Estadual de Montes Claros, professor da Universidade Estadual de Montes Claros, professor da Universidade Estadual de Montes Claros, coordenador da coordenadoria de extensão cult da Universidade Estadual de Montes Claros e coordenador da coordenadoria de extensão da Universidade Estadual de Montes Claros. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Instrumentação Musical, atuando principalmente nos seguintes temas: arte educação, educação musical, etnomusicologia, artes - música e música.

João Fortunato Soares de Quadros Júnior

É Professor Adjunto vinculado ao Departamento de Música e atual coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

É Professor colaborador do Máster Oficial "Educación Musical: una Perspectiva Multidisciplinar" da Universidad de Granada (Espanha). Possui Pós-Doutorado pela Universidad de Granada (Espanha) realizando pesquisa sobre Personalidade e Preferência Musical. Obteve os títulos de Doutorado Internacional em Educación Musical pela Universidad de Granada (España) (2013), Mestrado em Educação Musical pela Universidad de Granada (2013), Mestrado em Música pela Universidade Federal da Bahia (2007) e Licenciatura em Artes (ênfase em Música) pela Universidade Estadual de Montes Claros (2006). Coordena desde 2015 o Grupo de Ensino e Pesquisa "Arte, Cultura e Educação", certificado pelo CNPq. Atuou como Professor do Departamento de Música da Universidade Federal do Maranhão entre 2010 e 2021, onde foi Coordenador de Convênios e Parcerias Internacionais (2018-2021) e Coordenador do Núcleo de Humanidades do Centro de Ciências Humanas da UFMA (2014-2017). Coordenou também, entre 2014 e 2019, o projeto de extensão "Música para Todos". Foi durante 4 (quatro) anos o representante do Maranhão na Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), sendo o Coordenador do XII Encontro Regional Nordeste da ABEM / I Encontro Regional Nordeste do PIBID-Música, realizados no ano de 2014 em São Luís-MA. Coordenou diferentes pesquisas financiadas principalmente pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico e Pesquisa (CNPq). Colaborou como revisor de artigos para importantes revistas científicas nacionais e internacionais: *Psychology of Music*, *Drus#780;tvena istraz#780;ivanja*, *Psychology, Society, and Education (PSE)*, *Latin American Studies Association*, *Cuadernos de Linguística Hispa#769;nica*, *Revista da ABEM*, *OPUS*, *Debates*, etc. Publicou artigos nas principais revistas de Música no Brasil e em periódicos internacionais, indexados nas maiores bases de dados do mundo, principalmente *Web of Science (WOS)*, *Arts and Humanities e SCOPUS*, bem como publicou livros e capítulos de livros em diferentes idiomas. Realizou conferências em diferentes países (Brasil, Colômbia, Espanha, Estados Unidos), participando também de diversos congressos nacionais e internacionais. Tem experiência na área de Educação, Artes e Música, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Musical, Psicologia da música, Formação de professores e Cultura popular.

Joel Silva de Souza

Nascido em Santos/SP, Joel de Souza estudou sob a orientação de Zigmunt Kubala no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, UNESP, onde recebeu o diploma de Bacharelado em Música. Cursou o Arts Diploma e Mestrado em performance pela Lynn University Conservatory of Music, EUA, concluindo seu curso de Mestrado em Música em 2006 sob a orientação do violoncelista David Cole. Cursou também o Doutorado em Música pela UNESP, onde é docente de violoncelo. Em 2001 foi finalista do concurso Jovens Solistas da Orquestra Sinfônica do Paraná e em 2003 foi um dos ganhadores dos concursos: Jovens Solistas de Piracicaba, Concurso Jovens Solistas da Orquestra Experimental de Repertório e Concurso Solistas da Orquestra de Santos. Em 2005 foi um dos ganhadores do Concurso Michael and Madelyn Savarick Annual Music Competition nos Estados Unidos. Souza participou de vários master classes com grandes cellistas como Antonio Meneses, Claudio Jaffé, Anatoli Krastev, Johanne Perron, Andre Emelianoff e Peter Czabo. Participou também de vários festivais incluindo Festival de Inverno de Campos de Jordão, Festival Música de Curitiba, Festival Música de Londrina, Festival Internacional de Música de Juíz de Fora. Como solista tocou com a Orquestra Sinfônica Municipal de São Paulo, Orquestra de Santo André, Orquestra de Guarulhos, Orquestra Experimental de Repertório, Orquestra de Santos, Camerata Fukuda e Cantilena Ensemble. Atualmente é membro da Orquestra Sinfônica Municipal de São Paulo e membro do Quarteto Camargo Guarnieri.

