

Revista

# DoCEntes

Volume 09 - Nº 30 | agosto de 2024  
Dossiê Aprendizagem Musical Compartilhada



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ



# Docentes

Volume 09 - Nº 30 | agosto de 2024  
Dossiê Aprendizagem Musical Compartilhada

[revistadocentes.seduc.ce.gov.br](http://revistadocentes.seduc.ce.gov.br)



ISSN Impresso: 2526-2815  
ISSN Eletrônico: 2526-4923

Fortaleza - Ceará  
2024



Elmano de Freitas da Costa  
**Governador**

Jade Afonso Romero  
**Vice-Governadora**

Eliana Nunes Estrela  
**Secretária da Educação**

Emanuelle Grace Kellye Santos de Oliveira  
**Secretária Executiva de Cooperação com os Municípios**

Helder Nogueira Andrade  
**Secretário Executivo de Equidade, Direitos Humanos, Educação Complementar e  
Protagonismo Estudantil**

Maria Jucineide da Costa Fernandes  
**Secretária Executiva de Ensino Médio e Profissional**

José Iran da Silva  
**Secretário Executivo de Planejamento e Gestão Interna**

Ciza Viana Moreira  
**Secretária Executiva de Gestão da Rede Escolar**

Julianna da Silva Sampaio  
**Assessora de Comunicação – ASCOM**

Danielle Taumaturgo Dias Soares — Marta Emilia Silva Vieira – Keifer Fortunatti  
**Assessores Especiais do Gabinete**

Ideigiane Terceiro Nobre  
**Coordenadora da Gestão Pedagógica do Ensino Médio – COGEM**

Maria da Conceição Alexandre Souza  
**Articuladora da Coordenadoria da Gestão Pedagógica do Ensino Médio – COGEM**

Francisco Felipe de Aguiar Pinheiro  
**Orientadora da Célula de Gestão Pedagógica e Desenvolvimento Curricular –  
COGEM/CEGED**

Paulo Venício Braga de Paula  
**Orientador do Centro de Documentação e Informações Educacionais – COGEM/CEGED/CDIE**

ASCOM – Assessoria de Comunicação  
**Produção Gráfica da Revista**

Gráfica Digital da SEDUC  
**Projeto Gráfico e Arte Final**

Yure Pereira de Abreu  
**Diagramação**

Prof. Esp. Jenilson Sousa Nogueira  
**Revisão Português**

Prof. Maik Wanderson de Sousa Freitas  
**Revisão Inglês**

Elizabeth de Oliveira da Silva  
**Normalização Bibliográfica**

Tiragem  
-

Contatos:  
85 3101 3976  
revistadocentes@seduc.ce.gov.br



Arte da Capa

**JAIR DOS SANTOS CADETE**  
EEMTI Marconi Coelho Reis – Cascavel | CREDE 09

Desenho intitulado  
**A luz do nordeste**

A pintura "A luz do nordeste" foi feita como uma importante representação da evolução que o nordeste teve e vem tendo ao decorrer dos anos, indo de um simples sertão as grandes capitais que tornam o nordeste uma das mais importantes regiões do Brasil.

ISSN Impresso: 2526-2815

ISSN Eletrônico: 2526-4923

www.seduc.ce.gov.br



instagram.com/seduc\_ceara



www.facebook.com/EducacaoCeara

## Editor Chefe

Prof. Dr. Rosendo Freitas de Amorim (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)



## Conselho Editorial Científico

Profa. Dra. Adeline Annelise Marie Stervinou (Universidade Federal do Ceará – UFC)  
Profa. Dra. Ana Carolina Costa Pereira (Universidade Estadual do Ceará – UECE)  
Profa. Dra. Ana Joza de Lima (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)  
Profa. Dra. Ana Karine Portela Vasconcelos (Instituto Federal do Ceará – IFCE)  
Profa. Dra. Ana Maria Fontenelle Catrib (Universidade de Fortaleza – UNIFOR)  
Profa. Dra. Betânia Maria Gomes Raquel (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)  
Profa. Dra. Caroline de Goes Sampaio (Instituto Federal do Ceará – IFCE)  
Profa. Dra. Eloneid Felipe Nobre (Universidade Federal do Ceará – UFC)  
Profa. Dra. Germania Kelly Furtado Ferreira (Secretaria Municipal de Educação – SME/Fortaleza)  
Profa. Dra. Gezenira Rodrigues da Silva (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)  
Profa. Dra. Gisele Pereira Oliveira (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)  
Profa. Dra. Iêda Maria Maia Pires (Prefeitura Municipal de Fortaleza – PMF)  
Profa. Dra. Jacqueline Rodrigues Moraes (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)  
Profa. Dra. Maria José Costa dos Santos (Universidade Federal do Ceará – UFC)  
Profa. Dra. Mirna Gurgel Carlos Heger (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)  
Profa. Dra. Rita Helena Sousa Ferreira Gomes (Universidade Federal do Ceará – UFC)  
Profa. Dra. Vagna Brito de Lima (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)  
Profa. PhD. Fernanda Maria Diniz da Silva (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)  
Profa. PhD. Francisca Aparecida Prado Pinto (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)  
Profa. PhD. Karine Pinheiro Souza (Universidade Federal do Cariri – UFCA)  
Prof. Dr. Antonio Helonis Borges Brandão (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)  
Prof. Dr. Augusto Ridson de Araújo Miranda (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)  
Prof. Dr. Ewerton Wagner Santos Caetano (Instituto Federal do Ceará – IFCE)  
Prof. Dr. Francisco Felipe de Aguiar Pinheiro (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)  
Prof. Dr. Francisco Herbert de Lima Vasconcelos (Universidade Federal do Ceará – UFC)  
Prof. Dr. Francisco José Rodrigues (Universidade de Fortaleza – UNIFOR)  
Prof. Dr. Francisco Regis Vieira Alves (Instituto Federal do Ceará – IFCE)  
Prof. Dr. Genivaldo Macário Castro (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)  
Prof. Dr. Geraldo Fernando Gonçalves de Freitas (Instituto Federal do Ceará – IFCE)  
Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior (Universidade Federal do Ceará – UFC)  
Prof. Dr. Gilvandenys Leite Sales (Instituto Federal do Ceará – IFCE)  
Prof. Dr. Isaías Batista de Lima (Universidade Estadual do Ceará – UECE)  
Prof. Dr. José Rogério Santana (Universidade Federal do Ceará – UFC)  
Prof. Dr. Mairton Cavalcante Romeu (Instituto Federal do Ceará – IFCE)  
Prof. Dr. Marco Antonio Toledo Nascimento (Universidade Federal do Ceará – UFC)  
Prof. Dr. Marcos Aurélio Jarreta Merichelli (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)  
Prof. Dr. Nizomar de Sousa Gonçalves (Instituto Federal do Ceará – IFCE)  
Prof. Dr. Pedro Hermano Menezes de Vasconcelos (Instituto Federal do Ceará – IFCE)  
Prof. Dr. Raphael Alves Feitosa (Universidade Federal do Ceará – UFC)  
Prof. Dr. Rickardo Léo Ramos Gomes (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)  
Prof. Dr. Vandilberto Pereira Pinto (Universidade Federal do Ceará – UFC)  
Prof. Dr. Yure Pereira de Abreu (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)  
Prof. Dr. Wilami Teixeira da Cruz (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

## Comissão Técnica Científica

Prof. Me. Paulo Venício Braga de Paula  
COGEM/Centro de Documentação e Informações Educacionais – CDIE  
Prof. Dr. Antonio Helonis Borges Brandão  
COGEM/Centro de Documentação e Informações Educacionais – CDIE  
Prof. Dr. Augusto Ridson de Araújo Miranda  
COGEM/Centro de Documentação e Informações Educacionais – CDIE

## Suporte em Tecnologias

Prof. Esp. Francisco Narcílio Clemente Costa

# Sumário

Apresentação .....	<b>08</b>
Editorial .....	<b>10</b>
<b>Ana Maria Lório Dias   Elvis de Azevedo Matos   Yure Pereira de Abreu</b>	
<b>O ENSINO ARTÍSTICO NO BRASIL, AS LEGISLAÇÕES E OS PARECERES:</b> um breve histórico <i>Artistic education in brazil, legislations and opinions: a brief history</i>	<b>14</b>
	Unidade 01
<hr/>	
<b>Yure Pereira de Abreu   Elvis de Azevedo Matos</b>	
<b>UM PASSEIO PELO/NO COLETIVO E O SER MAIS EM ALEGRIA:</b> nexos teóricos partilhados com Abordagem Musical Compartilhada em Snyders, Freire e Moraes <i>A tour in the collective and the being more in joy: shared theoretical nexuses with Shared Musical Approach in Snyders, Freire and Moraes</i>	<b>22</b>
	Unidade 02
<hr/>	
<b>João Paulo Ribeiro de Holanda   Luiz Botelho Albuquerque   Elvis de Azevedo Matos</b>	
<b>DIÁLOGOS REFLEXIVOS SOBRE A APRENDIZAGEM MUSICAL COMPARTILHADA</b> <i>Reflexive dialogues on Shared Music Apprenticeship</i>	<b>28</b>
	Unidade 03
<hr/>	
<b>Natanael Martins de Sousa   Marco Antonio Toledo Nascimento</b>	
<b>APRENDIZAGEM MUSICAL E PRÁTICA DOCENTE:</b> novas abordagens e desafios para a educação musical <i>Musical learning and teaching practice: new approaches and challenges for music education</i>	<b>37</b>
	Unidade 04
<hr/>	
<b>Filipe Ximenes Parente</b>	
<b>APRENDIZAGEM MUSICAL COMPARTILHADA E O ENSINO DO VIOLÃO NA LICENCIATURA EM MÚSICA:</b> princípios e práticas <i>Shared Musical Learning and the teaching of Guitar in the Music Degree: principles and practices.</i>	<b>43</b>
	Unidade 05
<hr/>	
<b>Marcelo Mateus de Oliveira</b>	
<b>LIVRE COMPARTILHA MUSICAL:</b> Improvisação Musical Livre como Meio de Partilha do Eu Sonoro <i>Free Musical Sharing: Free Musical Improvisation as a Mean of Sharing the Musical Self</i>	<b>51</b>
	Unidade 06
<hr/>	
<b>Pedro Harrison de Freitas Teixeira   Elvis de Azevedo Matos</b>	

**O CORPO/CORO CRIATIVO:** uma abordagem pedagógica de aprendizagem artístico-musical transdisciplinar

*The creative body/choir: a pedagogical approach to transdisciplinary artistic-musical learning*

**59**  
Unidade  
07

---

**Erwin Schrader**

**MOBILIZAR OS ALUNOS PARA IMPROVISAR SONORAMENTE:** refletindo sobre a importância da relação com o saber nas práticas de aprendizagem musical compartilhada no âmbito da formação de professores de música

*Mobilizing students to improvise sonorously: reflecting on the importance of the relationship with knowledge in shared musical learning practices in the context of music teacher training*

**68**  
Unidade  
08

---

**Anderson do Nascimento Silva | Elvis de Azevedo Matos**

**KREATIVES HÖREN (CREATIVE LISTENING) IN THE CONTEXT OF SHARED LEARNING IN THE BRAZILIAN UNDERSTANDING AND ITS APPLICATION IN THE BRAZILIAN CHORAL WORK OF THE UFC CHOIR**

*Kreatives Hören (Escuta Criativa) no contexto da compreensão brasileira da Aprendizagem Compartilhada e sua aplicação no trabalho brasileiro de canto coral no Coral da UFC*

**76**  
Unidade  
09

---

**Eva Verena Schmid**

**ENSINO DE CANTO COLETIVO:** um relato sobre práticas humanizadoras e integradoras no contexto do ensino do Canto Popular

*Teaching collective singing: a narrative on humanizing and integrative practices in the context of Popular Singing education*

**83**  
Unidade  
10

---

**Bárbara Maria Pereira Lima | Francimayre de Sousa Sabóia**

**CAMINHOS POSSÍVEIS NA EDUCAÇÃO MUSICAL:** desenvolvendo as dimensões da musicalidade por meio da pedagogia da Aprendizagem Musical Compartilhada em aulas de música em uma escola pública em Caucaia/CE

*Paths in musical education: Developing Musical Dimensions Through the Pedagogy of Shared Musical Learning in Music Classes at a Public School in Caucaia/CE*

**89**  
Unidade  
11

---

**Daniel do Nascimento Sombra**

**ENTREVISTA**

*Profa. Ms. Maria Izaira Silvino Moraes*

**95**  
Unidade  
12

---

**Entrevistador: Erwin Schrader**

Transcrição: Yure Pereira de Abreu | Elvis de Azevedo Matos

# Apresentação

Uma das grandes questões postas à educação brasileira, atualmente, é a seguinte: Como apoiar as/os professoras/es no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em sala de aula?

Por se tratar de uma profissão dinâmica sobre a qual as mudanças econômicas, políticas, religiosas e sociais refletem diretamente, é de fundamental relevância que estas/es profissionais, ao exercerem suas atividades cotidianas de sala de aula, participem, com certa frequência, de programas de formação continuada, tendo como fim o aperfeiçoamento profissional, a troca de experiência entre pares, a reflexão sobre o seu fazer pedagógico, dentre outros. Neste sentido, os sistemas de ensino precisam estruturar mecanismos de apoio ao trabalho docente, de modo que estas/es profissionais não se sintam isoladas/os frente aos desafios associados à sua prática na escola.

Fazem parte do quadro efetivo ou temporário de servidoras/es das escolas estaduais cearenses: Coordenadora/or Escolar, Coordenadora/or do Centro de Mídias, Professora/or Coordenadora/or de Área (PCA) e Apoio no Laboratório Educacional de Informática (LEI) ou no Laboratório Educacional de Ciências (LEC), que às/aos professoras/es, proporcionam apoio pedagógico, às/aos estudantes, melhores oportunidades de aprendizagem, de engajamento e desenvolvimento da autonomia. Trata-se de um serviço de apoio às/aos docentes que vem se consolidando nos últimos anos.

Nesta direção, contudo, nada pode substituir, na constante qualificação do trabalho docente, a autorreflexão que cada professora/or deve fazer sobre sua própria prática, a partir de elementos do método científico, para sistematizar suas experiências, bem como para que este adquira o domínio pleno de seu trabalho, promovendo releituras sobre suas práticas e fomentando a elaboração de novos procedimentos de ensino e aprendizagem que promovam o desenvolvimento das competências e habilidades esperadas para cada etapa de ensino.

Seguindo esta perspectiva, a revista DoCEntes, publicada pela Secretaria da Educação do Ceará, visa estimular que todas/os as/os professoras/es das escolas públicas estaduais fortaleçam suas práticas de letramento científico, à medida que reflitam sobre a própria performance em sala de aula, escrevam e publiquem relatos de experiência, resenhas e artigos científicos relacionados a pesquisas científicas vinculadas a programas de pós-graduação. Essa revista é uma estratégia de apoio às/aos professoras/es em seu processo de autoformação.

É, portanto, um canal disponível para que a/o professora/or seja provocada/o a olhar para si mesma/o como pessoa construtora de um saber que a/o fortalece na dinâmica efervescente da escola, que, por sua vez, vive um constante movimento de adaptação e readaptação às novas demandas, e de expectativas da sociedade contemporânea quanto à sua função social de fomentar a construção e o compartilhamento de saberes múltiplos.

Além disso, é importante reconhecer a produção das/os nossas/os professoras/es proveniente de cursos de pós-graduação, frisando que, em nosso estado, novos programas dessa natureza têm sido implementados em instituições públicas, onde novas modalidades têm contemplado diferentes perfis profissionais, bem como atendido a diferentes propósitos de pesquisa. Nesse contexto, nossas escolas têm sido *locus* de estudos de caráter múltiplo, passando por pesquisas quantitativas que buscam mapeamento de perfis, identidades e

parametrização de resultados obtidos na implementação de projetos pedagógicos, chegando à análise mais minuciosa e qualitativa de realidades ímpares presentes em nossas salas de aula por todo o Ceará.

Os novos programas de pós-graduação têm ensejado grande diversidade de pesquisa educacional em nosso estado, estimulando, dessa forma, a disseminação e o acesso à produção científica voltada ao trabalho na sala de aula. Por conseguinte, torna-se, cada vez mais, expressivo o número de professoras/es que tem se dedicado à pesquisa dentro e fora da sala de aula.

Em cada um destes muitos elementos suscitados ao longo deste texto, uma figura torna-se presente e, de certa forma, central: a das/os professoras/es pesquisadoras/es. É a partir dela que se desencadeia todo o processo de pesquisa que busca uma maior apropriação e autocaracterização da/o professora/or, enquanto agente de formação, de autoformação e produtor de conhecimento. Neste sentido, a revista DoCEntes é, para nós, um meio viável e eficaz que objetiva o incentivo à realização de pesquisas com a consequente difusão. Este periódico, além da vertente científica, contempla ainda a divulgação de práticas pedagógicas exitosas realizadas pelas/os docentes da rede pública de ensino estadual do Ceará.

A gestão da Secretaria da Educação sente-se orgulhosa de, por meio da revista DoCEntes, levar à comunidade científica a significativa contribuição de nossas/os professoras/es, fruto de um trabalho engajado e necessário, desenvolvido, em sua ampla maioria, no chão de nossas escolas.

# Editorial

## O PERCURSO DA APRENDIZAGEM MUSICAL COMPARTILHADA

"Sinto que o homem encontrará a ideia de liberdade, bem como sua individualidade, em comunidade, vivendo coletivamente".

**Izaira Silvino**

O ano era 2004, quando foram iniciadas as tratativas para a criação de um curso na área de Música na Universidade Federal do Ceará (UFC). Discussões acaloradas, sobretudo se haveria um teste de habilidade específica, ou teste de aptidão para o ingresso, culminaram com a proposta inclusiva de não se exigir esse teste, uma vez que o ensino de música não era ofertado em instituições públicas de ensino fundamental e/ou médio. Também foram realizadas pesquisas em Projetos Pedagógicos de outras Instituições de Educação Superior, até se chegar à formulação mais adaptada à realidade fortalezense/cearense - e muita força de vontade para que o curso vingasse no ano seguinte! - afinal, desde a década de 1980, havia, na Pró-Reitoria de Extensão, uma Casa de Cultura Artística, e, na área de Música, a UFC dispunha de uma Camerata e de um Coral. Estranho mesmo era não possuir um curso de graduação nessa mesma área (seria, então, extensão de quê?), o que somente ocorreu em 2005, quando da criação do Curso de Licenciatura em Educação Musical na Faculdade de Educação.

Estava oficialmente instalada a articulação ensino-pesquisa-extensão na área de formação de professores em Música. Posteriormente, em 2015, atendendo às recomendações do Ministério da Educação, denominado de Curso de Música - Licenciatura, com a expressão vocal como o embasamento/instrumento principal para a formação docente de qualidade: gerando e difundindo conhecimentos, com valores artísticos, éticos, estéticos, culturais e científicos/tecnológicos.

Essa experiência, plena de êxito, inspirou, nos mesmos moldes, a criação de mais dois cursos de Música: no Cariri (2009) e em Sobral (2010). Os três Cursos são muito bem avaliados pelo Ministério da Educação. Há que se destacar, também, a criação de um Eixo de Pesquisa em Ensino de Música, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFC e a oferta de vagas no Mestrado Profissional em Artes - Profartes, no qual a UFC atua como uma das Universidades participantes.

Assim, a proposta de formar professores de música, na UFC, se embasa na democratização do acesso ao conhecimento e à linguagem musical sistematizada na academia, a manipulação e a criação, com autonomia crítica, de material sonoro-musical, além do comprometimento inclusivo com a realidade social, a estreita vinculação interdisciplinar em ter ensino, pesquisa e extensão e a construção de conhecimentos musicais fundamentados em trabalhos coletivos e aprendizagens compartilhadas.

Dessa forma, uma grande reflexão levou à elaboração da proposta da Pedagogia Aprendizagem Musical Compartilhada, que é um percurso de estudos que demandou tempo para a realização das pesquisas que a ela se vincularam, bem como, a participação de vários pesquisadores que se dedicaram/dedicam às questões que suscitaram o estabelecimento da referida proposta pedagógica. Assim, uma vez que a Aprendizagem Musical Compartilhada resulta dos esforços de vários atores, faz-se importante, de forma explícita, trazer as referidas pesquisas e seus autores, de modo a evidenciar suas contribuições.

Afirmamos que esta pedagogia não é proposta definitivamente fechada. Ao contrário, nossa "musa" - **Música em Social**

**Aprendizagem** - é ainda um caminho que deverá ser trilhado, aprimorado e (re)elaborado por estudiosos que, porventura, venham a se dedicar ao trato das questões que até aqui conseguimos vislumbrar e sistematizar. A seguir, apresentamos um pouco da história do surgimento dessa práxis, como um dos veios de pesquisa do Eixo de Ensino de Música do PPG/UFUC.

O primeiro trabalho de pesquisa a trazer, intrinsecamente, a sugestão do termo aprendizagem musical compartilhada foi desenvolvido por Patrick Fernandes quando da realização de sua pesquisa de mestrado. Para Fernandes, a experiência com aprendizagem cooperativa desenvolvida no âmbito do Curso de Educação Musical da UFC ensejou reflexões sobre uma das bases teóricas que seria de grande relevância para o trabalho de sistematização da Aprendizagem Musical Compartilhada: a teoria sociointeracionista de Lév Vygotsky.

De fato, o termo Aprendizagem Musical Compartilhada surgiu, historicamente, por ocasião da defesa da dissertação de mestrado de Fernandes. Ao discutir as categorias, a metodologia de trabalho empregada na pesquisa e o protagonismo dos estudantes que participaram da mesma. Sob esse viés, a banca apontou para o fato de ali estar surgindo uma possibilidade de abordagem que transcendia aos conceitos de aprendizagem cooperativa que haviam suscitado a pesquisa. Ao final do rito de defesa, em um debate da banca que incluiu a professora Izaira Silvino, surgiu a denominação "aprendizagem compartilhada", com a proposta de salientar a centralidade do estudante, daquele que aprende, no processo de construção do conhecimento e afastando a referida abordagem dos trabalhos que evocavam o chamado ensino coletivo.

A Segunda pesquisa que trouxe importantes contribuições para o campo da Aprendizagem Musical Compartilhada foi a pesquisa de mestrado de Marcelo Oliveira que, ainda não estudando, especificamente, a pedagogia em gestação, abordou o importante aspecto da improvisação livre que, no trabalho de pesquisa, estava voltado para a iniciação musical ao violão.

Nessa perspectiva, Oliveira sentia que a realização musical é o principal motor para que o estudante estabelecesse uma significativa relação com o conhecimento musical e, por esta razão, propôs-se a investigar a improvisação livre como estratégia didática que criasse um elo fortalecedor para a relação do estudante com o conhecimento que estava sendo construído. Assim, o autor investiu em uma pesquisa que tinha na improvisação livre uma grande aliada para a mobilização dos estudantes de um curso de iniciação ao violão. Seu trabalho foi publicado pela Editora Prismas.

Oliveira, tendo se tornado professor de violão no curso de Educação Musical do campus da UFC em Sobral, e, por ocasião de seu doutorado, abraçou a pesquisa sobre Aprendizagem Musical Compartilhada, buscando, inicialmente, diferenciá-la das abordagens conhecidas como aprendizagem cooperativa e aprendizagem colaborativa. Em seu esforço, Oliveira evidenciou o necessário sentido dialógico que deve haver nos empreendimentos de Aprendizagem Musical Compartilhada, uma vez que esta pedagogia solicita, para a sua realização, uma profunda busca pela própria cultura dos sujeitos de aprendizagem, que mais tarde seria ancorada no conceito de experiência legado por Jorge Larrosa Bondía.

Também Robson Almeida após defender sua dissertação de mestrado no programa de pós-graduação em educação, consequência de seu trabalho de pesquisa que abordou o currículo contido ou constituído pelas bandas de música, agremiações musicais nas quais ele próprio havia se formado e iniciado seu percurso profissional, dedicou-se, no doutorado, ao tema da Aprendizagem Musical Compartilhada. O trabalho de Almeida, portanto, é o trabalho pioneiro que vislumbra a sistematização mais ampla da Aprendizagem Musical Compartilhada, assumindo-a como nexos maior de sua própria pesquisa. Apesar de não recorrer à dimensão da criatividade, conforme fizera Oliveira, este autor retomou, a partir da pesquisa de Fernandes, o alicerce na obra de Vygotsky, de maneira mais específica o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, para elaborar sua tese e ampliou o aporte teórico de maneira significativa.

O trabalho de Almeida, recentemente publicado pela editora APPRIS, ainda tem o mérito de estabelecer uma importante vinculação com as reflexões sobre ecologia de saberes, principalmente com base nos estudos de Boaventura de Sousa Santos. É importante destacar que a pesquisa deste autor foi realizada dentro do processo de implantação do curso de Educação Musical no Campus da UFC no Cariri, curso este que hoje faz parte da Universidade Federal do Cariri e que teve como primeira coordenadora a professora Maria Izaira Silvino Moraes.

No processo de implantação daquele novo curso, o olhar para a cultura na qual fora instalado revela um compromisso ético valioso para a elaboração da tese de Almeida, no qual contou com a inestimável contribuição da Professora Carmen Coopat, sua co-orientadora. Como consequência da pesquisa deste autor surgiu à sigla AMC, que, por intermédio de suas iniciais, alude a Aprendizagem Musical Compartilhada, contudo, no trabalho de Almeida, a

proposta ainda se apresenta como metodologia para o trabalho com instrumentos de sopros (madeiras) em um contexto de sala de aula, isto é, coletivamente realizado, mas, opondo-se aos pressupostos do Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais.

Assim, é importante que destaquemos que sempre houve uma tensão concernente à pertinência da proposição da Aprendizagem Musical Compartilhada, como uma pedagogia para o trabalho na construção do conhecimento musical. As saudáveis desconfianças que geraram profícuos questionamentos ao longo dos processos de realização das pesquisas, bem como, nos momentos de defesa das teses e das dissertações, foram fundamentais para que nossas reflexões não se detivessem nos primeiros anos de trabalho.

Ao longo de uma década de elaboração, indo além dos relatórios específicos das pesquisas aqui mencionadas, tivemos a oportunidade de publicar algumas reflexões (artigos em periódicos e capítulos de livros) com colegas que se tornaram colaboradores importantes. A Professora Dra. Ana Maria Iorio Dias e o Professor Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior são nomes que se destacam nas parcerias que ao longo do percurso, estabelecemos.

Mais recentemente o trabalho de doutoramento do professor Yure de Abreu, trouxe novas leituras, novos aportes teóricos, novas possibilidades, para o estabelecimento da Aprendizagem Musical Compartilhada, enquanto pedagogia. Sob essa ótica, foi a partir dos esforços deste pesquisador que publicamos, em parceria de estudos com a Professora Ana Iorio, o trabalho "Em busca de uma solidária formação humana e musical: aprendizagem musical compartilhada", no International Journal of Development Research, no ano de 2022. Neste artigo, a proposição da Pedagogia da Aprendizagem Musical Compartilhada se apresenta de forma plena, articulando sua triade teórica de sustentação: saberes de experiência, formação humana e ética solidária.

O trabalho de pesquisa de Abreu, por seu franco compromisso com a escola da Educação Básica, proporcionou uma ampliação das propostas da Aprendizagem Musical Compartilhada para o campo das Artes, de forma abrangente, a partir das inquietações do autor: um professor de Arte formado em uma graduação específica em Música. Partindo de suas inquietações e desconfortos e mergulhando na proposta da Aprendizagem Musical Compartilhada, este autor alcançou propor uma abordagem integradora para o ensino de artes na escola: ASAS - Artes em Sociais Aprendizagens. Desse modo, faz-se necessário que tenhamos em mente que a consolidação teórica da Aprendizagem Musical Compartilhada realizada nos últimos anos proporcionou a importante redescoberta do trabalho de dissertação de mestrado da Professora Izaira Silvino, defendido em 1993 e intitulado "Arte no Processo de Formação do Educador: estratégias de aquisição e experiência compartilhada da sensibilidade artística da linguagem musical, ou um passeio coletivo". No trabalho da professora Izaira Silvino, encontramos o embrião da Aprendizagem Musical Compartilhada, fruto de sua incansável busca por fazer da educação musical uma possibilidade de crescimento humano.

Alcançamos, portanto, a elaboração desta publicação, que por resultar de parceria com a Secretaria da Educação do Estado do Ceará, nos anima a pensar que **a escola de Educação Básica, razão maior da existência de cursos de formação de professores**, pode ladear-se com a universidade de maneira a proporcionar condições para que possamos alcançar um panorama social no qual cada pessoa possa se apropriar de si mesma por meio dos impulsos criativos que lhes são inerentes.

Assim, nessa publicação, o leitor encontrará novos questionamentos e aprofundamentos, resultantes de elaboração teórico-prática de autores e autoras que a esse corpo já elencado se soma e ilumina novos caminhos a serem trilhados. Este dossiê se inicia com o trabalho dos professores Yure de Abreu e Elvis Matos, que nos inserem no necessário contexto histórico e na legislação sobre o ensino artístico. Uma formação docente de qualidade também passa pelo conhecimento cronológico e legal de importantes temas educacionais.

O texto de João Paulo de Holanda e de Luiz Botelho nos proporciona um alegre passeio pelo ser coletivo, em que os autores fazem aproximações teóricas com Snyders, com Freire e com Moraes. Essas articulações nos trazem possibilidades de ações didático-pedagógicas inovadoras.

Professores, estudantes, pesquisadores, no desenvolvimento de suas práticas educativas, vão poder desvendar outras pesquisas realizadas sobre a Aprendizagem Musical Compartilhada a partir da revisão integrativa bibliográfica, feita por Natanael Martins e Marco Antonio Toledo.

Filipe Parente vem demonstrar que a Aprendizagem Musical Compartilhada pode (e deve) ser utilizada na prática docente, mais especificamente no ensino de instrumentos de sopro/madeira, promovendo a inclusão de todos os/as estudantes. Da mesma forma, temos o texto de Marcelo de Oliveira, desta feita com o ensino de violão na Licenciatura

em Música, destacando a relevância da formação continuada e da reflexão crítica na prática docente.

Pedro Harrison de Freitas e Elvis Matos, ao discutirem sobre a improvisação musical livre na ação docente, refletem como esta possibilita desenvolver a criatividade, a sensibilidade a expressividade, no compartilhar do 'eu sonoro' de cada um de nós, como um cenário possível para a autonomia de indivíduos que sabem como intervir, de forma emancipadora, em suas realidades.

Erwin Schrader nos traz uma reflexão sobre aprendizagem musical no currículo da escola de Educação Básica, combinando linguagens do teatro, da dança e das artes visuais. Para isso, ele se refere a diversas estratégias pedagógicas de formas de interpretação de sentidos num corpo, que, ao mesmo tempo, é único e coletivo, como um fundamento para ações transdisciplinares, com uma excelente revisão de literatura e análise de experiências e vivências de melodias e ritmos, textos e movimentos corporais em contexto escolar.

Temos, a seguir, a reflexão de Anderson do Nascimento e Elvis Matos sobre o improviso sonoro, destacando a pedagogia da Aprendizagem Musical Compartilhada e a teoria da Relação com o Saber na improvisação livre, desconstruindo discursos tradicionais e sonoridades pré-estabelecidas, numa ação pedagógica mais humana e menos adversa.

A profa. Eva Schmid, professora titular da cátedra de Educação Musical do Instituto de Pesquisa em Música da Universidade Julius-Maximilians de Würzburg (Alemanha), faz uma brilhante análise comparativa acerca da Aprendizagem Musical Compartilhada com a *Kreatives Hören* (escuta criativa), destacando a sua aplicação cearense/brasileira no trabalho de canto coral.

A seção seguinte nos traz dois relatos de experiência significativos: o primeiro, feito por Bárbara Lima e Francimayre Sabóia, no contexto de ensino de Canto Popular, desenvolvido de forma coletiva, com ênfase na sensibilidade e no respeito à experiência sonora de cada participante. O segundo relato, feito por Daniel Sombra, destaca algumas dimensões da musicalidade, por meio da Aprendizagem Musical Compartilhada, em experiências de sala de aula em uma escola pública no município de Caucaia – Ceará, com possibilidades de inserção dessas práticas no currículo escolar, promovendo a autonomia e a criticidade dos sujeitos envolvidos.

Importa, aqui, destacar a relevância desses trabalhos, voltados para a formação docente, em que são discutidos aspectos teóricos e experienciais de ações didático-pedagógicas que emergem de estudos e relatos. Nas conclusões encontramos sentidos e significados sobre a relação docência e ensino, crítico, reflexivo e dialógico, em prol de uma educação mais humanisticamente inclusiva.

Finalizamos este dossiê com uma histórica entrevista da profa. Izáira Silvino ao prof. Erwin Schrader, em que ela narra o forte envolvimento com a arte e, mais especificamente, com a atividade de Coral. Sua amorosa narrativa se entrelaça com a história da Arte, sobretudo da Música, no Ceará.

Esta publicação constitui, ao mesmo passo em que publiciza estudos e experiências docentes, uma reafirmação do compromisso da UFC com a formação de professores para as escolas de educação básica, compreendendo, conforme narrado, que antes mesmo de oficialmente existir um curso de graduação, já se realizava ensino, pesquisa e extensão em música.

Formar professores, conectados ao tempo e ao contexto hodierno é fundamental para que a escola possa auxiliar os estudantes em meio aos processos de aprendizagens, imbuídos do mais alto senso ético, do mais abrangente senso de solidariedade e da mais ampla perspectiva de formação humana. A presença das artes nos processos escolares constitui, portanto, uma dimensão essencial a esta formação que vislumbra a autonomia e a emancipação dos sujeitos. Deixamos registrados os nossos agradecimentos à Secretaria da Educação do Estado do Ceará por essa oportunidade de socializar conhecimentos e vivências docentes.

**Profa. Dra. Ana Maria Iório Dias**  
**Prof. Dr. Elvis de Azevedo Matos**  
**Prof. Dr. Yure Pereira de Abreu**



# O ENSINO ARTÍSTICO NO BRASIL, AS LEGISLAÇÕES E OS PARECERES: um breve histórico

Yure Pereira de Abreu<sup>1</sup>  
Elvis de Azevedo Matos<sup>2</sup>

## *Artistic education in brazil, legislations and opinions: a brief history*

### **Resumo:**

*O presente artigo tem como objetivo discutir as legislações que disciplinam a presença da Educação Artística nas escolas brasileiras. Apresentamos um panorama das leis e outros documentos complementares, desde o período colonial, passando pelos tempos do Império brasileiro e chegando ao seu período republicano, a fim de elaborar uma reflexão sobre a presença das artes na Educação Básica no Brasil. Como principal resultado deste estudo, constatamos que a presença das Artes nas escolas brasileiras não tem uma evolução consistente e concluímos, também, que as leis sempre foram determinadas pelos esforços dos sujeitos que lutam por espaço para as artes nos currículos escolares e na formação dos estudantes.*

**Palavras-chave:** Artes. Educação Básica. Legislação Educacional.

### **Abstract:**

*The present paper aims to discuss the legislations that discipline the presence of Arts Education in Brazilian schools. We present an overview of the laws and other complementary documents starting in the colonial period passing through the Brazilian empire times and reaching its republican period, in order to elaborate a reflection about the presence of the arts in Basic Education in Brazil. As the main result of this study, we found out that the presence of Arts in Brazilian schools doesn't have a consistent evolution, and we also conclude that laws were always determined by the efforts of the subjects who fight for space in the schools curricula and into the students' education.*

**Keywords:** Arts. Basic Education. Educational Legislation.

## **1. INTRODUÇÃO**

Temos o intuito de, neste artigo<sup>3</sup>, abordar em uma perspectiva histórica, os dispositivos legais e as ideias pedagógicas referentes ao ensino de Artes no Brasil. Inicialmente, apontamos que ao longo da história diversos acontecimentos, diversos agentes e diversas visões pedagógicas nortearam a educação brasileira, a formação de professores e o lugar da arte nos processos educativos.

Destacamos que o recorte aqui utilizado se inicia com a chegada dos colonizadores portugueses ao Brasil. Sabemos que existiam, antes da chegada destes, povos neste território, que certamente tinham práticas educacionais artísticas em suas culturas. Contudo, não

conseguimos encontrar registros que nos pudessem nortear quanto às práticas educacionais artísticas existentes antes da invasão europeia, isto é, no período pré-cabralino.

## **2. PERÍODO COLONIAL (1500–1822)**

A história que buscaremos aqui evidenciar se inicia no ano de 1549, ano que conforme nos apresenta Saviani (2013, p. 26) marca o início da história da educação no Brasil, com a chegada dos primeiros padres jesuítas e a criação das primeiras escolas e a instituição de colégios e seminários em diversas regiões do território nacional. É ainda com base em Saviani (2013, p. 43) que podemos apresentar que, é neste mesmo período que temos o

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professor na Secretaria da Educação do Estado do Ceará.

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professor titular do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará.

<sup>3</sup> Este artigo é um recorte da tese de doutoramento em educação "Formação de professores para a escola de educação básica: artes em sociais aprendizagens ou um voo coletivo", defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, no ano de 2024.

surgimento da educação artística em nosso país, uma vez que o plano de instrução elaborado por Nóbrega<sup>4</sup> era composto pelo "aprendizado do português (para indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental".

Percebemos que o percurso histórico da educação artística não é linear, havendo uma forte conexão entre as propostas de educação e os pressupostos filosófico-pedagógicos vigentes em cada período. Assim, o ensino artístico se apresenta em diferentes momentos como atividade ou como matéria e, em outros, como componente curricular. Salientamos que já na primeira aparição de linguagens artísticas em processos educativos que temos registro está explícito o seu caráter opcional.

Entre os anos de 1549 e 1761 muitas ideias pedagógicas existiram no Brasil. Como nosso foco está associado à educação artística e somente encontramos novos indícios da presença da arte nos pressupostos pedagógicos do "Colégio dos Nobres" que, de acordo com Saviani (2013, p. 104-105) foi criado em 1761 e instalado em 1766. Para Saviani, o objetivo desse colégio era a formação do "perfeito nobre", na qualidade de correlato e complemento a formação do "perfeito comerciante". As práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito deste colégio buscavam adequar os nobres às novas funções impostas pelas "novas condições econômicas, sociais e políticas" de nosso país.

Ainda com base em Saviani (2013, p. 104-105), percebemos que para aquelas circunstâncias já não mais era possível restringir a formação à proposta humanística, que era desenvolvida pelo "Colégio das Artes". Como consequência, o Colégio dos Nobres transpunha as "humanidades", agregando às práticas escolares o estudo de línguas estrangeiras e de outras áreas de conhecimento, dentre estas, o desenho.

Em nossa linha do tempo, o próximo evento que marca o ensino e a aprendizagem de arte no âmbito escolar é o plano de estudos do colégio Abílio, no Rio de Janeiro, então capital do Brasil. Saviani (2013, p.143-145) descreve que os estudos no colégio Abílio estavam divididos em duas etapas, uma dedicada ao ensino primário e outra para o ensino secundário, sendo o ensino primário desenvolvido em um ciclo de três anos e o ensino secundário com um ciclo de sete anos.