Maria Silvia Nicolato Peixoto

Maria Silvia Nicolato Peixoto, conhecida artisticamente como Silvia Nicolatto, é professora, atriz, cantora compositora brasileira de música popular. Tem formação acadêmica, tendo cursado o bacharelado em música, bem como é também mestre pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio/ PROEMUS), em ""Práticas Musicais Interpretativas"", com um trabalho que aborda uma metodologia integrando corpo e voz na formação de cantores. Como cantora e compositora, além de ter se apresentado em inúmeros teatros e casas de música, no Brasil, se apresentou também em outros países, como na Inglaterra Argentina, e nos Estados Unidos, onde desde 2022, vem se destacando, realizando apresentações em locais renomados como o Los Angeles County Museum (LACMA), Jazz Bakery/Moss Theater, além de eventos nas universidades San Diego State University e Loyola Marymount Univesity, entre outros.

Márlon Souza Vieira

Doutor em Música e Mestre em Artes pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (UNESP); Especialista em Arteterapia pelo Centro Universitário Geraldo Di Biase - UGB - FERP/RJ; Especialista em Metodologia do Ensino de Artes pelo Centro Universitário Internacional; Graduado em Música pelo Centro Universitário de Barra Mansa - UBM/RJ; Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO; Graduado em Artes Visuais pelo Centro Universitário Cidade Verde - UniCV. Participa do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Musical (G-PEM) com sede no IA/Unesp. É professor nos Cursos de Pedagogia, Jornalismo e Licenciatura em Música pelo Centro Universitário de Barra Mansa/RJ - UBM. Na educação básica, é professor na Prefeitura Municipal de Seropédica, na Escola Técnica da Fundação CSN e na Rede Municipal do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Educação Musical e Artes Visuais.

Murilo Alves Ferraz

Murilo Ferraz é graduado e mestre em Educação Musical e durante sua vida acadêmica direcionou suas pesquisas para as subáreas de música à distância, e Educação Musical Especial. Além disso têm dentro da área da Educação formação em História e Pedagogia, como também especialização em Docência no Ensino Superior, Educação Especial e Inclusão Escolar, Psicopedagogia, Musicoterapia e Gestão, Supervisão e Orientação Escolar.

Nahim Marun Filho

Nahim Marun concluiu Mestrado em Performance pelo The Mannes College of Music, divisão da The New School for Social Research de Nova York, com bolsa da Fundação CAPES; Doutorado em Música pela UNICAMP e Pós-Doutorado na Université Paris Sorbonne (Paris-IV) com bolsa da Fundação FAPESP. Iniciou a carreira profissional aos dezoito anos, quando venceu vários concursos nacionais de piano, entre eles o primeiro prêmio Concurso Jovens Solistas OSUSP, por duas vezes o primeiro prêmio Concurso Jovens Solistas OSESP e o primeiro prêmio no Concurso W.A.Mozart promovido pela Secretaria Da Cultura de SP. Após completar sua formação no exterior recebeu prêmios como o Prêmio Melhor Solista do Ano - pela Associação Paulista dos Críticos de Artes (APCA), o Prêmio Pró-Ação-Cultural (PROAC) da Secretaria de Cultura do Estado de São