No que diz respeito ao ensino artístico, Saviani (2013, p. 143-145) apresenta que a prática pedagógica para a educação artística está presente, sob diversos ramos artísticos e, em todos os níveis deste colégio. É constante a inserção da dança, da música vocal e do desenho no ciclo primário, assim como, do desenho, da dança e da música no ciclo secundário.

É importante destacarmos que cada uma dessas áreas de conhecimento artístico possuíam, nesse momento, caráter de disciplina e que a música é dividida em música vocal nos três anos da instrução primária e no primeiro ano da educação secundária e, para os demais anos é descrita apenas como "música", não sendo possível indicarmos se isso era de fato uma ampliação das possibilidades musicais ou se era uma mudança para música instrumental.

Para prosseguirmos em nossa cronologia, precisamos recorrer à Barbosa (2012), que nos apresenta que nos anos 1800, com a vinda da família real para o Brasil e uma série de fatores que acompanharam tal vinda, assim como outras movimentações políticas que ocorriam no velho continente, temos a instauração de instituições especializadas, dissociadas das escolas, que passaram a se dedicar ao ensino de ramos artísticos.

### 3. PERÍODO IMPERIAL (1822-1889)

Barbosa (2012, p. 17) destaca que nessa época foi criada uma instituição voltada às artes visuais, às belas-artes, instituição esta que chegou a possuir diversas nomenclaturas, tais como "Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios" em 1816, "Academia Real de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil" em 1820, "Academia de Artes" ainda em 1820, "Academia Imperial de Belas-Artes" em 1826 e por fim, após a proclamação da república passou a se chamar "Escola Nacional de Belas-Artes". Essa década da história do ensino das artes ficou conhecido como "Missão Francesa"<sup>5</sup>.

No campo da música, também como consequência da vinda da família real para o Brasil, tivemos a instituição do "Imperial Conservatório de Música do Rio de Janeiro" em 1840, conforme apresentado por Giroto (2007). Assim como ocorreu com a Academia Imperial de Belas-Artes, após a proclamação da República em 1889, o Imperial Conservatório de Música do Rio de Janeiro passou a se chamar Instituto Nacional de Música, conforme indicado por Pereira (2012, p. 49), e mais tarde, terá participação na criação da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PEREIRA, 2012, p. 113).

Nesse período de nossa história nos foi possível encontrar dois decretos que regulamentavam a educação ao nível primário e secundário, o primeiro impetrado no império brasileiro, Decreto n.º 1.031-A, de 17 de fevereiro de 1854; e o segundo promulgado na República dos Estados Unidos do Brasil, Decreto n.º 981, de 08 de novembro de 1890. Tais documentos regulavam a educação, sendo o primeiro voltado ao município da corte e o segundo ao Distrito Federal, em ambos os casos o Rio de Janeiro.

<sup>4</sup> Trata-se do padre Manoel da Nóbrega. Ver o livro "História das ideias pedagógicas no Brasil" de Dermeval Saviani, 2013.

<sup>5</sup> Conforme o site do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), a missão francesa constituiu-se em um projeto de institucionalização do ensino da arte em nosso país. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/3515/200-anos-missao-francesa#:~:text=A%20Miss%C3%A3o%20Francesa%20representou%2C%20portanto,%20cotidiano%20do%20Brasil%20col%C3%B4nia.>> Acesso em 14 de outubro de 2023.

No terceiro capítulo do segundo título do decreto n.º 1.031-A encontramos a indicação de que o ensino primário das escolas públicas poderia ofertar, em caráter opcional, "desenho linear", "noções de música" e "exercícios de canto". Neste mesmo decreto, há a definição, no terceiro título (capítulo único), de que o ensino secundário também ofertará as "artes de desenho", "música" e "dança". É importante ressaltar que o ensino secundário era ofertado no "Colégio Pedro II", instituição que ainda hoje existe no município do Rio de Janeiro, e que o texto não esclarece o caráter dessas áreas de conhecimento no currículo, isto é: foi definida uma estrutura curricular de cadeiras e o artigo 81 indica que para além das matérias de tais cadeiras haveria a inserção destes ramos artísticos, sem esclarecer carga horária, obrigatoriedade, etc.

O Decreto n.º 981, por sua vez, traz obrigatoriamente, no primeiro grau, "desenho" e "elementos de música", para a faixa etária dos sete aos treze anos, segundo o artigo terceiro do segundo título do referido decreto. Para o ensino de segundo grau, que recebia estudantes de treze a quinze anos, conforme o artigo quarto do segundo título deste mesmo decreto, há a obrigatoriedade do ensino de "desenho de ornato, de paisagem, figurado e topográfico" e "música". Este decreto ainda estabelece que as "escolas normais", de ensino primário, tinham em caráter obrigatório disciplinas de "desenho" e de "música", conforme é indicado no seu décimo segundo artigo do terceiro título. Tal obrigatoriedade se mantinha para o nível secundário, ou seja, "ginásio".

Nesse nível, ginásio, o decreto é ainda mais específico e indica que haveria em cada estabelecimento um professor de música e um professor de desenho, conforme descrito no vigésimo oitavo artigo do quinto título do Decreto n.º 981. Ainda nessa especificação encontramos a divisão de carga horária e disciplinas para cada ano do ginásio, estando à música e o desenho inserido do primeiro ao quinto ano, dos sete que compunham o ginásio, tendo duas horas para cada uma delas por semana.

#### 4. PERÍODO REPUBLICANO, A PARTIR DE 1889

Podemos adentrar agora nos eventos ocorridos nos anos 1900 e, também, poderemos adentrar mais, especificamente, na educação artística no âmbito escolar, uma vez que a escola começa a ganhar contornos mais definidos, assim como, um conjunto de leis específicas.

É nesse século, compreendido pelos anos 1900, que temos a instituição das duas "Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional" (LDB) em 1961 e em 1996, sendo esta última a mais atual e que se encontra em vigor. É importante ressaltar que, apesar de considerarmos a LDB de 1996 a mais atual, diversas alterações foram implementadas nesta ao longo dos anos, por meio de emendas, aditivos ou modificações.

Precisamos dar relevo ao primeiro evento do século XX: a Semana de Arte Moderna de 1922. Após tal evento, simultaneamente a diversas movimentações no campo pedagógico, podemos perceber os primeiros passos na busca por inserir a arte na escola. Abreu (2018, p. 39) destaca que nos primeiros anos do século XX o ensino das artes nas escolas de Educação Básica estava focado em buscar resultados imediatos e tinham como objetivo central a formação técnica e a qualificação para o trabalho.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte (PCN - Arte) (BRASIL, 1998, p. 23-24), indica que, no início do século XX, as escolas ofertavam disciplinas de Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico. Ressaltamos que, no referido período, ainda existia uma separação entre música e canto orfeônico, tal qual ocorria no Colégio Abílio que separou música e música vocal.

Ainda com base nos PCN - Arte (BRASIL, 1998, p. 24-25) encontramos a indicação do ensino artístico centrado na figura do professor, voltado essencialmente ao domínio técnico daquelas formas ou linguagens, ou ramos artísticos (Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico), na busca por "transmitir" aos estudantes os conceitos, os códigos, as condutas, os padrões estéticos requeridos na época, intermediado por uma prática pedagógica baseada na imitação.

Tomando por base o Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931, podemos afirmar que as escolas continuavam a ofertar a música e o desenho como disciplinas obrigatórias no ensino secundário, sendo a música realizada por meio do canto orfeônico na primeira, segunda e terceira série e o desenho, da primeira à quinta série. Neste mesmo decreto, existe a regulamentação do curso complementar que tem o desenho como disciplina obrigatória, assim como o desenho era obrigatório no segundo ano dos cursos de arquitetura e de engenharia.

No tocante ao Canto Orfeônico, precisamos ressaltar a existência de dois decretos redigidos para regulamentar e para viabilizar a instauração dessa prática nas escolas. No entanto, o Canto Orfeônico foi inserido em todas as escolas do país por meio do Decreto n.º 24.794, de 14 de julho de 1934. Até então, todas as ações estavam restritas ao Rio de Janeiro, capital da recém-inaugurada república e, anteriormente, como sede da corte imperial. Diante da força política que Villa-Lobos possuía naquele momento, tivemos a implementação em larga escala do Canto Orfeônico, mediante o projeto por ele encabeçado em que o objetivo era levar a educação musical para todas as escolas do país. É neste mesmo período que percebemos os primeiros esforços para formar professores, especificamente, para a escola, para o ensino artístico, ou neste caso, para a educação musical. No ano de 1942, de acordo com Pereira (2012, p. 57), é baixado um decreto, Decreto n.º 4.993, de 23 de novembro de 1942, que criou o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, instituição cujo objetivo era formar professores de Canto Orfeônico, instituição esta dirigida por Villa-Lobos.

Em música, a partir dos anos 30 dominou o Canto Orfeônico, que teve à frente o compositor Villa-Lobos. Embora não tenha sido o primeiro programa de educação musical brasileiro sério, nem o único, pois coexistiu em um emaranhado de tendências diversas, notadamente a escola-novista (tratada a seguir), **esse projeto pretendia levar a linguagem musical de maneira sistemática a todo o país**. Com a criação e supervisão da Superintendência de Educação Musical e Arte do Distrito Federal (Sema), o Canto Orfeônico, além das orientações musicais, procurou difundir ideias de coletividade e civismo, princípios condizentes com o momento político de então (Estado Novo). (BRASIL, 1998, p. 24 — **grifo nosso**).

Precisamos destacar que em nenhum momento dessa construção histórica do ensino de arte no Brasil percebemos um maior diálogo entre os ramos artísticos. Queremos trazer tal destaque para indicar que as diversas formas artísticas ganharam relevância ou perderam relevância como decorrência de fatos históricos e sociais que marcaram a história do Brasil. Tal dinâmica pode ser percebida nos anos 1940 com a criação do projeto do canto orfeônico e com a criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, com a inserção de atividades vinculadas às artes visuais por intermédio do desenho, e da falta de privilégio por parte da dança e do teatro, como podemos observar nos PCN - Arte:

As atividades de teatro e dança não estavam incluídas no currículo escolar como práticas obrigatórias, e somente eram reconhecidas quando faziam parte das festividades escolares na celebração de datas como Natal, Páscoa ou Independência, ou nas festas de final de período escolar. (BRASIL, 1998, p. 24)

A partir dos PCN - Arte (BRASIL, 1998, p. 26) podemos reiterar um aspecto que foi fortemente evidenciado ao longo desse breve resgate histórico, qual seja, de que a Arte já possuiu diversas vinculações nos currículos escolares, já tendo sido considerada matéria, atividade ou disciplina. Contudo, de acordo com tal documento, "sempre mantida à margem das áreas curriculares tidas como mais 'nobres'".

Diferente do que se vê em diversos documentos de pesquisa, ou até mesmo de caráter legal, isto é, resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) ou ainda nos PCN - Arte, os dois primeiros conjuntos de leis voltadas à educação trazem distintos entendimentos quanto ao ensino artístico. Na Lei n.º 4.024 encontramos a inserção da arte enquanto atividade complementar de iniciação artística e na Lei n.º 5.692 já identificamos a inserção da Educação Artística em caráter obrigatório, sem esclarecer se na qualidade de atividade ou de disciplina, ou de componente curricular. Somente no terceiro conjunto de leis voltadas à educação, qual seja a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as mais recentes "Diretrizes e Bases da Educação Nacional" é que temos uma definição mais precisa quanto à arte no currículo da educação básica.

Este último dispositivo, assim como vários outros que surgem após reabertura política de nosso país com o término do regime militar que havia sido instaurado no

ano de 1964, substituem por completo as leis que vigoravam anteriormente, queremos indicar com isso que, em 1988, foi promulgada nossa mais atual Constituição Federal. Apesar de ser considerada a LDB atual, a Lei n.º 9.394 possui diversas alterações propostas por emendas, aditivos ou modificações, conforme já apontamos.

Nesta segunda LDB encontramos pela primeira vez a inserção da arte, que conforme descrevia o segundo parágrafo do vigésimo sexto artigo do texto publicado em diário oficial no ano de 1996, "o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (BRASIL, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Este parágrafo sofreu modificações ao longo dos anos que se seguiram. Sua primeira alteração foi efetuada pela Lei n.º 12.287, de 13 de julho de 2010, que acrescentou a necessidade de maior atenção às expressões regionais no ensino das artes. Atualmente, regulamentada pela Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, este mesmo parágrafo expressa que "o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica".

Ainda no que se refere ao ensino de arte, precisamos colocar em evidência as Leis n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008 e a n.º 13.278, de 02 de maio de 2016, que impetraram modificações no texto da lei, no vigésimo sexto artigo que trata do ensino de arte na educação básica. A Lei n.º 11.769 determinou que a música passasse a ser conteúdo obrigatório, porém não exclusivo, do componente curricular da Arte. É necessário que digamos claramente que tal lei não acrescentou a música na qualidade de componente curricular. Anos mais tarde, por meio da Lei n.º 13.278, são adicionados na qualidade de conteúdos obrigatórios do componente curricular Artes, ao lado da música, as artes visuais, a dança e o teatro. Desta forma, encontramos pela primeira vez na história do ensino de arte no Brasil a indicação em texto de lei destes ramos artísticos em um componente curricular obrigatório, qual seja, Artes, todos com o mesmo *status* de conteúdo obrigatório.

Precisamos, em igual passo, sinalizar que, apesar de não terem sido explicitados, em texto de lei, quais os ramos artísticos seriam obrigatórios no componente curricular Artes, embora todas as linguagens artísticas fossem obrigatórias, e que, a explicitação ocorrida em 2008 ou em 2016, configura, assim como ocorrido no passado, a movimentação política dos agentes das artes em meio ao cenário educacional e legal em nosso país.

Na estrutura organizacional brasileira, para além das legislaturas que tratam da regulamentação e da estruturação da educação, existem conselhos voltados à resolução de questões e temáticas não esclarecidas nos textos legais, ou até mesmo para complementar tais leis. Desta forma, estes conselhos que existem tanto no âmbito nacional, Conselho Nacional de Educação (CNE), quanto no âmbito estadual ou municipal, em nosso caso Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEE) e Conselho Municipal de Educação de Fortaleza (CME).

Quando buscamos nas resoluções que tratam da educação básica, no que concerne a educação artística, encontramos o Parecer CNE/CEB<sup>6</sup> n.º 22, de 2005 que ratificou a modificação da nomenclatura “educação artística” para “arte”, indicando que com essa mudança teríamos a modificação da percepção das instituições administrativas e escolares quando a necessidade e o impacto desta área de conhecimento na formação escolar, realizando uma dissociação entre a educação artística tal qual inserida pela Lei n.º 4.024 e a arte regulada pela LDB.

Existe um parecer emitido pelo CNE, no ano de 2013, que visou regulamentar a inserção da música na escola, tal qual foi determinado na Lei n.º 11.769, trata-se do Parecer CNE/CEB n.º 12, de 2013. Neste parecer ainda é latente a busca por definir quais ramos artísticos devem estar na formação escolar e qual seu espaço, fato recorrente em nossa história, conforme temos descrito. Tal parecer questiona a qualidade da formação do profissional a ser contratado pelas escolas, ainda que este receba uma formação específica, arca com a demanda da escola para atuar como polivalente, ou conforme expresso no parecer “supostamente apto a atuar nas quatro linguagens artísticas (Dança, Artes Visuais, Teatro e Música)”.

Precisamos chamar a atenção para o fato que tal parecer é feito após a promulgação da Lei n.º 11.769 que instituiu a obrigatoriedade da música enquanto conteúdo obrigatório do componente curricular artes, isto é, não criou uma disciplina específica para a música, fazendo com que a escola ainda precisasse ofertar as demais linguagens artísticas, posto que a música não fosse conteúdo exclusivo de tal componente curricular. Também precisamos considerar que tal parecer foi emitido alguns anos antes da Lei n.º 13.278 que explicitou a obrigatoriedade, além da música, das artes visuais, da dança e do teatro.

Sendo assim, surge a Resolução n.º 2, de 10 de maio de 2016, que definiu as diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de música, do documento que já estava em anexo ao parecer número 12. Tal parecer ainda se torna mais interessante, uma vez que o mesmo é exposto oito dias após a publicação da Lei n.º 13.278, que altera o disposto pela Lei n.º 11.769.

Na busca por aproximarmos mais nossa história ao estado do Ceará, precisamos colocar em evidência a Resolução n.º 411, de 2006, do CEE, que fixou as normas para as componentes curriculares Artes, no âmbito do sistema de ensino do estado do Ceará. Um primeiro aspecto que precisamos chamar à atenção é a afirmação que este documento faz ao indicar que a disciplina de Arte “não se destina a formar artistas”, e que a função da arte na escola é oportunizar a todos o “contato com a beleza, na natureza e nas obras de arte, para o desenvolvimento harmonioso de sua sensibilidade”.

Neste mesmo documento é apresentado que o ensino de Arte compreende atividades que possibilitem a

mobilização da criatividade e da sensibilidade em todas as suas formas e possibilidades, que tenha no canto coral um lugar privilegiado de formação nos programas de arte-educação, e que o componente curricular arte é obrigatório em toda a educação básica “da educação infantil ao último ano do ensino médio”.

Dando prosseguimento, traremos um último documento, desta vez uma resolução publicada pelo CME. Trata-se da Resolução CME/CEF<sup>7</sup> n.º 009/2013, que estabeleceu normas quanto à obrigatoriedade do ensino de música no componente curricular Arte no âmbito das escolas do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza. Chama-nos a atenção que desde o primeiro artigo desta resolução temos a indicação de que a música na qualidade de conteúdo obrigatório do componente curricular arte deve possuir suas bases nos “pressupostos teóricos e metodológicos da educação musical e da **aprendizagem compartilhada de música**” (grifo nosso).

Esta resolução defende que a educação musical está fundamentada “na imersão sonora” nos processos formativos vivenciados pelos seres humanos, por meio de uma interação ativa com práticas musicais na qualidade de “ouvinte, intérprete e compositor de obras musicais”. Para esta resolução a música é um componente fundamental para a formação integral dos sujeitos, balizada por princípios éticos, estéticos e políticos.

Finalmente, chegamos, talvez, ao documento mais controverso que possamos apresentar neste estudo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), posto à problemática política que o cerca, documento lançado no contexto de mais um golpe político que vitimou nosso país, qual seja, a destituição do poder de uma presidente da república que foi legitimamente eleita e impedida de prosseguir em seu mandato por sexismo, misoginia e infundadas acusações, que mais tarde seriam julgadas improcedentes.

Para situarmos tal documento (BNCC) na história, precisamos apontar que a necessidade de criação do mesmo, antecede tal processo político de impedimento, sendo previsto desde nossa carta Magna, a Constituição Federal promulgada em 1988, que previa, em seu artigo n.º 210, a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, para assegurar uma formação básica que fosse comum a todos os sujeitos, pautada no respeito aos valores culturais e artísticos, assim como, dos nacionais e regionais (BRASIL, 1988).

Apontamos que durante as mais de duas décadas que se seguiram após a publicação de nossa Constituição sempre houve o intento de cumprir com o previsto no artigo n.º 210, posto o indicado no texto da LDB, no artigo n.º 7, inciso IV, que cabe União, em regime de colaboração com os entes federados, o estabelecimento de competências e diretrizes para a educação básica, de modo a nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, no intuito de assegurar a Formação Básica Comum.

<sup>6</sup> Câmara de Educação Básica (CEB).

<sup>7</sup> Câmara de Ensino Fundamental (CEF).

Já em meio ao governo da presidente que seria deposta, foi promulgada a Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Nos anexos desta Lei, encontramos a indicação de que deveriam ser implantados na década vindoura os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, elementos que comporiam a BNCC, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio.

Consideramos, todavia, que seja importante colocar em evidência, sem tomarmos partido em prol de um ensino pautado por competências e por habilidades, que encontramos na BNCC a indicação quanto à valorização e a fruição nas diversas manifestações artísticas e culturais, bem como, na participação de práticas diversificadas de produções artístico-culturais. Ainda neste mesmo documento, é possível observar a indicação quanto ao uso das diferentes linguagens, dentre elas, cabe destacar, a corporal, a visual e a sonora, posto que estas constituam de alguma forma o fazer artístico (BRASIL, 2017).

A BNCC (BRASIL, 2017) apresenta que a arte contribui para o desenvolvimento de uma autonomia criativa e expressiva dos estudantes, ao promover a conexão entre os aspectos do racional, da sensibilidade, da intuição e do lúdico. Para tal documento, a arte também constitui um propulsor que possibilita a ampliação do conhecimento do eu e do outro.

Tal dispositivo ainda defende que a pesquisa e o desenvolvimento de processos de criação artística que juntem aspectos corporais, gestuais, teatrais, visuais, espaciais e sonoros, isto é, construídos para além das fronteiras dos ramos artísticos, permite aos estudantes a exploração, de forma dialógica e interconectada, das especificidades de cada uma das linguagens artísticas (BRASIL, 2017).

Como consequência da BNCC, o Estado do Ceará publicou no ano de 2021 o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC). Trata-se de um documento que visa orientar os currículos escolares para a aplicação e operacionalização da BNCC.

No que concerne ao ensino das artes, o DCRC da etapa do Ensino Médio aponta que o "ensino da Arte visa à formação integral das/os alunas/os, auxiliando no desenvolvimento global das capacidades humanas" (CEARÁ, 2021, p. 103). Neste mesmo documento, encontramos o indicativo de que as práticas artístico-pedagógicas devem ser baseadas na criatividade, tal qual foi proposta por Koellreutter, que mencionava constantemente o "espírito criador" e na experiência, naquele sentido empregado por Jorge Larrosa, ou ainda nas palavras do próprio documento:

[...] deve ser colocada a descoberta do conhecimento como princípio vital, aumentando a capacidade de criação e de expressão das/os alunas/os por meio do fazer artístico em função da produção de elementos estéticos, de conhecimentos e de saberes, tornando-os sujeitos da experiência, ou seja, sujeitos "ex-postos" (CEARÁ, 2021, p.103)

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos ao longo deste artigo que, na educação escolar brasileira, a presença da Arte foi interpretada a partir de visões dispares que, ao longo da história, modificaram seu lugar no currículo, indo, por exemplo, do nível de atividade até ser compreendida como componente curricular obrigatório. Tal história, também nos apresentou uma mobilidade e volatilidade das diversas linguagens e formas artísticas, atendendo às expectativas, ou, porque não dizer, ao poder dos capitais políticos de agentes da arte em determinados momentos, fazendo com que surgisse a figura do professor polivalente em Arte.

No entanto, há que se observar que sendo o currículo um espaço de disputas e de legitimação de saberes, houve sempre uma tensão que visava definir espaços específicos para as diferentes linguagens da Arte, é o caso da Lei n.º 11.769 de 2008 que definiu a música como conteúdo curricular obrigatório da disciplina de Arte e foi substituída no ano de 2016 pela Lei n.º 13.278, a qual acrescentou, além da música, o teatro, a dança e as artes visuais como conteúdos curriculares obrigatórios. Por fim, ressaltamos que a cada período da história, conforme percebemos a posição dos agentes da arte no campo de forças da sociedade, e, tomando como base a visão pedagógica que era vigente na sociedade a cada época. Assim, a Arte e seus diversos ramos artísticos transitaram de diversas formas nos currículos escolares, mas sempre tratados de maneira marginalizada diante das demais áreas do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

---

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 19 de fevereiro de 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 1.031-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 26 de junho de 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em 26 de junho de 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 24.794, de 14 de julho de 1934**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24794-14-julho-1934-515847-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 26 de junho de 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 4.993, de 26 de novembro de 1942**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4993-26-novembro-1942-415031-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 26 de junho de 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 981, de 8 de novembro de 1890**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 26 de junho de 2021.

BRASIL. **Lei n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm). Acesso em: 26 de junho de 2021.

BRASIL. **Lei n.º 12.287, de 13 de julho de 2010**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12287.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12287.htm). Acesso em: 26 de junho de 2021.

BRASIL. **Lei n.º 12.826, de 05 de junho de 2013**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12826.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12826.htm). Acesso em: 26 de junho de 2021.

BRASIL. **Lei n.º 13.278, de 02 de maio de 2016**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm). Acesso em: 26 de junho de 2021.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 26 de junho de 2021.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em 26 de junho de 2021.

BRASIL. **Lei n.º 5.962, de 11 de agosto de 1971**. Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: 26 de junho de 2021.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 26 de junho de 2021.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#art7%C2%A75](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#art7%C2%A75). Acesso em 19 de fevereiro de 2024.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 12/2013**. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14875-pceb012-13&category\\_slug=dezembro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14875-pceb012-13&category_slug=dezembro-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em 26 de junho de 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 2, de 10 de maio de 2016**. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&Itemid=30192). Acesso em 26 de junho de 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 22/2005**. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_05.pdf). Acesso em: 26 de junho de 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019**. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 26 de junho de 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: 2017. Disponível em: <https://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 15 de março de 2020.

CEARÁ. **Resolução n.º 411/2006**. Conselho Estadual de Educação do Ceará. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2011/08/RES-0411-2006.pdf>. Acesso em 26 de junho de 2021.

CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará - Ensino Médio**. Fortaleza: 2017. Disponível em: [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc\\_completo\\_v14\\_09\\_2021.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc_completo_v14_09_2021.pdf). Acesso em 15 de fevereiro de 2024.

FORTALEZA. **Resolução CME/CEF n.º 009/2013**. Conselho Municipal de Educação de Fortaleza. Disponível em: [cme.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php/resolucoes?download=81:resolucao-cme-0092013](http://cme.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php/resolucoes?download=81:resolucao-cme-0092013). Acesso em: 26 de junho de 2021.

GIROTTI, Janaina. O florão mais belo do Brasil: o imperial conservatório de música do Rio de Janeiro - 1841-1865. In: **Anais do XVII Congresso da ANPPOM**. Disponível em: [https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2007/musicologia/musicol\\_JGirotti.pdf](https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/musicologia/musicol_JGirotti.pdf). Acesso em 18/06/2021.

IPHAN. **MISSÃO FRANCESA COMPLETA 200 ANOS**. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/3515/200-anos-missao-francesa#:~:text=A%20Miss%C3%A3o%20Francesa%20representou%2C%20portanto,do%20cotidiano%20do%20Brasil%20col%C3%B4nia..> Acesso em 14 de outubro de 2023. Acesso em: 14 de outubro de 2023.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **Ensino superior e as licenciaturas em música (pós diretrizes curriculares nacionais 2004)**: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares. 2012. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Campo Grande, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

# UM PASSEIO PELO/NO COLETIVO E O SER MAIS EM ALEGRIA: nexos teóricos partilhados com Abordagem Musical Compartilhada em Snyders, Freire e Moraes

João Paulo Ribeiro de Holanda<sup>1</sup>

Luiz Botelho Albuquerque<sup>2</sup>

Elvis de Azevedo Matos<sup>3</sup>

***A tour in the collective and the being more in joy:***  
*shared theoretical nexuses with Shared Musical Approach in Snyders, Freire and Moraes dialogues on Shared Music Apprenticeship*

## Resumo:

*Este artigo se debruça sobre nexos teóricos da relação com a Aprendizagem Musical Compartilhada em Moraes (1993) e a Pedagogia Histórico Crítica de Freire (1996) e Snyders (2008), através de uma pesquisa exploratória, em modo hipotético-dedutivo, sob orientação qualitativa de pesquisa em delineamento bibliográfico com fontes primárias e secundárias para leituras, fichamento e análises dos materiais, objetivando descrever encontros epistêmicos no recorte da vocação ontológica do humano para o Ser Mais freiriano em Alegria estética de Snyders. Essa síntese educativa, de aproximação entre as correntes, conflui em possibilidades pedagógicas, que têm no humano a principal referência para os processos formativos, fomentando alternativas curriculares contextualizadas e inovadoras, além de empoderar professores de música ao comprometimento com a formação ética, estética e social dos sujeitos em aprendizagem.*

**Palavras-chave:** *Aprendizagem Musical Compartilhada; Pedagogia da alegria; Vocação Ontológica.*

## Abstract:

*The article focuses on theoretical nexuses of the relationship with Shared Musical Learning in Moraes (1993) and the Critical Historical Pedagogy of Freire (1996) and Snyders (2008), through exploratory research, in a hypothetical-deductive mode, under qualitative guidance of research in bibliographic design with primary and secondary sources for readings, recording and analysis of materials, aiming to describe epistemic encounters in the context of the ontological vocation of the human towards the Freirian Being More in Joy Aesthetics by Snyders. This educational synthesis, of rapprochement between currents, converges in pedagogical possibilities, which have the human being as the main reference for training processes, promoting contextualized and innovative curricular alternatives, in addition to empowering music teachers to commit to ethical, aesthetic and social training of subjects in learning.*

**Keywords:** *Shared Musical Learning. Pedagogy of joy. Ontological Vocation.*

## 1. INTRODUÇÃO

Desde as primeiras concepções metafísicas sobre a apreensão estética da realidade, há nuances que versam sobre um "livre jogo" (HAMM, 2017) entre atração e repulsão, prazer e desprazer, aproximação e afastamento, belo e feio, agrado e desagradado etc. (ARNHEIM, 2019; NUNES, 2016). Tal deleite estético perpassa as nossas axiologias e juízos de gosto. Contudo, fica subtendida, nessas relações, a existência de uma complexa estrutura de tensionamento que permeia a epistemologia do pensamento ocidental.

Essa estrutura, por semelhante, teria inferências na propedêutica filosófica (ontologia) expressa sob a temática do problema da existência. Segundo Freire (1987), a existência seria um problema sério e de extrema tensão, o qual a humanidade estaria inquieta a resolver, pois existir, numa perspectiva apenas de sobrevivência bancária, não bastaria:

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Ai se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação

<sup>1</sup> Doutorando em Educação, no eixo de Currículo, na linha de ensino de música na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

<sup>2</sup> Doutor em Sociologia da Educação University of Iowa (UI). Professor Titular aposentado do Departamento de Teoria e Prática do Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

<sup>3</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professor titular do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará.

exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Dai que seja a educação um que-fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. (FREIRE, 1987, p. 47).

Ou seja, inevitavelmente, a consciência do *Ente*, enquanto vivente e atuante histórico, pressupõe finalidade ou negação dessa finalidade. Um princípio teleológico, busca pelo *Ser*, ou ainda a resolução da tensão entre *Ser* e *Ente* (ARAÚJO, 2013). Didaticamente elaborado, podemos expressar tal proposição via equação estética formal e silogística a seguir: (1a) existência (pulso inicial, estado de "ordenamento"), (2a) consciência da existência (perturbação da "ordem") e (3a) direcionamento da existência, movimento de retorno e/ou resolução.

Nesse âmbito, a Aprendizagem Musical Compartilhada, como o campo de pertencimento de nossa pesquisa (ABREU; MATOS, 2022a), faz-se necessária como uma das possibilidades pedagógicas de resposta e de (re)significância a essa equação por meio de processos de aprendizagem artística, como aquilo que nos identificam (1b), marcam-nos, deixando legado, sentidos teleológicos (2b), e nos reconectam (*religare*) com nós mesmos, com o outro, com o cosmo e com a obra em solidária formação (3b).

Essas inquietações epistemológicas, *a priori*, situadas em uma leitura referenciada na pedagogia histórico crítica (JESUS, *et al.*, 2019), levaram-nos a analisar o campo da Aprendizagem Musical Compartilhada em uma de suas possíveis gênesis, a dissertação de mestrado da professora Izaira Silvino Moraes (1993), e indagar se há aproximação com essa ideia freiriana de vocação ontológica do humano para o "Ser Mais" (1987) permeada por uma alegria estética em Snyders (2013).

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Aprendizagem Musical Compartilhada, segundo Abreu e Matos (2022a), seria uma pedagogia sonante que vem se sistematizando dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Ceará (UFC), de orientação progressista com raízes no sociointeracionismo de Vygotsky, no pensamento libertário freiriano sobre educação, na proposta de ensino pré-figurativo de Koellreutter e, atualmente, dialoga com os conceitos de *Bildung* e *Ubuntu* (MATOS, 2024).

Tais conceitos somam-se a essa pedagogia na busca da emancipação do indivíduo por meio de uma educação dialógica, abrangendo aspectos criativos para a formação humana (*Bildung*) e aspectos éticos, solidários, imbricados em uma aprendizagem musical na relação contextual, reflexiva e crítica sobre si, o outro, a obra e sociedade (*Ubuntu*), de tal modo que ele se veja livre,

existencialmente, na busca pelo *Ser* em aprendizagem, ao ponto de compartilhar suas vivências e expressar, por meio da arte, o profundo que emerge de si mesmo na relação com mundo.

Por semelhante, nesse mesmo chão conceitual, Abreu e Matos (2022b), em um recorte temporal de 2013 a 2022, demonstram sugestões de marcos teóricos formativos e regionais, para além do cânone acadêmico usual, levando-nos a novas aproximações, principalmente com a dissertação de Moraes (1993), sugestão salientada em um artigo publicado em abril do corrente ano (ABREU; MATOS, 2024a).

Moraes, em sua dissertação, tem em Agnes Heller (1991) seu polo epistemológico, revelando uma correspondência com o que virá a ser a Aprendizagem Musical Compartilhada. Heller, teórica da Escola de Budapeste, ocupou-se com a renovação do marxismo no leste europeu, tendo por leme os pensadores Kant e Hegel, dentre os quais elegeu o primeiro como referência maior para seus estudos sobre Cotidianidade, de onde derivam dois conceitos opostos complementares centrais em sua pesquisa, o de genericidade e o de singularidade humana: um livre jogo de percepção e construção da realidade (CARVALHO, 2023).

O indivíduo é sempre ser particular e ser genérico (por exemplo, as pessoas trabalham, uma atividade do gênero humano, mas com motivações particulares; têm sentimentos e paixões — manifestações humano-genéricas —, mas os manifestam de modo particular, referido ao eu e a serviço da satisfação de necessidades e da teleologia individuais; a individualidade contém, portanto, a particularidade e a genericidade ou o *humanogenérico*). (PATTO, 1993, p. 125).

Nesse harmonioso encontro epistêmico entre as teóricas Moraes e Heller, nasce conceito pedagógico e estético de "*passeio pelo/no coletivo*" (MORAES, 1993, p. 93), uma espécie de abordagem para o ensino artístico que se pauta na compartilha, porém sem perder de vista a individualidade e singularidade do espaço particular, uma vocação ontológica individual/coletiva passeante — o indivíduo como protagonista<sup>4</sup> de sua própria história, construtor e agente de transformação pessoal e social por meio do ser/fazer música.

Chamei o método (...) de PASSEIO PELO/NO COLETIVO. Era uma pessoa, um ser individual quem passeava, mas o passeio só se realizava se esta, se cada passeante, fosse coletivo. 'O homem torna-se indivíduo na medida em que produz uma síntese em seu EU, em que transforma conscientemente os objetivos e aspirações sociais em objetivos e aspirações particulares de si mesmo e em que, desse modo, "socializa" sua particularidade. (MORAES, 1993, p. 93, destaques da autora).

Para a professora, a aprendizagem artística deveria ser promotora de tensões, "*causar problemas*" (MORAES, 1993, p. 95), um tensionamento estético, educação

<sup>4</sup> "Na decomposição do termo grego (prōtos + agōnia), é o segundo vocábulo que chama a atenção. *Agōnia* vem de *agon*, termo extremamente complexo e que se presta a elaborar todos os aspectos da vida pública grega. O *agon* está no centro da tragédia grega (LEMAIRE, 2015) e a origem do termo mostra também que se trata de um substantivo que significa 'empurrar', 'conduzir', 'incitar' (...) em contextos diversos na vida da pólis." (FALCÃO, 2022, p.28)

libertadora, para a emancipação dos sujeitos, que se educam entre si, mediatizados pelo cosmos na proposição, criação e transformação ativa da realidade (FREIRE, 1987), evitando uma tomada de consciência, direcionamento da existência, superficial e motivada por uma "curiosidade ingênua" (FREIRE, 1996, p.18). Isso nos leva a considerar nexos teóricos comuns entre a dissertação de Moraes e os conceitos dos autores a seguir; por inferência, também entre o campo da Aprendizagem Musical.Compartilhada.

### 2.1 O "SER MAIS" em Paulo Freire

Essa curiosidade ingênua, uma cosmovisão alienada e de reduto estrito particular sobre a apreensão primeira dos objetos cognoscíveis e identitários, revela-nos incompletude e necessidade de uma movimentação investigativa ontológica, pois, em termos metafísicos, todos seríamos propensos a conhecer no sentido de significar a nossa existência (ciclos gnosiológicos do saber comum); queremos Ser Mais do que já somos ou do que temos consciência no agora.

A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem aprender nada. A grande questão é: o que é que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à autorrealização dos indivíduos como indivíduos "socialmente ricos" humanamente ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital? (MÉZARÓS, 2008, p. 47).

Em contraponto, no caminho da tomada de consciência, pela criticidade, Freire nos apresenta a "curiosidade epistemológica" (FREIRE, 1996, p. 9), um movimento dialético de superação da curiosidade ingênua por meio do rigor metodológico reflexivo, na busca do Eu, na luta pela humanização, um entendimento coreográfico e equalizador de nossas particularidades e integrações, a socialização das particularidades, um autofazer-se no mundo enquanto se passeia.

Essa curiosidade, a epistemológica, como processo de aprendizagem, nunca se esgota, pois, ao se clarificar uma relação de conhecimento, essa se apresentará como nova realidade a ser criticada, uma vez que os objetos e sujeitos dessas ações formativas estão em constante movimento. Tal fato sugere uma necessidade de inserção de aprendizagem estética-artística-solidária no currículo escolar, já que tal movimento dialético complementar, de sons (inquietações) e silêncios (resoluções), é essencial e comum à física e metafísica da arte/som.

O som é, assim, o movimento em sua complementaridade, inscrita na sua forma oscilatória. Essa forma permite a muitas culturas pensá-lo como modelo de uma essência universal que seria regida pelo movimento permanente (...). Pode-se dizer que a onda sonora é formada de um sinal que se apresenta e de uma ausência que pontua desde dentro, ou desde sempre, a apresentação do sinal. Sem esse lapso, o som não pode durar, nem sequer começar. Não há sons sem pausa (...). O som é presença e ausência, é estar, por menos que isso apareça, permeado de silêncio. (WISNIK, 2017, p. 20, destaques do autor).

Tendo a escola como esse lugar, que possibilitaria tal formação integral e integradora dos sujeitos juvenis para o futuro e a vida em sociedade, o ensino de música/arte seria um refúgio à obviedade sistêmica e nefasta do capital (ABREU; MATOS, 2024b), que se apresenta atualmente e mina, potencialmente, a experimentação de deleite estético, reduzindo tudo a mercadoria. Sendo assim, a aprendizagem musical imbricada em sua própria episteme (compartilhada), deveria comunicar naturalmente esse movimento dialético complementar passeante e em tensão, gerando a *alegria do eu e do nós* (SNYDERS *apud* MORAES, 1993, p 66).

Arte que não estimule tendências egocêntricas e individualistas que separam os homens, originando forças disruptivas, que abandone como ideal a preocupação exclusiva de beleza; enfim música que tenha função socializadora, unindo os homens, humanizando-os e universalizando-os. (BRITO, 2001, p. 14).