Paulo e indicação ao IV Prêmio Carlos Gomes. Suas gravações receberam o Prêmio Bravo! de Cultura - Melhor CD de Musica Erudita de 2006, o Diapason dOr, excelentes críticas no Brasil e nas revistas Diverdi espanhola e Diapason francesa e selecionadas entre os melhores lançamentos europeus do ano por Ray Picot da Sociedade de Música Ibero e Latino Americana de Londres. Gravou CD Violin Music in Brazil com o violinista Cláudio Cruz (Dynamic, Itália), o CD Água de Fonte com a soprano Cláudia Riccitelli (selo Clássicos), três CDs com obras para piano solo, trios e quartetos do compositor Eduardo Seincman, DVD com a obra Pulsares do compositor Flo Menezes para pianista solista, orquestra e eletrônica. Em 2015 gravou um CD para piano solo com obras inéditas do compositor brasileiro Henrique Oswald. Em 2019 gravou com o baritono Paulo Szot o CD duplo ""Jardim Noturno"" com obras de Claudio Santoro que vem sido aclamado pela crítica em quatro continentes (Australia, França, EUA e Brasil). Apresenta-se extensivamente como solista e como músico de câmara no Brasil, Uruguai, Colômbia, Itália, França e Estados Unidos. Atua regularmente como solista convidado de algumas das melhores orquestras brasileiras, entre elas a Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo-OESP, Orquestra Sinfônica Jovem do Estado de São Paulo, Orquestra Sinfônica da USP, Orquestra Nacional do Rio de Janeiro, Orquestra Experimental de Repertório, Orquestra Sinfônica de Campinas, Orquestra Sinfônica de Porto Alegre, Orquestra Sinfônica de Ribeirão Preto, Orquestra Sinfônica de Santo André, Orquestra Sinfônica de São José dos Campos, Orquestra Sinfônica de Recife, Orquestra Sinfônica do Teatro Nacional de Brasília, Orquestras de Câmara da USP e Orquestra de Câmara de Belo Horizonte e Orquestra Filarmônica de Montevideo. Estudou piano por sete anos com Isabel Mourão no Brasil e prosseguiu nos Estados Unidos por três anos com Grant Johannesen, herdeiro pianístico de Casadesus e Busoni. Almejando uma interpretação criativa, original e musicalmente embasada, Marun estudou composição, harmonia, contraponto e análise com Koellreutter no Brasi. Desde 1998 é professor de piano na graduação e na pós-graduação do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista UNESP de São Paulo. Professor convidado para importantes festivais como Campos de Jordão e a Oficina de Música de Curitiba. Publicou artigos em simpósios e revistas especializadas qualis1 como a Per-Musi (UFMG) e Musica Hodie (UFG), foi membro do comitê científico do Simpósio Internacional Performa Clavis (2010 e 2012, 2014 e 2018) e dirigiu o evento em 2016. Publicou os livros Técnica Avançada para Pianistas pela Fundação Editora da UNESP, o e-book Revisão Crítica das Canções de Heitor Villa-Lobos pela Editora Cultura Acadêmica da UNESP e o capítulo A

Prole do Bebê, um Thriller do Imaginário"" no livro ""Villa-Lobos: Um Compêndio"" pela Editora Da Universidade Federal do Paraná. ?Splendid performances? (Mark Lehmann, American Record Guide, EUA) ?Bubbling vitality? (Michael Quinn, Limelight magazine, Australia) ?Superbe pianist? Marcel Quillévéré, Forumopera magazine, França).

Rejane do Nascimento Tofoli

Doutoranda e Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie é pesquisadora na área de Música e Desenvolvimento Humano. Compositora, arranjadora e produtora musical, também atua no ensino de piano, musicalização e coral infantil e adulto.