Contudo, Pereira (2013), ao analisar diversas matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Música no Brasil, descreve que esses projetos políticos-pedagógicos apresentam extrema aproximação com o que ele denominou de *Habitus* Conservatorial, como o próprio nome sugere, uma preservação do modelo de ensino tradicional colonizador de moldes europeus, que prioriza uma visão pragmática e virtuosística do campo musical.

Trata-se de uma visão hegemônica, disfarçada de currículo (ARROYO, 2013), que se impõe silenciosamente, mantendo esses saberes "herdados" como legítimos e impedem avanços teóricos e metodológicos que mensurem novas referências antropológicas, inclusive decoloniais (QUEIROZ, 2023), dos sujeitos em aprendizagem. Resta ao ambiente escolar uma prática pedagógica artística que se legitima na ausência da tomada de consciência pela criticidade e de contentamento existencial, a alegria do aprender.

### 2.2 Nexo teórico com a Alegria Estética em Snyders

Em seu livro "A escola pode ensinar as alegrias da música?", Snyders (2008) questiona esse fazer artístico fragmentado, particularizado e de interesse mercante, indagando se a escola poderia ir além disso, ensinando alegria estética por meio da aprendizagem musical, no sentido de reconhecimento e vivência da genericidade, aceitando a pluralidade humana e as novas concepções sobre arte, não alienando o fazer artístico a mera questão de reprodutibilidade técnica, mas entendendo-o como um fazer estético integralista gerador de alegria, educação para a sensibilidade.

Quero defender uma ideia bastante simples: que a música é feita para ser bela e para proporcionar experiências de beleza, e que a beleza existe para dar alegria, a alegria estética, que é uma alegria específica, diferente dos prazeres de que habitualmente desfrutamos, e que constitui um dos aspectos da alegria cultural. (SNYDERS, 2009, p.15).

Como o autor propõe, não se trata de uma alegria estereotipada ou de mero requinte fugaz de consumo atrelada a um projeto de indústria cultural (ADORNO;

HORKHEMER, 1985). Antes, aponta para uma dimensão formativa de aprendizagem artística, superando inúmeras imposições históricas do ensino de artes, entendendo que a "função mais evidente da escola é preparar os jovens para o futuro" (SNYDERS, 2008, p. 17) em alegria.

Todavia, as ações pedagógicas musicais escolares parecem, cada vez mais, entristecidamente atreladas ao produto final sonoro, uma institucionalização de um projeto curricular conservatorial e colonizador, como citamos anteriormente na pesquisa de Pereira (2013) e Queiroz (2023). Uma estrutura lógica e positivista, que se impôs como universal, encontrando seu *ode* na relação hierárquica e desproporcional do mestre/aprendiz, na estética do gênio virtuoso que herdaria o talento de seu tutor.

Assim, a colonialidade musical está implícita ou explicitamente presente em uma complexa rede de interações que estabelecemos com as expressões musicais, sendo definidora, principalmente: 1) do conceito de música, que limita esse fenômeno ao som e às estruturas sonoras estabelecidas pelo mundo ocidental; 2) dos conhecimentos e saberes privilegiados por praxis musicais modeladas pela música erudita europeia; 3) dos modelos, das formas e dos paradigmas composicionais dominantes; 4) dos padrões estilísticos e interpretativos da performance musical da música de concerto; e 5) dos processos e das praxis de formação em música institucionalizados na educação formal. (QUEIROZ, 2023, p.195).

Tal abordagem formativa, limitante e tradicional, desvinculou o sujeito aprendiz, por meio de aulas individualizadas, de sua própria individualidade. Por mais paradoxal que pareça essa afirmação, opera-se uma doutrinação totalitária dos sentidos estéticos discentes, a morte da alegria e a perda de potência para o aprender música musicalmente (SWANWICK, 2003).

### 3. METODOLOGIA

Este estudo apresenta nexos teóricos existentes entre uma das gênesis teóricas do campo da Aprendizagem Musical Compartilhada, a dissertação de Moraes (1993) e o "Ser mais" freiriano (1987) em Alegria estética de Snyders (2013). Trata-se de uma pesquisa exploratória em orientação qualitativa de pesquisa com delineamento bibliográfico, revisão de literatura, mediante a leituras, análises e fichamentos, com interpolações metodológicas de fontes primárias e secundárias, instigadas por um movimento hipotético-dedutivo em conjecturas e indagações, sobre aproximações entre autores.

Esse desenho metodológico foi motivado por debates coletivos no Grupo de Pesquisa Patativa da Faculdade de educação da UFC, mestrado e doutorado, na linha de pesquisa de Currículo, no eixo de Ensino de Música. Na oportunidade, o grupo estudava sobre a pesquisa da maestrina Moraes (1993), buscando inferências epistemológicas iniciais para o que viria a ser a Aprendizagem Musical Compartilhada.

### 4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

No que se refere ao escopo teórico pedagógico que compõe o campo da Aprendizagem Musical Compartilhada, fica clara a aproximação com os nexos teóricos apontados no corpo deste texto (a dissertação de Moraes, o Ser Mais freiriano e a Alegria estética de Snyders), coadunando na emergente necessidade de uma educação para a emancipação humana, há tempos anunciada, "superando a lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos" (MÉSZÁROS, 2008, p. 9).

Dessa feita, a Aprendizagem Musical Compartilhada sintetiza nossas querenças e se configura como uma possibilidade pedagógica a partir do humano como a principal referência para a educação, fomentando alternativas curriculares contextualizadas e inovadoras, empoderando professores de música comprometidos com a formação estética e social dos sujeitos em aprendizagem.

Além disso, nessa perspectiva, a criatividade aparece como seu estandarte maior por meio de uma educação solidária e vinculada aos contextos e mazelas sociais do cotidiano docente e discente, reconhecendo-se a postura ética do ensino sonante no compromisso com as transformações e questionamentos das lógicas estruturantes e excludentes, que estão postas pelo capital, como idealizou o professor Koellreutter (1999, p. 43):

A educação musical como meio que tem a função de desenvolver a personalidade do jovem como um todo; de despertar e desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade, como, por exemplo, as faculdades de percepção, as faculdades de comunicação, as faculdades de concentração (autodisciplina), de trabalho em equipe, ou seja, a subordinação dos interesses pessoais aos do grupo, as faculdades de discernimento, análise e síntese, desembaraço e autoconfiança, a redução do medo e da inibição causados por preconceitos, o desenvolvimento da criatividade, do senso crítico, do senso de responsabilidade, da sensibilidade de valores qualitativos e da memória, principalmente, o desenvolvimento do processo de conscientização do todo, base essencial do raciocínio e da reflexão.

Assim, Aprendizagem Musical Compartilhada desvia de anedotas românticas e neoliberais, que insistem em transformar a educação musical em mercadoria e ludibrium seus educadores a se manterem enclausurados nas barreiras modernas de suas disciplinas, priorizando uma ótica de reprodutibilidade técnica, anticrítica e isonômica (formando iguais) do fazer musical; ou seja, fomentam uma expressão artística com a criatividade cerceada.

### 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressaltamos que essa síntese pedagógica em torno da Aprendizagem Musical Compartilhada, divergente das

hegemônicas, só é possível de ser mensurada graças à produção de pesquisa “para além do uso do senso comum” (QUEIROZ, 2023, p. 183), fato que pode sugerir sérias lacunas formativas nos cursos de música licenciatura do Brasil e, em nosso caso específico, no Ceará, pois, como explanado, o foco ainda permanece em um modelo de ensino herdado do colonizador.

Inclusive conjecturamos para pesquisas futuras estudar a pedagogia da Aprendizagem Musical Compartilhada na sugestão de uma investigação mais profunda sobre sua aproximação com abordagens decolônias para o ensino de arte/música no Ceará, pois, apesar dessa hegemonia evidenciada, em vários momentos de nossa pesquisa encontramos significativos indícios de uma ruptura ideológica e curricular com o modelo colonial tradicional e conservador.

Este trabalho se justifica na medida em que se propôs a questionar lógicas hegemônicas sobre a aprendizagem musical, fomentando novos passeios pelo/no coletivo, além de buscas investigativas e ontológicas, permeadas por alegria estética. Nesse cenário, entende-se a escola como um potencial e legítimo lugar do aprendizado de música compartilhado, desejando-se que se pontuem e se perpetuem, cada vez mais, estratégias educacionais solidárias, na descoberta do Ser em aprendizagem, como possibilidade de transformação e ressignificação dos esquematismos sociais dominantes.

## REFERÊNCIAS

---

ABREU, Y. P. de.; MATOS, E. de A.. Arte no currículo da escola de educação básica: reflexões sobre a pertinência da criatividade na formação humana. **Peer Review**, [S. l.], v. 6, n. 9, p. 75–87, 2024(a). DOI: 10.53660/PRW-2130-3919. Disponível em: <https://peerw.org/index.php/journals/article/view/2130>. Acesso em: 17 maio. 2024.

ABREU, Y. P. de; MATOS, E. de A. Aprendizagem musical compartilhada: uma revisão de literatura / Shared musical apprenticeship: a literature review. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 21867–21881, 2022(b). DOI: 10.34117/bjdv8n3-403. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/45790>. Acesso em: 17 maio. 2024.

ABREU, Yure Pereira de; MATOS, Elvis de Azevedo; DIAS, Ana Maria Iório. Em busca de uma solidária formação humana e musical: aprendizagem musical compartilhada. In: **Brazilian Journal of Development**. Curitiba, v.12, p. 24051-24059, janeiro de 2022(a), Disponível em: <https://www.journalijdr.com/em-busca-de-uma-solid%C3%A1ria-forma%C3%A7%C3%A3o-humana-e-musical-aprendizagem-musical-compartilhada>. Acesso em 17/05/2024.

ABREU, Y. Pereira de; MATOS, E. de A. Arts in schools curricula: disputes and possibilities for human emancipation: Artes nos currículos escolares: disputas e possibilidades para emancipação humana. **Concilium**, [S. l.], v. 24, n. 9, p. 428–440, 2024(b). DOI: 10.53660/CLM-3400-24|21. Disponível em: <https://clium.org/index.php/edicoes/article/view/3400>. Acesso em: 26 maio. 2024.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ARAÚJO, Paulo. **A questão do ser em geral em Ser e Tempo, de Martin Heidegger**. Revista Ética e Filosofia Política, v. 2, n. 15, p. 50-64, Dez., 2013.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual**: uma psicologia da visão criadora. São Paulo: CENGAGE, 2019.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Rio de Janeiro: vozes, 2013.

CARVALHO, Liana Amaro Augusto de; **Gyorgy Lukács e Agnes Heller**: uma relação discipular? *Katálysis*, Florianópolis, v. 26, nº 1, p. 149-157, abril, 2023.

FALCÃO, Carolina. **Nem todo evangélico, nem todo cristão: entendendo o protagonismo religioso no Brasil**. São Paulo: Annablume, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HAMM, Christian. **"jogo livre" e "sentido comum" na teoria estética kantiana.** Estudos Kantianos, Marília, v. 5, n. 1, p. 69-80, Jan./Jun., 2017.

HELLER, Agnes. **Sociologia de la vida cotidiana.** 3 ed. Barcelona: Ediciones Península, 1991.

JESUS, Lucas Antonio Feitosa; SANTOS, Juliane dos; ANDRADE, Luiz Gustavo. ASPECTOS GERAIS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l], v. 3, n. 1, p. 71-86, 2019. DOI: 10.36524/profept.v3i1.378. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/378>.. Acesso em: 17 maio. 2024.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. Educação musical hoje e, quiçá, amanhã. In: LIMA, Sonia A. (org.). **Educadores musicais de São Paulo: Encontro e reflexões.** São Paulo: Nacional, 1998. 39-45.

MATOS, Elvis de Azevedo. **Ronda de Memórias: aprendizagem musical compartilhada.** Curitiba: CRV, 2024.

MÉZÁROS, István. **A educação, para além do capital.** 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, Izaíra Silvino. **Arte no processo de formação do educador: estratégias de aquisição e experiência compartilhada da sensibilidade artística e de linguagem musical ou um passeio no coletivo.** 1993, 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Fortaleza, 1993.

NUNES, Benedito. **Introdução à Filosofia da Arte.** São Paulo: Edições Loyola, 2016.

PATTO, Maria Helena Souza: **O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação.** Perspectivas: Revista de Ciências Sociais, São Paulo, v. 16, p. 119-141, junho, 1993.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **O ensino superior e as licenciaturas em música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares.** Campo Grande: Editora UFMS, 2013.

QUEIROZ, Luis R. S. **Currículos criativos e inovadores em música: proposições decoloniais.** In: BEINEKE, Viviane (org.). Educação musical: diálogos insurgentes. São Paulo: Hucitec, 2023.

SNYDERS, George. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** 5. ed. São Paulo: ortez, 2008.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente.** São Paulo: Moderna, 2003.

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

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido: uma outra história das músicas.** São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

Natanael Martins de Sousa<sup>1</sup>  
Marco Antonio Toledo Nascimento<sup>2</sup>

## *Reflexive dialogues on Shared Music Apprenticeship*

### **Resumo:**

*Este trabalho apresenta uma pesquisa bibliográfica com uma revisão integrativa de literatura, que tem como objetivo principal verificar o que tem sido discutido a respeito da Aprendizagem Musical Compartilhada no meio acadêmico. A realização desta pesquisa se justifica pela atual carência de materiais que apresentem e sintetizem os fundamentos teóricos dessa pedagogia, ainda em construção. Metodologicamente, este trabalho tem uma abordagem qualitativa, na qual foram utilizadas fontes diversas. As bases de dados utilizadas foram as seguintes: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos da Capes e Repositório Institucional da Universidade Federal do Ceará. Como resultado deste estudo, foi possível uma maior apropriação epistemológica da Aprendizagem Musical Compartilhada e a identificação de 10 produções que tratam dessa pedagogia no âmbito do ensino de instrumentos e de canto e na formação de professores. Esperamos que o presente trabalho contribua com a comunidade acadêmica, em especial, estudantes, professores e pesquisadores que desejam utilizar a pedagogia da Aprendizagem Musical Compartilhada, ajudando-os na compreensão do tema e no desenvolvimento de suas práticas educativas.*

**Palavras-chave:** *Aprendizagem Musical Compartilhada. Diálogos reflexivos. Formação humana.*

### **Abstract:**

*This study presents bibliographical research with an integrative literature review, whose main objective is to verify what has been discussed regarding Shared Musical Apprenticeship in the academic world. This research is justified by the current lack of studies that present and synthesize the theoretical foundations of this pedagogy, which is still under construction. Methodologically, this study has a qualitative approach, in which different sources were used. We used the following databases: Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), Capes Periodicals Portal and the Institutional Repository of the Federal University of Ceará. As a result, this study enabled a greater epistemological appropriation of Shared Musical Apprenticeship and the identification of 10 productions that discuss this pedagogy in the context of teaching instruments and singing, and of teacher training. We hope that this study will contribute to the academic community, especially students, teachers, and researchers who wish to use the pedagogy of Shared Musical Apprenticeship, helping them to understand the topic and develop their educational practices.*

**Keywords:** *Shared Musical Apprenticeship. Reflexive dialogues. Human formation.*

<sup>1</sup> Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). É professor efetivo da rede pública Municipal de Maracanaú-CE.

<sup>2</sup> Doutorando em Musicologia e Educação Musical pelas Universidade de Toulouse Le Mirail (UTM2) e Universidade Federal da Bahia (UFBA). É professor Associado III da Universidade Federal do Ceará (UFC), campus de Sobral-CE.

## 1. INTRODUÇÃO

A música, enquanto linguagem e fenômeno cultural humano, está presente em quase todas as sociedades, sendo essa uma ação realizada socialmente por meio das experiências individuais e coletivas dos seres humanos. Conforme Merriam (1964, p. 280, tradução nossa), "[...] a música faz parte da cultura, a cultura move-se através do tempo e, portanto, através da música podemos abordar certos tipos de história". Para Moraes (1993, p. 67), a música é uma "linguagem metafórica por excelência, mundo sonoro-rítmico presente como expressão/manifestação de homens de todas as épocas e tipos de sociedades". Assim, entendemos a prática musical como uma atividade humana que envolve aspectos sociais, cognitivos, emocionais, éticos e solidários. Para tanto, torna-se necessário entendermos os sujeitos como uma potência sonora que carrega consigo sua própria musicalidade e o seu fazer musical. Inferimos que o indivíduo se emancipa, constrói a si mesmo e se reconstrói a partir do momento em que ele externa a sua unicidade e a sua essência humana, também, por meio da música. Portanto, entendemos que a música e a aprendizagem musical devem ser compartilhadas de forma democrática e acessível a todos, sem ser excludente, de modo a alcançar e fortalecer o indivíduo enquanto pertencente a um meio social. Nesse sentido, Almeida (2014) afirma que não há por que a aprendizagem musical não ser compartilhada, uma vez que o conhecimento musical dos sujeitos é preexistente. Por conseguinte, a aprendizagem musical ocorre a partir de saberes musicais, que também são preexistentes, sejam esses saberes apresentados e compartilhados de forma organizada, livre e/ou espontânea.

A compartilha, de forma coletiva, dos conhecimentos musicais individuais preexistentes faz com que os sujeitos criem experiências intrínsecas, que também podem ser compartilhadas extrinsecamente. As vivências individuais socializadas no âmbito coletivo pela inter-relação social geram novos conhecimentos.

Partindo dos pressupostos apresentados, percebemos que a Aprendizagem Musical Compartilhada se configura como uma pedagogia musical emancipadora, que pode ser considerada durante as práticas educativas. Para tanto, torna-se necessário entendermos a música como um elemento intrínseco aos indivíduos e que traz autoconfiança e responsabilidade individual em um contexto coletivo. A música "precisa estar ao alcance de quem a deseja" (MATOS, 2007, p. 179). Para Matos (2024), superar as amarras pragmáticas e racionalistas que permeiam o grande campo da Educação Musical, influenciado e ditado, em sua maioria, pelo sistema capitalista, torna-se o grande desafio dos educadores musicais no âmbito formal. É nesse sentido que propomos, por meio da Aprendizagem Musical Compartilhada, o rompimento com o *Habitus* Conservatorial (PEREIRA, 2013), ainda presente na maioria dos cursos de licenciatura no Brasil.

Sobre a origem da Aprendizagem Musical Compartilhada, Matos (2024) afirma que as lições de

sensibilidade humana, de empatia, por parte da professora Izaira Silvino no coral da Universidade Federal do Ceará (UFC), em meados de 1984, "[...] a própria noção, o germe, a semente com DNA da Aprendizagem Musical Compartilhada" (MATOS, 2024, p. 35). A teorização e os fundamentos da referida proposição pedagógica aconteceriam, no entanto, anos depois, por meio das pesquisas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, orientadas, em sua maioria, pelo prof. Dr. Elvis de Azevedo Matos. Conforme Oliveira (2017), foi a partir das reflexões empreendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, no eixo Ensino de Música, que a Aprendizagem Musical Compartilhada começou a tomar forma, apresentando-se inicialmente como metodologia de trabalho em grupo e com o foco na interação entre os estudantes, tendo a heterogeneidade um aspecto desejável para as aulas de música. Para Abreu e Matos (2022), as práticas artístico-musicais desenvolvidas no âmbito da UFC foram primordiais para o surgimento de uma nova pedagogia de Educação Musical e de formação de Educadores Musicais.

A fundamentação teórica dessa nova pedagogia musical encontra-se, em seu atual estágio de estudos, nos aspectos relacionados à importância da criatividade para o desenvolvimento humano (*Bildung*) e na ética solidária de convívio (*Ubuntu*), de maneira a promover experiências sonoras significativas entre os sujeitos que participam dos processos sociais das atividades musicais (MATOS, 2024). Para Abreu e Matos (2022), a Aprendizagem Musical Compartilhada almeja uma concepção de formação humana cuja expressão sonora seja a base, o apoio e/ou o guia, proporcionando ao sujeito a capacidade de formar a si mesmo em um fluxo contínuo de ressignificações. Nesse sentido, "a *Bildung* sempre se referia à evolução do potencial do indivíduo, o que lhe conferia uma importância única para a prática pedagógica" (NICOLAU, 2013, p. 34). Além do mais, a visão humanista e integradora da Aprendizagem Musical Compartilhada, baseada na ética social do *Ubuntu*, vai buscar, por meio da generosidade, separar as amarras individuais, viabilizando dessa maneira muitas trocas musicais. Segundo Matos (2024, p. 124), "uma inspiração ética para um ambiente favorável à criação sonora e exposição criativa dos sujeitos é, portanto, uma urgência sem a qual não podemos falar em Aprendizagem Musical Compartilhada". Oliveira (2017) compreende e define a Aprendizagem Musical Compartilhada como uma abordagem pedagógica que utiliza a criação musical como ferramenta mobilizadora da aprendizagem, levando em consideração os saberes prévios dos estudantes, tendo como meta, além da aprendizagem, a constituição de um ambiente de participação democrática que considere os sujeitos como potencialidades fortalecedoras do trabalho a ser realizado.

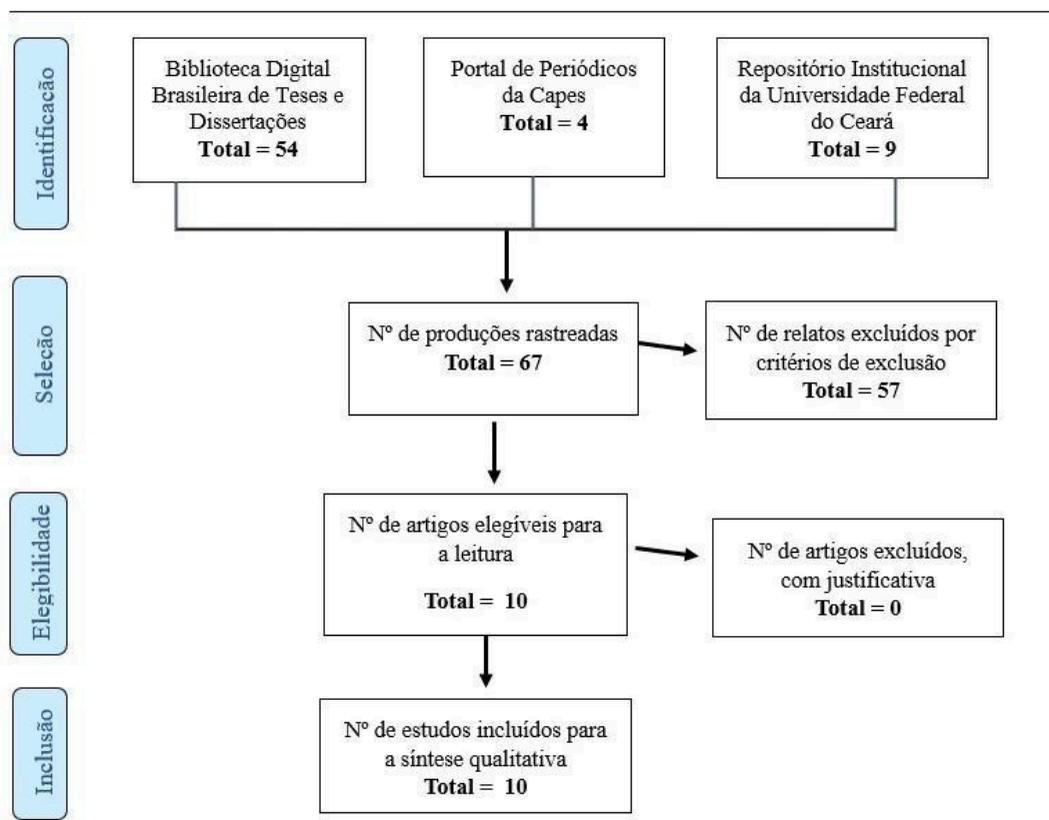
O presente trabalho objetiva verificar o que tem sido discutido a respeito da Aprendizagem Musical Compartilhada no meio acadêmico e refletir sobre essa proposta pedagógica e a sua aplicabilidade no meio educacional.

## 2. METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho baseia-se na abordagem qualitativa, por meio da realização de uma revisão integrativa da literatura, com o intuito de verificar o que tem sido discutido a respeito da Aprendizagem Musical Compartilhada no meio acadêmico. A opção por esse procedimento metodológico respalda-se na sua capacidade de sintetizar e apresentar um panorama atual das pesquisas realizadas e publicadas com ênfase em um determinado assunto, além de contribuir para que assuntos ainda pouco conhecidos sejam postos em evidência (COOPER, 1982).

Durante a realização desta revisão, o nosso interesse estava em encontrar produções completas, em formato de artigos, dissertações e teses ou similares, que versassem sobre o referido tema. Para tanto, utilizamos como bases de dados as seguintes plataformas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos da Capes e Repositório Institucional da Universidade Federal do Ceará (UFC). Como descritor de busca, utilizamos o termo "Aprendizagem Musical Compartilhada". Nossos critérios de exclusão incluíram o fato de as produções "não" apresentarem o termo "Aprendizagem Musical Compartilhada" no título, no resumo e/ou ainda apresentação de trabalhos incompletos, como resumos. Nesses casos, tais produções não foram elegíveis para a leitura completa. A seguir, apresentamos o Diagrama

**Fluxograma 1** – Diagrama PRISMA *flow*



Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de PRISMA (2020).

PRISMA *flow*<sup>3</sup> (Fluxograma 1), o qual mostra o panorama quantitativo das produções rastreadas e o fluxo seguido durante a investigação.

Ao inserirmos o nosso descritor no portal Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, a plataforma rastreou 54 produções, entretanto, ao aplicarmos nossos critérios de exclusão, todos os artigos foram recusados, pois não apresentavam o termo "Aprendizagem Musical Compartilhada" no título ou no resumo. No Portal de Periódicos da Capes, foram exibidos quatro artigos científicos, sendo um excluído, pelo mesmo critério

anterior. Já no Repositório Institucional da UFC foram rastreadas duas teses, seis dissertações e um resumo. Destas, apenas duas produções foram excluídas: uma por não possuir o descritor e a outra por ser um resumo. Sendo assim, restaram no total 10 produções elegíveis para a leitura completa. Após as leituras, constatou-se a elegibilidade dessas produções, como mostra o Quadro 1:

<sup>3</sup> Disponível em: <http://prisma-statement.org/>. Acesso em: 11 jun. 2024.

**Quadro 1** – Lista de produções incluídas

<b>AUTORES</b>	<b>TÍTULOS DAS PRODUÇÕES INCLUÍDAS</b>	<b>TIPO DE PRODUÇÃO</b>	<b>ANO</b>
OLIVEIRA, Marcelo Mateus de.	A aprendizagem musical compartilhada e a didática do violão: uma pesquisa-ação na licenciatura em música da UFC em Sobral (Ceará).	Tese (Doutorado)	2017
ALMEIDA, José Robson Maia de.	Aprendizagem musical compartilhada: a prática coletiva dos instrumentos de sopros/madeiras no Curso de Música da UFCA.	Tese (Doutorado)	2014
FERNANDES, Patrick Mesquita.	Contextos de aprendizagem musical: uma abordagem sobre as práticas musicais compartilhadas do curso de música da UFC campus de Fortaleza.	Dissertação (Mestrado)	2013
SILVA, Antonio Izaias Luciano da.	Aprendizagem compartilhada e simultânea de violão e de canto para jovens e adultos: uma proposta pedagógica.	Dissertação (Mestrado Profissional em Artes)	2021
PINHEIRO, Cicero Wagner Oliveira.	Ensino e aprendizagem de guitarra elétrica no Triângulo CRAJUBAR – CE.	Dissertação (Mestrado)	2017
COSTA, Paulo Sérgio Sousa.	O soar dos tambores na escola: a música na valorização da cultura afrodescendente.	Dissertação (Mestrado)	2016
BRANDÃO, Elves Souza.	A utilização de tecnologias digitais em processos de aprendizagem de instrumentos musicais de cordas friccionadas.	Dissertação (Mestrado Profissional em Artes)	2023
OLIVEIRA, Marcelo Mateus de.	Reflexões sobre a Didática do Violão na Licenciatura em Música com base na Aprendizagem Musical Compartilhada: princípios e práticas.	Artigo	2023
ABREU, Yure Pereira de; MATOS, Elvis de Azevedo; DIAS, Ana Maria Iorio.	Harmonia para colorir: exemplo de aplicação da aprendizagem musical compartilhada na formação de professores / Coloring harmony: example of shared musical apprenticeship in teachers training	Artigo	2022
ABREU, Yure Pereira de; MATOS, Elvis de Azevedo.	Aprendizagem musical compartilhada: uma revisão de literatura / Shared musical apprenticeship: a literature review.	Artigo	2022

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

No quadro acima, apresentamos a lista das produções incluídas na revisão integrativa do presente trabalho. Importante ressaltar que a linha cronológica inclui artigos no período de 2013 a 2023, inclusive com investigações realizadas em nível de mestrado e doutorado. A seguir, apresentamos nossa discussão teórica, relacionando a Aprendizagem Musical Compartilhada com a Teoria Sócio-histórica e com o conceito de *self* apresentado na Cognição Social, tomando como respaldo as produções elegíveis nesta revisão.

### 3. DISCUSSÃO TEÓRICA

Ao versarmos sobre a Aprendizagem Musical Compartilhada abordada por Matos (2024), relacionando-a com a Teoria Sócio-histórica de Vygotsky (1998) e com o conceito de *self* apresentado na Cognição Social de Flavell, Miller e Miller (1999), buscamos, por meio deste tópico, refletir sobre o significado educacional, emocional, afetivo e social que o fazer musical, no âmbito coletivo e compartilhado, pode gerar no indivíduo.

Primeiramente, cabe ressaltar que a Teoria Sócio-histórica de Vygotsky (1998) foca na formação dos

processos psicológicos superiores do ser humano ao longo do seu desenvolvimento no contexto social e cultural. A princípio, esses processos psicológicos começam a se desenvolver no plano interpsicológico, ou seja, na sua interação com outros indivíduos; posteriormente, vai para o plano intrapsicológico, em que a internalização no âmbito individual acontece (Morais *et al.*, 2021).

Em sua teoria, Vygotsky compreende o homem como um ser social, repleto de relações sociais que se materializam em um indivíduo. Dessa maneira, suas funções psíquicas são formadas a partir da relação dialética entre ser humano, cultura e sociedade. Para tanto, a relação entre o indivíduo e o meio acontece pela mediação de instrumentos e signos, que são construídos culturalmente (XAVIER; NUNES, 2015). Enquanto os instrumentos são materiais que modificam o meio, os signos estão voltados para o próprio sujeito, expressando-se principalmente pela linguagem. Para Tosta (2012, p. 59), "Vigotski elaborou um constructo original a respeito do psiquismo e focou nas interações socioculturais o alicerce para o desenvolvimento e humanização do homem".

Na concepção vygotskiana, o sujeito se constrói por meio de sua interação com o meio, onde são estabelecidas conexões entre afetividade e cognição. Dessa maneira, o indivíduo é entendido como ser marcado por sua cultura, e sua história reflete e é reflexo do meio social no qual vive. Para Vygotsky, o homem modifica o ambiente por meio de seu comportamento, e essa modificação influencia o seu próprio comportamento no futuro (REGO, 1995). Assim, os aspectos individuais do sujeito estão interligados com a sua própria história e são indivisíveis; da mesma forma acontece com a cognição e a afetividade, que caminham juntas e não podem ser isoladas. Conforme Xavier e Nunes (2015, p. 27), "toda função mental, como a criatividade, o raciocínio lógico, a atenção seletiva, por exemplo, nasceu da nossa troca com o ambiente, da nossa atividade e experimentação no mundo". Vygotsky tinha uma "visão marxista: totalidade viva, sensível, contínua, indivisível da existência humana" (COLINVAUX; LEITE; DELL'AGLIO, 2006, p. 66). Compreendemos, aqui, que os sujeitos são protagonistas de suas próprias histórias de vida e que suas experiências, emoções, crenças etc. moldam a sua cognição ao longo do tempo. Contudo, reconhecemos que há limites para esse protagonismo social, pois as oportunidades e vivências são diversificadas. Em nossa concepção, essa visão holística do ser humano é fundamental tanto para a Teoria Sócio-histórica de Vygotsky (1998) quanto para a pedagogia da Aprendizagem Musical Compartilhada, abordada por Matos (2024).

Sobre a aprendizagem, Vygotsky (1998) infere que alguns aspectos cognitivos, como a memória, a atenção e o pensamento, só podem ser desenvolvidos por indivíduos que estão inseridos em grupos sociais, e não em indivíduos isolados (FONTES; FREIXO, 2004). Na concepção vygotskiana, a aprendizagem é resultado das relações e interações sociais existentes entre os seres humanos. Portanto, aprendemos e compartilhamos saberes por meio da nossa convivência com outras

pessoas.

A aprendizagem, nesse sentido, ocorre quando há interação entre as pessoas, em cooperação com seus pares. Uma vez que os processos da aprendizagem são internalizados, eles passam a fazer parte do desenvolvimento mental do sujeito. Em sua teoria, Vygotsky faz distinção entre aprendizagem e desenvolvimento, defendendo que ambos não acontecem de forma simultânea. Na verdade, "a aprendizagem devidamente organizada vai resultar no desenvolvimento mental e desencadear uma variedade de processos de desenvolvimento" (VYGOTSKY, 1978, p. 90, tradução nossa). Dessa maneira, a aprendizagem desempenha um papel fundamental no processo de desenvolvimento das funções psicológicas do ser humano, as quais são culturalmente organizadas. Para nós, a compreensão da aprendizagem envolve a análise da história e do meio social no qual o sujeito está inserido, ao mesmo tempo que é crucial reconhecermos o que cada indivíduo tem a nos ensinar, buscando promover, assim, uma troca contínua e constante de saberes, conhecimentos e experiências.

Com relação às práticas musicais e suas aprendizagens, Abreu, Matos e Dias (2022) afirmam que, historicamente, estas se vinculam à vida social do ser humano, cujas comunidades, no passado, compartilhavam momentos de suas vidas cotidianas por meio da música em rituais e festividades. Nessa perspectiva, a Aprendizagem Musical Compartilhada objetiva reconduzir as práticas de compartilha sonora no processo de formação humana, no processo de concepção ética e no processo de cultivo do ser solidário. Dessa forma, estaremos resistindo ao ideal individualista que a cultura europeia estabeleceu em seus colonizados e que ainda hoje persiste, principalmente em centros universitários e conservatórios de música no Brasil. Conforme nos relata Matos (2024, p. 116), "a maioria dos músicos que assumem a tarefa de construir o campo hoje denominado 'Educação Musical', ainda transita, pedagogicamente, pelo terreno do repertório de origem europeia". Tal proposição demonstra que o campo da Educação Musical ainda está aportado em um processo mercantilista e colonizador. Muitas das práticas com elementos curriculares originados em conservatórios europeus (*Habitus* Conservatorial) são replicadas nos cursos superiores de Licenciatura em Música no Brasil (ABREU; MATOS; DIAS, 2022).

Outro conceito abordado pela Aprendizagem Musical Compartilhada é a noção do self, cujo significado para essa proposição pedagógica aponta para a "emancipação profunda de um 'Eu Interior' [...] sonoramente manifesto" (MATOS, 2024, p. 115). Nesse sentido, o ser humano expressa sua essência por meio dos sons, enquanto constrói a si mesmo, fortalecendo-se como parte integrante de um tecido social. Moraes (1993) afirma que nossa personalidade vai se formando através da relação que temos com o meio em que vivemos e o nosso pensamento, acerca da essência humana, constitui-se dos resultados, também, dessa relação. Assim, a autora afirma: "sou singular e individual, como também sou genérica e coletiva. E única" (MORAES, 1993, p. 7). Para Matos (2024, p. 119), "música é uma relação

interior reveladora de uma intimidade que expressa a unicidade de cada ser humano. Alcançando a si próprio através da busca de sons expressivos que evocam a sua própria essência humana".

Por meio da música, o indivíduo revela-se a si mesmo, evidenciando sua singularidade e a sua própria essência humana, apresentando sua percepção de si e do meio no qual vive, em um ato de coragem e de generosidade. Na concepção de Moraes (1993, p. 53), é na "dimensão da sociedade que os indivíduos singulares, reais, fazem suas cotidianas representações". Para tanto, a Aprendizagem Musical Compartilhada propõe "a superação dos medos para a descoberta e para a invenção de algo único: a música de cada um, [...] que há de um dia ser conquista histórica para a construção de uma realidade social e humana, plenamente musical" (MATOS, 2024, p. 134).

Reafirmamos, aqui, a importância de buscarmos conhecer a nós mesmos e o outro e de entendermos as relações sociais existentes entre os indivíduos. Em vista disso, Flavell, Miller e Miller (1999) analisam o conceito de *self*, pela ótica da Cognição Social, considerando este como o "eu" da mente, em que a "tarefa central para a criança é adquirir a noção de que ela é uma entidade distinta e separada, claramente diferenciada de todas as outras, mas também conectada emocional e socialmente a elas" (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999, p. 169). Nesse sentido, os autores compreendem que uma parte do desenvolvimento sociocognitivo da criança envolve um processo de separação e diferenciação, a partir do qual ela começa a ter consciência de si mesma (*self*), como entidade física e como pessoa que está entre outras pessoas. É nesse momento que a criança começa a interagir com o outro e passa a criar laços afetivos, emocionais e sociais. Para Ramires (2003, p. 405), "esse processo de articulação e definição do *self* começa cedo na vida do bebê, da mesma forma que os bebês aprendem muito cedo que os seres humanos são objetos especiais com os quais eles poderão interagir de maneiras muito especiais". É nessa interação que o bebê percebe que o comportamento do outro pode ser previsível e contingente. Assim, ele vai agir e a outra pessoa reagirá à sua ação de forma favorável. Conforme Flavell, Miller e Miller (1999, p. 153).

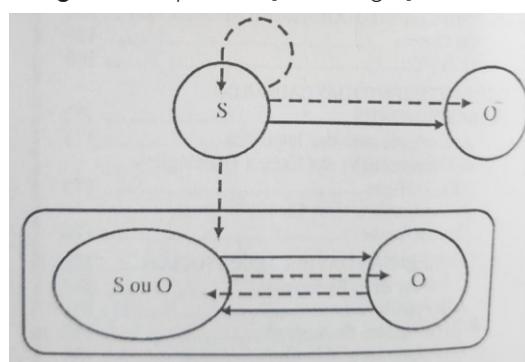
Ele [o bebê] percebe tanto suas iniciativas ativas, ou poder de ação (por exemplo, 'Eu posso fazer a mamãe vir aqui se eu chorar'), e o poder de ação inerente aos outros (por exemplo, 'Mamãe pode me alimentar'). Portanto, os bebês passam a ver as outras pessoas como 'agentes complementares' influenciáveis, que atendem a pedidos de ajuda para atingir objetivos.

De acordo com o exposto acima, o bebê percebe que as outras pessoas podem responder à sua comunicação e serem influenciadas, fazendo o que ele quer. Com o tempo, o bebê também passa a utilizar seqüências alternadas de ações recíprocas com outras pessoas, construindo assim conexões por meio de suas expectativas quanto às respostas que serão dadas às suas ações. Segundo Rabstajnek (2015, p. 1, tradução nossa), "acredita-se que, ao nascer, a criança esteja provida de padrões adaptativos para se relacionar com os adultos". Posteriormente, "ao final do primeiro ano de

vida, os bebês estarão minimamente conscientes da existência das experiências internas – desejos, emoções, intenções, e de que estes estados internos podem ser compartilhados com outras pessoas" (RAMIRES, 2003, p. 405).