Ricardo de Almeida Valverde

Apresentação Ricardo Valverde é vibrafonista, compositor, pesquisador e produtor cultural. Dedicou-se ao trabalho de inserção do vibrafone na Música Brasileira, o que lhe rendeu seis álbuns: “3 em 3x4 (Kalamata, 2011), “Teclas no Choro” (CPC-UMES, 2015), “Trios” (Baticum, 2017) , Xirê de Vibrafone (Disk Union, 2019) , Ensemble Choro Erudito (Kuarup, 2020) e “Bia Góes e Ricardo Valverde – Voz+ Vibrafone” (Independente, 2023). Vencedor do Prêmio Profissionais da Música (2019) como melhor Artista Choro, Valverde tocou ao lado de diversos artistas como : Paulo Moura, Roberto Mendes, Dominginhos, Nelson Sargento, Gereba, Anastácia, Riachão, Paulinho Boca de Cantor, Galvão, Pepeu Gomes, Moraes Moreira e Baby do Brasil (Novos baianos), maestro Branco, Cristina Buarque, Fabiana Cozza, Silvia Goes, Marina de La Riva, Monarco da Portela, Diogo Nogueira, Laércio De Freitas, dentre outros. Formação Mestre em Música pela Universidade Federal da Bahia – UFBA (2023). Bacharel em Percussão Erudita, pela Fac-Fito (2003- 2006). Formação em Percussão Popular pelo Conservatório Musical Tom Jobim, antiga ULM (1998-2002).

Robert Suetholz

Frequentou o curso de graduação Bacharelado em Música - Violoncelo (professores George Sopkin e Wolfgang Laufer) na University of Wisconsin-Milwaukee (nos anos de 1978-81 e 1984-85). Possui diplomas de graduação Bacharelado em Música - Violoncelo emitida pela Faculdade de Música Carlos Gomes (1996), Mestrado em Música - Violoncelo (professor Hans Jorgen Jensen) emitida pela Northwestern University (1998) e Doutorado

em Musicologia emitida pela USP (2011). Autor do livro Técnicas de reeducação corporal e a prática do violoncelo (Editora Prismas, 2015 e atualmente Editora Tipografia Musical, 2020). Co-tradutor (junto com Professor Doutor Luiz Amato [UNESP]) do livro de Leopold Auer intitulado O violino segundo meus princípios (Editora Prismas, 2017 e atualmente Editora Appris, 2019). Foi violoncelista do Quarteto de Cordas da Cidade de São Paulo durante 25 anos, se desligando deste no final de 2016. Atualmente é Professor Doutor MS-3 em regime RDIDP da Universidade de São Paulo (professor de violoncelo desde 1989). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em violoncelo. Cursos Ministrados: Coordenador e professor de disciplina de difusão (Aulas de especialização em violoncelo) Disciplinas de Graduação: CMU0272 Instrumento I; CMU0273 Instrumento II; CMU0274 Instrumento III; CMU0275 Instrumento IV; CMU0276 Instrumento V; CMU0277 Instrumento VI; CMU0278 Instrumento VII; CMU0279 Instrumento VIII; CMU0870 Literatura Pedagógica para Instrumentos de Cordas Friccionadas; CMU0885 Técnicas de reeducação corporal e técnicas de abrandamento de APM (Ansiedade de Performance Musical); CMU0380 Práticas Instrumentais I; CMU0381 Práticas Instrumentais II; CMU0382 Práticas Instrumentais III; CMU0383 Práticas Instrumentais IV; CMU0538 Práticas Instrumentais IX; CMU0384 Práticas Instrumentais V; CMU0385 Práticas Instrumentais VI; CMU0386 Práticas Instrumentais VII; CMU0387 Práticas Instrumentais VIII; CMU0539 Práticas Instrumentais X; CMU0540 Práticas Instrumentais XI; CMU0541 Práticas Instrumentais XII; CMU0689 Seminário de Execução Musical I; CMU0690 Seminário de Execução Musical II. Disciplinas de Pós-graduação: CMU6005 Literatura Pedagógica para Instrumentos de Cordas Friccionadas; CMU5982 Técnicas de Reeducação Corporal e Técnicas de Abrandamento de APM (Ansiedade de Performance Musical); CMU5996 Tópicos em Performance I (Cordas); CMU5991 Tópicos em Performance I - Cordas; CMU5992 Tópicos em Performance II - Cordas; CMU5997 Tópicos em Performance III (Cordas); CMU6016 Tópicos em Performance IV (Cordas). Grupo de Pesquisa (Coordenador - Luiz Britto Passos Amato): TRADUÇÃO CRÍTICA PARA O PORTUGUÊS DE LIVROS E MÉTODOS DE MÚSICA.