Pela perspectiva apresentada, podemos inferir que as "informações referentes ao *self* têm implicações tanto para a autopercepção quanto para a percepção do outro" (QUINN; MACRAE; BODENHAUSEN, 2006, p. 70, tradução nossa). É na relação com outras pessoas que o desenvolvimento saudável do *self* acontece e o indivíduo passa a ter consciência de si, bem como passa a conhecer o outro e a entender as relações sociais existentes entre os seres. Nesse sentido, sob a ótica da Cognição Social, Flavell, Miller e Miller (1999) apresentam um esquema que representa o *Self*, o *Outro* e as Relações Sociais (Fig. 1).

Figura 1 – Representação da cognição social



Fonte: Flavell, Miller e Miller (1999, p. 146).

Conforme os autores, **S** significa o *self* e **O** significa uma outra pessoa ou um grupo de pessoas. As setas pontilhadas representam as ações e os produtos da cognição social nos quais estão as inferências, as crenças e as concepções de uma pessoa sobre os processos ou atributos psicológicos internos de si e do outro, sendo, portanto, representados na Figura 1 como penetrando no interior dos seus alvos. Já as setas sólidas representam as ações sociais exteriores (explícitas), que se contrapõem às ações mentais interiores (implícitas) e, por isso, não podem penetrar seus objetos nesse sentido. Na parte superior da imagem, vemos que o *self* pode abranger vários tipos de cognição a respeito de si mesmo e da outra pessoa ou grupo de pessoas. Já na parte inferior percebemos que a cognição social pode envolver várias relações e interações entre os indivíduos ou grupos, além de indicar que o *self* também pode ser um dos sujeitos da interação, representado mentalmente pela própria pessoa; essas interações podem incluir tanto as cognições sociais implícitas quanto as ações sociais explícitas. Nessa perspectiva, o ser humano pode pensar sobre si de forma isolada, sobre o outro, também de forma isolada, e ainda sobre as ações e cognições sociais que cada indivíduo pode realizar em relação ao referido outro (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999).

Sobre ter consciência de si, conhecer o outro e entender as relações sociais existentes entre seus pares, no âmbito da Aprendizagem Musical Compartilhada, apresentaremos, a seguir, dois exemplos que aconteceram durante as aulas do coral da Faculdade de

Educação da UFC, descritas por Moraes (1993).

**Exemplo 1:** Após três meses de trabalho, em um determinado momento da aula, os alunos tinham como atividade copiar a música "Escravo de Jó" com as grafias, sinais e simbologias da escrita musical tradicional (partitura). Contudo, os alunos não se sentiam capazes de realizar tal atividade de forma individual ou em grupo; eles acreditavam não ter conhecimento e domínio suficiente para tal ação. Então a professora intervém:

Vocês já sentiram, já notaram, que neste nosso caso, eu posso explicar tudo e vocês entendem tudo, mas que isto não basta? Que deve existir um trabalho em cada um de vocês, e que vocês juntos devem chegar a uma 'práxis' a partir das suas práticas? Nós já conversamos sobre isto (MORAES, 1993, p. 74-75).

Os alunos, então, começam a copiar a música. Várias dúvidas e questionamentos foram surgindo, a professora auxiliando, os alunos discutindo e debatendo em conjunto até conseguirem encontrar as notas da música, uma por uma, que logo eram compartilhadas com os outros. Por volta de setenta e cinco minutos de barulhenta concentração e tentativas depois, eles conseguiram finalizar a atividade. Cada aluno começou a dar sentido aos sons, que passaram a ser entendidos como notas musicais de uma música, e assim os sinais gráficos que a atividade exigia adquiriram significados (MORAES, 1993).

**Exemplo 2:** Um aluno percebe que uma colega conseguia extrair sons lindo da flauta, tocando o instrumento muito bem. Então ele pergunta se a colega já tocava flauta antes e pede para ela compartilhar os "macetes" (a forma como ela encontrou para fazer esses sons lindos com tanta facilidade). A colega, então, responde que nunca tinha tocado flauta antes e que não tinha como compartilhar a maneira como ela conseguiu fazer para tocar tão bem, pois era a maneira dela, conseguida com esforço pessoal. Logo a professora intervém e diz que compartilhar saberes individuais e pessoais pode tornar a aprendizagem do outro mais fácil. Assim, a facilidade que aquela aluna adquiriu durante as aulas do coral passa a ser da raça humana, e isso não é um privilégio, mas sim uma responsabilidade (MORAES, 1993). Nesse exemplo, percebemos a importância do autoconhecimento (*self*), do saber que sabe fazer, da interação social do indivíduo com seus pares e da compartilha dos saberes. Aqui, encontramos os primórdios da Aprendizagem Musical Compartilhada.

A partir do referencial teórico apresentado, passamos a entender o homem como um ser social, cujos processos psicológicos superiores começam a se desenvolver a partir da sua relação e interação com o meio social e cultural (VYGOTSKY, 1998). Compreendemos também que a noção de *self* começa desde cedo; quando ainda bebês, diferenciamos-nos dos outros e passamos a manter interações. O "Eu Interior" sonoramente manifesto (Matos, 2024) e o "Eu da mente" (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999) mantém estreita ligação a partir do momento em que consideramos as relações e interações sociais importantes para a construção e compartilha de saberes, de modo que ter consciência de si, do outro, da cultura e da história constitui atividades

que tornarão as pessoas mais humanas.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo abordou a pedagogia da Aprendizagem Musical Compartilhada e a sua relação com a Teoria Sócio-histórica e com o conceito de *self* apresentado na Cognição Social. Foi possível tecer discussões a respeito das relações das pessoas consigo mesmas, com os outros e com o meio social do qual elas fazem parte. Pudemos ainda refletir sobre como essas relações são capazes de influenciar uma gama de fenômenos psicológicos, repercutindo em padrões de pensamentos, ações, emoções, comportamento e no aprendizado musical.

A revisão integrativa, por sua vez, possibilitou-nos rastrear as produções realizadas com foco na Aprendizagem Musical Compartilhada, dando-nos a possibilidade de analisá-las e ampliar a nossa compreensão a respeito desse tema. Nesse sentido, realizamos uma compilação de estudos sobre o assunto, a fim de que o leitor possa conhecer tais produções e aplicar abordagens semelhantes em suas práticas pedagógicas, artísticas e/ou em suas pesquisas, se assim lhe aprouver.

Em nossa revisão integrativa, encontramos diversas teorias e conceitos sobre o *self*, entretanto, adotamos o apresentado por Flavell, Miller e Miller (1999) em sua teoria sobre a Cognição Social, relacionando-o ao abordado por Matos (2024) na pedagogia da Aprendizagem Musical Compartilhada. A maioria das produções elegíveis foi encontrada no Repositório Institucional da UFC, mas também foram rastreados artigos em periódicos nacionais e internacionais. Percebemos que, ao longo dos anos, de 2013 a 2023, houve uma crescente produção em relação à solidificação da Aprendizagem Musical Compartilhada, a partir das publicações no âmbito do ensino de instrumentos de cordas dedilhadas (OLIVEIRA, 2017, 2023; PINHEIRO, 2017; SILVA, 2021) e friccionadas (BRANDÃO, 2023), instrumentos de sopros (ALMEIDA, 2014), percussão (COSTA, 2016), canto (SILVA, 2021) e na formação de professores (ABREU; MATOS; DIAS, 2022; FERNANDES, 2013), sendo necessário ainda mais pesquisas sobre essa temática em outros contextos de ensino e prática musical.

A Aprendizagem Musical Compartilhada se destaca por utilizar a música como um elemento capaz de estimular o prazer, a autoconfiança e a responsabilidade individual em contextos diversos, atributos tão necessários para o equilíbrio emocional e existencial do ser humano na atualidade. Percebemos, portanto, ser importante a implementação de práticas pedagógicas que trabalhem com a perspectiva da Aprendizagem Musical Compartilhada, no meio educacional.

## REFERÊNCIAS

---

ABREU, Yure Pereira de; MATOS, Elvis de Azevedo; Aprendizagem musical compartilhada: uma revisão de literatura / Shared musical apprenticeship: a literature review. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 3, 2022.

ABREU, Yure Pereira de; MATOS, Elvis de Azevedo; DIAS, Ana Maria Iório. Em busca de uma solidária formação humana e musical: Aprendizagem Musical Compartilhada. **International Journal of Development Research**, v. 12, 2022.

ABREU, Yure Pereira de; MATOS, Elvis de Azevedo; DIAS, Ana Maria Iório. Harmonia para colorir: exemplo de aplicação da aprendizagem musical compartilhada na formação de professores / Coloring harmony: example of shared musical apprenticeship in teachers training. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 1, p. 4650-4667, 2022. ISSN: 2525-8761.

ALMEIDA, José Robson Maia de. **Aprendizagem musical compartilhada**: a prática coletiva dos instrumentos de sopros/madeiras no Curso de Música da UFCA. 2014. 350f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

BRANDÃO, Elvies Souza. **A utilização de tecnologias digitais em processos de aprendizagem de instrumentos musicais de cordas friccionadas**. 2023. 112f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

COLINVAUX, Dominique; LEITE, Luci Banks; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. **Psicologia do desenvolvimento**: reflexões e práticas atuais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

COOPER, H. Scientific guidelines for conducting integrative research reviews. **Review of Educational Research**, v. 52, n. 2, p. 291-302, 1982.

COSTA, Paulo Sérgio Sousa. **O soar dos tambores na escola**: a música na valorização da cultura afrodescendente. 2016. 86f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

FERNANDES, Patrick Mesquita. **Contextos de aprendizagem musical**: uma abordagem sobre as práticas musicais compartilhadas do curso de música da UFC campus de Fortaleza. 117f. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

FLAVELL, John Hurley; MILLER, Patricia H.; MILLER Scott A. **Desenvolvimento cognitivo**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1999.

FONTES, Alice; FREIXO, Ondina. **Vygotsky e a aprendizagem cooperativa**. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.

MATOS, Elvis de Azevedo. **Ronda de Memórias – Aprendizagem Musical Compartilhada**: uma abordagem autobiográfica. Curitiba: CRV, 2024. 162 p.

MATOS, Elvis de Azevedo. **Um inventário luminoso ou um alumiário inventado**: uma trajetória humana de musical formação. 2007. 300f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

MERRIAM, Alan Parkhurst. **The Anthropology of Music**. Evanston, US: Northwestern University Press, 1964.

MORAES, Maria Izaira Silvino. **Arte no Processo de Formação do Educador**: Estratégias de aquisição e experiência da sensibilidade artística e de linguagem musical ou um passeio coletivo. 1993. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1993.

MORAIS, Alessandra de; BARBOSA, Laís Marques; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; MORAIS, Mariana Lopes de. **Aprendizagem cooperativa**: fundamentos, pesquisas e experiências educacionais brasileira. Marília: Oficina

Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

NICOLAU, Marcos Fábio Alexandre. **O conceito de formação cultural (Bildung) em Hegel**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

OLIVEIRA, M. M. de. Reflexões sobre a didática do violão na licenciatura em música com base na aprendizagem musical compartilhada: princípios e práticas. **CAMINHOS DA EDUCAÇÃO diálogos culturas e diversidades**, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 1-15, 2023.

OLIVEIRA, Marcelo Mateus de. **A aprendizagem musical compartilhada e a didática do violão**: uma pesquisa-ação na licenciatura em música da UFC em Sobral (Ceará). 2017. 234f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. **O ensino superior e as licenciaturas em música**: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares. Campo Grande: Editora UFMS, 2013.

PINHEIRO, Cicero Wagner Oliveira. **Ensino e aprendizagem de guitarra elétrica no Triângulo CRAJUBAR – CE**. 2017. 152f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

PRISMA. **Welcome to the preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses (PRISMA) website!** [S.l.]: PRISMA, 2020. Disponível em: <http://prisma-statement.org/>. Acesso em: 11 jun. 2024.

QUINN, Kimberly A.; MACRAE, C. Neil; BODENHAUSEN, Galen V. Social Cognition. In: NADEL, L. (Ed.). **Encyclopedia of Cognitive Science**. Nova Jersey: John Wiley, 2006. <https://doi.org/10.1002/0470018860.s00619>. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/278307900\\_Social\\_Cognition](https://www.researchgate.net/publication/278307900_Social_Cognition). Acesso em: 1 jun. 2024.

RABSTEJNEK, Carl V. **A brief review of self psychology**. 2015. Disponível em: <https://www.houd.info/SelfPsychologyReview.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2024.

RAMIRES, Vera Regina Röhnelt. **Cognição Social e Teoria do Apego**: Possíveis Articulações. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 2, p. 403-410, 2003.

REGO, Tereza C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Antonio Izaias Luciano da. **Aprendizagem compartilhada e simultânea de violão e de canto para jovens e adultos**: uma proposta pedagógica. 2021. 86f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

TOSTA, Cintia Gomide. **Vigotski e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores**. *Perspectivas em Psicologia*, v. 16, n. 1, p. 57-67, jan./jun. 2012.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. **Mind in Society**: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

XAVIER, Alessandra Silva; NUNES, Ana Ignez Belém Nunes. **Psicologia do desenvolvimento**. 4. ed. rev. e ampl. Fortaleza: EdUECE, 2015.

Filipe Ximenes Parente<sup>1</sup>

***Musical learning and teaching practice:  
new approaches and challenges for music education***

**Resumo:**

*Este estudo visa refletir sobre a prática docente no ensino de instrumentos de sopro/madeira, à luz da teoria da Aprendizagem Musical Compartilhada. Partindo da inserção do autor no quadro docente de um curso de Licenciatura em Música, o artigo analisa as interações em sala de aula e a relação entre ensino e aprendizagem. Utilizando as reflexões de autores como Freire, Tardif e Bourdieu, destaca-se a importância da formação continuada e da reflexão crítica na prática docente. A Aprendizagem Musical Compartilhada é apresentada como uma metodologia que valoriza a interação social e a prática coletiva, contrapondo-se à educação bancária de Freire. A pesquisa ressalta a necessidade de se integrar teoria e prática, promovendo-se uma educação musical contextualizada e colaborativa, que reconheça as individualidades dos alunos. Sugere-se que futuras investigações explorem o impacto de diferentes abordagens pedagógicas e o uso da tecnologia na educação musical, ampliando a inclusão e participação dos estudantes. Este estudo contribui para a pesquisa na área, oferecendo novas perspectivas para a formação de professores e a prática educacional.*

**Palavras-chave:** Educação Musical. Prática Docente. Aprendizagem Musical Compartilhada.

**Abstract:**

*This study aims to reflect on teaching practices in the instruction of woodwind instruments, in light of the Shared Musical Learning theory. Based on the author's involvement as a faculty member in a Music Education program, the article analyzes classroom interactions and the relationship between teaching and learning. Drawing on the reflections of authors such as Freire, Tardif, and Bourdieu, it highlights the importance of continuous education and critical reflection on teaching practices. Shared Musical Learning is presented as a methodology that values social interaction and collective practice, in contrast to Freire's banking education model. The research emphasizes the need to integrate theory and practice, promoting a contextualized and collaborative music education that acknowledges students' individualities. It is suggested that future investigations explore the impact of different pedagogical approaches and the use of technology in music education, enhancing students' inclusion and participation. This study contributes to research in the field by offering new perspectives for teacher training and educational practice.*

**Keywords:** Music Education. Teaching Practice. Shared Musical Apprenticeship.

<sup>1</sup> Doutor em educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) com estágio em pesquisa na Université de Laval (Canadá). Professor e coordenador do curso de licenciatura em Música da UFC. Coordenador institucional do PIBID.

## 1. INTRODUÇÃO

Esse estudo surge a partir de minha inserção no quadro docente do Curso de Licenciatura em Música, no ano de 2015, para atuar com o ensino de música, mais especificamente lecionando instrumentos de sopro/madeira.

A prática em sala de aula com instrumentos musicais heterôgenos e com uma diversidade de saberes é um campo fértil para aplicação de metodologias e para a análise e reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem. Desse modo, este artigo se propõe a refletir sobre uma prática docente a partir do referencial teórico da Aprendizagem Musical Compartilhada.

Partindo desse objetivo, busco aprofundar as reflexões sobre o processo formativo em música e sobre a minha própria prática docente para uma compreensão do campo educacional, visto que o trabalho do educador é imerso no ambiente acadêmico e/ou escolar, e o professor é mediado pelas relações sociais do campo em que está inserido. Fazem parte desse campo diversos atores; dentre eles, estão as figuras do docente e do discente. Há, nesse espaço, uma relação entre sujeitos socioculturais, imersos em universos e ambientes distintos de cultura e história, implicados em trajetórias individuais e coletivas que podem contribuir para a formação de um *habitus* (BOURDIEU, 2013).

Conforme Parente (2018), a prática docente não se constitui de forma automática. Ser professor implica, adicionalmente, a acumulação de diversos tipos de capitais ao longo de sua trajetória de formação, os quais podem se converter em vantagens ou desvantagens no exercício de determinadas disciplinas. Os processos de ensino e aprendizagem estão presentes em todas as sociedades e em todos os períodos históricos, sejam eles de caráter individual ou coletivo. Esses movimentos adquirem conteúdo e forma por meio da complexa interação entre as estruturas e conexões que compõem a vida social, entrelaçando as trajetórias dos indivíduos. Nessas relações, interferem os sujeitos socioculturais envolvidos, existindo uma constante troca entre múltiplos sujeitos.

Para pensar a docência, busco alguns autores como, Freire (1996, p. 21), que ajuda a compreender que ensinar "não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria construção e produção"; logo, entendo que o professor é o sujeito mais viável para criar e/ou mediar essas possibilidades. Já para Tardif e Lessard (2005, p. 31), ensinar "é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos". Desenvolver um trabalho com seres humanos é, também, estar sujeito às relações humanas.

Dessa maneira, compreendo que o exercício docente é de fundamental importância para a formação humana, e a docência deve ser, constantemente, alvo de reflexões.

De acordo com Parente (2015), a docência é construída por meio da experiência prática de cada indivíduo e se modela no decorrer de sua trajetória através de

influências culturais e sociais. Nessa direção, destaco que o ensino começou a ser objeto de análises, no Brasil, na década de 1930, quando se iniciou a criação dos cursos superiores de licenciatura, cuja definição foi explicitada em 1939, com a instituição do regime do curso de Didática (PICONEZ, 2012).

A docência envolve diretamente dois sujeitos essenciais: professor e aluno. Segundo Parente (2015), essa relação é crucial para a aquisição de competências e habilidades na área específica do conhecimento. Baker (2006, *apud* BARBOSA, 2011) acrescenta que essa interação é fundamental para o engajamento dos alunos na aprendizagem, além de promover o desenvolvimento de competências autorreguladoras e socioemocionais, que são essenciais no ambiente escolar. A prática docente também está intrinsecamente ligada à rotina, ao hábito, ao saber adquirido pela experiência e à aplicação da teoria (CARVALHO, 2006).

Contudo, considero que a prática docente deve ser constantemente questionada, analisada e refletida, visando a melhorias contínuas nas interações entre os sujeitos do processo de construção do conhecimento. Lima (2003, p. 58) enfatiza a necessidade de uma "reflexão crítica sobre a prática pedagógica, da realidade e da fundamentação teórica estudada." Para Freire (1996, p. 39), "é pensando criticamente na prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática".