Tainá Andrade da Silva

Mestra em Cinema e Audiovisual pela UFF, bacharela em Comunicação Social - Cinema da PUC-Rio, autora do livro "Cine Guaraci - Um Filme Nunca Morre" e premiada com o melhor trabalho de doutorado em Comunicação para a Transformação Social no Intercom Sudeste

2024, leciona Audiovisual na ONG Terr'Ativa. Pesquisador Bolsista da CAPES doutoranda pelo PPGCOM UERJ.

Vana Bock De Biaggi

Possui graduação em Terapia Ocupacional pela Universidade de São Paulo (1994), com especialização em Saúde Mental pela UNIFESP. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Música e Educação. Atualmente é violoncelista da Orquestra Sinfônica da Universidade de São Paulo (OSUSP), chefe de naipe da Orquestra Municipal de Jundiaí (OMJ), além de professora da Escola de Música do Estado de São Paulo (EMESP). Foi bolsista da Fundação Vitae e do Ministério da Cultura, obtendo o título de Especialização em Violoncelo e Música de Câmara na Academia Ferenc Liszt, em Budapeste, Hungria (2000 a 2003). Foi integrante da Camerata Fukuda, Orquestra Jazz Sinfônica, Orquestra Experimental de Repertório e Bachianas Filarmônica. Já participou de vários projetos de música de câmara: quartetos de cordas (Quarteto Constrastes, Neymar Quarteto e Quarteto Quadril), trio de cordas (Trio Haikai), duo de cello e piano (pianistas: Érika Ribeiro, Júlia Tygel e Chia Yong Yan- Taiwan)) e duo de violoncelos (Duo Imaginário com a violoncelista Adriana Holtz), bem como de gravações de CDs, principalmente de música instrumental brasileira (CD Intervalo - Neymar Quarteto, CD Entremeados - pianista Júlia Tygel). Teve participações em vários CDs de Música Popular Brasileira, com renomados intérpretes como: Dori Caymi, Renato Braz e Celso Viáfora. Em 2015 atuou como solista na estréia latino americana do Concerto para Violoncelo e Orquestra de Cordas da compositora búlgara Dobrinka Tabakova, junto à Orquestra Municipal de Jundiaí. Foi professora de Violoncelo no Festival Eleazar De Carvalho - Fortaleza- CE (2005) e no Festival de Música de Santa Catarina, FEMUSC JOVEM (2016 e 2017). Em 2018, ingressou no programa de pós graduação em Música, na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, tendo como orientador o Prof. Dr Robert Sueholz.

Weliton Corte Marques

Licenciando em Pedagogia.

Harmonia em Som: Jornada da Música é uma imersão fascinante no universo da música, abordando-a como arte, ciência e expressão universal da humanidade. Esta obra explora desde as raízes ancestrais dos sons até as inovações tecnológicas que moldam a música contemporânea.

Com uma abordagem multidisciplinar, o livro desvenda os fundamentos físicos e matemáticos do som, analisa sua influência sobre as emoções humanas e investiga sua capacidade de criar identidades culturais e promover conexões entre povos. Também mergulha em reflexões filosóficas e espirituais, revelando como a música transcende o estético para tocar o sublime.

Ideal para músicos, estudiosos e entusiastas, *Harmonia em Som: Jornada da Música* é um convite para descobrir como as melodias e harmonias podem transformar vidas e ampliar nossa compreensão sobre o mundo. Uma celebração vibrante da força da música como uma linguagem verdadeiramente universal.


Editora
UNIESMERO

ISBN 978-655492097-1



9

786554

920971