Demo (2002) destaca que a realidade é dinâmica e não se mantém linear. Portanto, torna-se crucial refletir sobre a docência, pois as realidades mudam conforme os contextos. Quando o professor se coloca no lugar da reflexão, ele também ganha a capacidade de compreender melhor os processos de aprendizagem dos alunos. Freire (1996, p. 124) afirma que "ninguém pode conhecer por mim, assim como não posso conhecer pelo aluno", ressaltando que a aprendizagem não pode ser transmitida instantaneamente de um sujeito para outro. O autor ainda destaca que "os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinar, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo" (FREIRE, 1996, p. 26).

Partindo dessa reflexão, este estudo se dedica especificamente à análise da prática docente no processo de aprendizagem dos alunos, aplicando a Aprendizagem Musical Compartilhada a uma experiência empírica voltada à aprendizagem de instrumentos de sopro/madeira. Isso possibilitou a identificação de princípios que proporcionam um novo olhar sobre o trabalho docente, a partir de uma compreensão holística da aprendizagem desses instrumentos. Esse enfoque contribui tanto do ponto de vista conceitual, ao se basear em um embasamento teórico sólido, quanto no que concerne aos saberes científicos, técnicos e musicais, enriquecendo o campo do debate e da pesquisa.

Dessa forma, enriquece a pesquisa científica e abre possivelmente o espaço para outras investigações. Assim, o trabalho foi estruturado em três períodos. O primeiro aborda o conceito de aprendizagem; a seguir,

aponto reflexões pertinentes ao campo da Aprendizagem Musical Compartilhada, a partir de uma construção pedagógica imersa no âmbito formal; por fim, apresento uma reflexão sobre a experiência formativa em música fundamentada nos conceitos abordados neste estudo.

## 2. TRAMAS DA APRENDIZAGEM: TEORIAS E PRÁTICAS

A aprendizagem é um processo intrinsecamente complexo e multifacetado, que abrange a aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Esse processo pode se manifestar em uma variedade de contextos, incluindo ambientes formais, como escolas e universidades, e contextos informais, tais como a vida cotidiana, o ambiente de trabalho e as interações sociais.

Esse campo do saber apresenta várias teorias que se modelaram a partir de cada época, do contexto social e do espaço cultural. Entre as perspectivas tradicionais, estão: o Behaviorismo, que tem como principal autor John Watson e B. F. Skinner (2011); o Cognitivismo, a partir dos estudos de Piaget; Construtivismo, com as ideias de Vygotsky (1998); o Humanismo, com os princípios de Carl Rogers; e as Teorias sociais, advindas das reflexões de Vygotsky (1998).

Ademais, existem teorias modernas, como a Aprendizagem Baseada em Problemas, a Aprendizagem Colaborativa e a Aprendizagem Experiencial. É importante destacar que essas abordagens são reflexões advindas de um contexto múltiplo, assim como o desenvolvimento do processo de aprendizagem. Nesse tópico, o conceito de aprendizagem é abordado a partir dos estudos de Paulo Freire (1996), pois a experiência que discuto neste enredo foi constituída em um contexto de aprendizagem que valoriza a vivência dos estudantes e respeita as suas individualidades e evoluções.

É pertinente, ainda, a referência ao conceito de educação libertadora de Paulo Freire (1996), que se fundamenta na integração dos contextos e das histórias de vida na formação dos sujeitos. Segundo Freire (1996), a formação ocorre por meio do diálogo e da interação com o outro, configurando-se, assim, como um processo de aprendizagem que abarca diversas vertentes.

O autor destaca que os participantes do processo educativo atuam como agentes transformadores, aprendendo enquanto ensinam. O reconhecimento dos contextos e das individualidades promove, por meio do diálogo, uma ação emancipadora. Assim, neste estudo, considerei a trajetória dos envolvidos, entendendo que ela constitui um conjunto de capitais dos sujeitos que podem contribuir com o processo de aprendizagem.

No contexto educacional, o professor não deve se ver como o único detentor do conhecimento, atuando como um agente ativo na formação de um aluno passivo que apenas recebe informações sem análise crítica ou troca entre quem ensina e quem aprende. Esse tipo de

educação, na qual o professor se vê como o possuidor exclusivo do saber, é chamado por Freire (1996) de educação bancária. Essa abordagem não valoriza a relação entre aluno e professor, tratando o aluno como um receptor passivo e desconsiderando sua trajetória de vida, o que transforma a ação educativa em uma ferramenta de opressão.

Nessa direção, considero que se formar por meio da Aprendizagem Musical Compartilhada é, também, aprender com os conceitos freirianos, que se deslocam da educação bancária e consideram o aluno como parte integrante do processo. Assim, o professor torna-se um sujeito reflexivo que busca compreender as dimensões do saber com o fito de alcançar uma aprendizagem contextualizada com a realidade dos discentes. Para tanto, Freire (1996) acrescenta que

assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas da minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos é meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu 'saber de experiência feito' que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (FREIRE, 1996, p. 101).

Desse modo, esta reflexão buscou entender como acontece o processo de formação do professor, respeitando a origem dos estudantes e o contexto no qual estão inseridos. Nesse sentido, Freire (1983, p. 61) argumenta que os seres humanos são sociais, se desenvolvem ao longo do tempo e da história como "sujeitos e não objetos". Isso significa que o ambiente influencia a trajetória do indivíduo e, por extensão, seu processo de aprendizagem. O autor ressalta que a apropriação do espaço é um aspecto do aprendizado no qual o indivíduo "[...] ao dominar a realidade, vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo que ele mesmo cria" (FREIRE, 1976, p. 43). Dessa forma, interpreto esse fenômeno como a construção da trajetória individual de cada pessoa.

## 3. HARMONIA COLABORATIVA: A JORNADA ATIVA DA APRENDIZAGEM MUSICAL COMPARTILHADA

A docência contém um aspecto dinâmico e o professor precisa ser um agente que pauta suas atividades em constante análise e reflexão. Desse modo, discutir sobre a Aprendizagem Musical Compartilhada favorece uma reflexão mais ampla sobre as abordagens para aprendizagem de instrumentos em grupo.

O campo instrumental é permeado por diversas práticas pedagógicas que desenham a formação dos estudantes. Nesse sentido, a Aprendizagem Musical Compartilhada

como uma pedagogia de ensino apresenta algumas características suscitadas por Almeida (2014):

Na perspectiva da Aprendizagem Musical Compartilhada [...] proponho alguns pressupostos metodológicos: 1) ser coletivo, naturalmente, pois não há prática musical coletiva sem a coletividade da ação; ser emanada da 2) interação social, entre os atores da ação: alunos e professores, seja esta interação intencional ou não intencional, aspectos que caracterizam o ensino formal, informal e não formal (LIBÂNEO, 1994, 2005); 3) a teoria não deve preceder a prática musical, mas ambas devem caminhar juntas ou a prática antes da teoria; por último, ressaltar que o 4) objetivo é a aprendizagem e coletiva, e não o ensino, levando em consideração as particularidades individuais, consequentemente descentralizando a ação de ensinar e o papel do professor, mesmo considerando ambas partes importantes do processo (ALMEIDA, 2014, p. 133).

Desse modo, é possível entender que esse viés teórico vai ao encontro das matrizes ativas de ensino contemporâneas, tornando-se um campo rico para ser analisado no contexto local, ao se considerar a busca pela democratização do acesso à educação musical.

Esse tópico ganhou espaço e difusão nos últimos anos. Atualmente, esse processo é um desafio e vem evoluindo graças aos diversos espaços que a universidade proporciona. Assim, a Aprendizagem Musical Compartilhada apresenta possibilidades que podem auxiliar na democratização e na ampliação do acesso à educação musical, pois é uma pedagogia que busca a interação coletiva, a troca de saberes e o foco no processo de aprendizagem dos sujeitos.

Nessa pedagogia, há o deslocamento da ênfase do ensino para a aprendizagem, reconhecendo-se a estreita ligação entre ensino e aprendizagem, de tal forma que se faz necessário apontar alguns conceitos relativos à aprendizagem – foco deste estudo – para ampliar a clareza sobre as discussões.

Oliveira (1993, p. 57) define aprendizagem como "o processo pelo qual o sujeito adquire informações, habilidades, atitudes, valores, entre outros, a partir de sua interação com a realidade, o ambiente e outras pessoas". Vygotsky (1998), por sua vez, argumenta que a aprendizagem não se restringe ao ambiente formal da escola; o indivíduo possui múltiplas oportunidades de aprendizado, intrinsecamente ligadas às capacidades humanas, permitindo que ele aprenda em qualquer contexto vivenciado.

Dessa maneira, fica contextualizado que a pedagogia musical em foco contempla múltiplas formas de interação dos sujeitos, expandindo e entendendo que as aprendizagens podem ocorrer de diversas maneiras e em diversos espaços. Apontamos ainda que estudos recentes sobre a Aprendizagem Musical Compartilhada trazem um maior relevo para as experiências dos sujeitos nas dinâmicas de interação que eles estabelecem, havendo, pois, a necessidade de que em tais dinâmicas um senso ético solidário esteja sempre presente, de modo a proporcionar um percurso de formação no qual os sujeitos se reconhecem como protagonistas (MATOS,

2024).

Desse modo, a Aprendizagem Musical Compartilhada emerge como um processo no qual o sujeito não está limitado apenas à instrução do professor. O campo da aprendizagem se expande, abrindo novas perspectivas para a construção do conhecimento, através das quais a troca de saberes, com outros participantes, envolvidos no processo educativo, desempenha um papel fundamental.

#### 4. EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM MÚSICA

Ao considerar que o processo de aprendizagem pode ser múltiplo, é necessário ponderar as experiências anteriores e simultâneas dos sujeitos. Assim, a vivência social em comunidade possibilita uma multiplicidade de atividades de formação humana. Para tanto, ilustramos esse campo com a pesquisa de Parente (2015). O pesquisador destacou a trajetória de três estudantes que realizaram na escola básica um projeto de abordagem da aprendizagem musical por meio da cultura musical dos próprios aprendizes. O autor analisou que as diversas vivências dos participantes possibilitaram uma abordagem educacional única no ambiente escolar, ressaltando a relevância de se levarem em conta as experiências individuais de cada aluno.

Nesse sentido, Josso (2004, p. 16) afirma que o formador se forma através de uma reflexão.

O formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (auto-formação) (sic); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta (hetero-formação) (sic); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (eco-formação) (sic) (JOSSO, 2004, p. 16).

A afirmação é pertinente. Assim, entendo que o ato reflexivo deve ser estimulado durante o percurso de formação, pois proporciona oportunidades para reflexão, que são benéficas ao desenvolvimento educacional.

Participar de atividades em grupo e compartilhar conhecimentos, dúvidas e preocupações também são maneiras de construir conhecimento. Os colegas, o professor e o ambiente desempenham papéis significativos e exercem influência nesse processo formativo.

A autora ainda acrescenta que "formar-se é integrar-se numa prática o saber-fazer e os conhecimentos, na pluralidade de registros [...]. Aprender designa, então, mais especificamente, o próprio processo de integração." (JOSSO, 2004, p.39). Ainda de acordo com Josso (2004),

aprender pela experiência é ser capaz de resolver problemas dos quais se pode ignorar que tenham formulação e soluções teóricas. [...] a aprendizagem experiencial é utilizada, evidentemente, no sentido de capacidade para resolver problemas, mas acompanhada de uma formulação teórica e/ou de uma simbolização (JOSSO, 2004, p.39).

Assim, o conceito de aprendizagem por meio da experiência não é um constructo vazio de teorização. Experiências em áreas específicas facilitam a resolução de problemas, quando acompanhadas por embasamento teórico, o que a autora destaca por meio da simbolização.

A experiência é um processo que faz parte do campo formativo e estabelece vínculos com o espaço cultural, educacional e social. Josso (2004) aponta que à medida que essa experiência é articulada com outros conhecimentos e com a significação a partir do contexto, mais relevante ela se torna para o sujeito.

A experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros (JOSSO, 2004, p. 39).

No mesmo sentido, Dewey (2010, p. 122) afirma que

uma experiência tem padrão e estrutura porque não apenas é uma alternância do fazer e do ficar sujeito a algo, mas também porque consiste nas duas coisas relacionadas. [...] A ação e sua consequência devem estar unidas na percepção. Essa relação é o que confere significado. [...] o conteúdo das relações mede o conteúdo significativo da experiência.

Dewey (2010, p. 122) ainda complementa que "toda experiência é resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive"; nesse âmbito, entendo que os aspectos também incluem a interação com outros indivíduos e com outras experiências, tornando o movimento cíclico e constante.

O estudo apresentado como exemplo (PARENTE, 2015) apontou para o valor da experiência. Além disso, demonstrou como, a partir dessa construção individual, cada sujeito interage com o campo escolar e como suas ações foram guiadas.

Assim, a experiência desempenha um papel crucial na assimilação e internalização de comportamentos e atitudes. Aquilo que é adquirido por meio da experiência, aplicado e incorporado em modelos relacionados ao contexto ambiental e social tem a capacidade de ser reconfigurado conforme novas vivências e interações são desenvolvidas. Desse modo, o professor tem papel primordial nesse processo, pois é um dos sujeitos que pode sugerir experiências reconfiguradoras ou reforçadoras de aprendizagens.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões realizadas, é evidente que a prática docente no contexto da educação musical é um campo complexo e dinâmico, que envolve uma variedade de saberes e práticas pedagógicas. O estudo se propôs a investigar a prática docente no ensino de música, especialmente em instrumentos de sopro/madeira,

através do referencial teórico da Aprendizagem Musical Compartilhada. Durante a análise, foram destacadas várias reflexões sobre a importância da prática docente, a relação entre ensino e aprendizagem e o papel do professor como mediador e facilitador do processo educacional.

Um aspecto relevante, aqui discutido, foi a necessidade de uma abordagem pedagógica que valorize as experiências individuais dos alunos e que promova uma aprendizagem colaborativa e contextualizada. Essa abordagem, fundamentada em teorias como a de Paulo Freire, enfatiza a necessidade do diálogo, da interação e da reflexão crítica no processo de aprendizagem. Além disso, destacou-se o valor da formação dos professores, que devem estar sempre dispostos a refletir sobre sua prática e buscar novas estratégias pedagógicas.

No entanto, é importante ressaltar que o estudo dialoga com alguns desafios que se colocam ao exercício da prática docente. Por exemplo, ainda há uma tendência de alguns professores de adotar uma abordagem tradicional de ensino, centrada no professor e na transmissão de conhecimento, em vez de uma prática mais participativa e centrada no aluno, conforme está proposto na Pedagogia da Aprendizagem Musical Compartilhada. Além disso, a pesquisa sugere que há uma necessidade de maior integração entre teoria e prática no ensino de música, bem como uma maior valorização das experiências e conhecimentos dos alunos.

Diante dessas reflexões, destaco algumas ideias para futuras pesquisas na área da educação musical. Uma delas seria investigar o impacto de diferentes abordagens pedagógicas no processo de aprendizagem musical, incluindo a Aprendizagem Musical Compartilhada, em diferentes contextos educacionais e culturais. Além disso, seria interessante explorar formas de integrar mais efetivamente a teoria e a prática no ensino de música, bem como desenvolver estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e as experiências individuais dos alunos.

Outra área de pesquisa promissora seria investigar o papel da tecnologia na educação musical, incluindo o uso de ferramentas digitais e recursos online para promover uma aprendizagem mais inclusiva e participativa, adotando-se, inclusive, os pressupostos da pedagogia da Aprendizagem Musical Compartilhada. Em suma, há muitas oportunidades para se expandir nosso entendimento sobre o ensino e a aprendizagem de música, e espero que este estudo possa servir como um ponto de partida para futuras investigações na área.

## REFERÊNCIAS

---

- ALMEIDA, J. R. M. **Aprendizagem Musical** Compartilhada: a prática coletiva dos instrumentos de sopros/madeiras no curso de música da UFCA. 2014. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.
- BARBOSA, A. J. G. A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno. Campinas. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, v.28, n.4, 2011.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2002.
- BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2013.
- CARVALHO, R. D.; UTUARI, S. (org.). **Formação de professores e estágios supervisionados: relatos, reflexões e percurso**. São Paulo: Andross, 2006.
- DEMO, P. **Saber pensar**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LIMA, M. S. L. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente**. 3.ed., Fortaleza: Ed. Demócrito Rocha, 2003.
- MATOS, E. A. **Ronda de memórias - Aprendizagem Musical Compartilhada: uma abordagem autobiográfica**. Curitiba: CRV, 2024.
- OLIVEIRA, Martha Khol de. **Vygotsky**. São Paulo: Scipione, 1993.
- PARENTE, F. X. **A música local na escola cearense: uma análise sobre as trajetórias de formação docente**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.
- PARENTE, F. X. **Aprendizagem Musical: uma análise com vistas a identificação de princípios para aprendizagem de instrumentos de sopro/madeira**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.
- PICONEZ, S. C. B. (org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24. ed. Campinas: Papyrus, 2012.
- SKINNER, B. F. **Sobre o behaviorismo**. São Paulo: Editora Cultrix, 2011.
- TARDIF, M. ; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana**. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Marcelo Mateus de Oliveira<sup>1</sup>

## *Shared Musical Learning and the teaching of Guitar in the Music Degree: principles and practices*

### **Resumo:**

A *Aprendizagem Musical Compartilhada* constitui-se como uma proposta pedagógica que tem se desenvolvido na última década a partir das pesquisas realizadas junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC) e, aos poucos, está amadurecendo como uma alternativa viável aos problemas que enfrentamos na contemporaneidade ao lidarmos com a aprendizagem musical no contexto brasileiro. Neste artigo, abordamos o conceito de *Aprendizagem Musical Compartilhada* a partir das principais publicações sobre o tema, com destaque especial para os princípios e o conceito de *Aprendizagem Musical Compartilhada* proposto por Oliveira (2017). Em seguida, apresentamos algumas práticas de ensino de música baseadas na *Aprendizagem Musical Compartilhada* no contexto do Curso de Licenciatura da UFC, Campus Sobral, a saber: *Roda de Música*; *Roda de Improvisação*; *Ensinar a Estudar e Gerenciamento do Nervosismo de Palco*. Concluímos, reconhecendo que o conceito de *Aprendizagem Musical Compartilhada* ainda carece do desenvolvimento de novas pesquisas, aprofundando os conceitos já delineados pela literatura disponível, ao mesmo tempo em que destacamos o potencial transformador da *Aprendizagem Musical Compartilhada* para a Educação Musical brasileira, especialmente, quando consideramos a realidade sociocultural e política que enfrentamos cotidianamente nas instituições de ensino do país.

**Palavras-chave:** *Aprendizagem Musical Compartilhada. Educação Musical. Formação de Professores. Violão. Ensino de Música.*

### **Abstract:**

*Shared Musical Learning* is a pedagogical proposal that has been developed in the last decade based on research carried out with the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Ceará (UFC) and, little by little, is maturing as a viable alternative to the problems we face in contemporary times when dealing with musical learning in the Brazilian context. In this article, we address the concept of *Shared Musical Learning* based on the main publications on the topic, with special emphasis on the principles and concept of *Shared Musical Learning* proposed by Oliveira (2017). Next, we present some music teaching practices based on *Shared Musical Learning* in the context of the UFC Degree Course, Campus Sobral, namely: *Music Circle*; *Improvisation Wheel*; *Teaching the Study and Management of Stage Nervousness*. We conclude by recognizing that the concept of *Shared Musical Learning* still requires the development of new research, deepening the concepts already outlined in the available literature, at the same time that we highlight the transformative potential of *Shared Musical Learning* for Brazilian Musical Education, especially when we consider the sociocultural and political reality that we face daily in the country's educational institutions.

**Keywords:** *Shared Musical Learning. Music Education. Teacher training. Guitar. Music Teaching.*

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professor do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará no Campus de Sobral.

## 1. INTRODUÇÃO

A Aprendizagem Musical Compartilhada tem sido um tema de interesse nos últimos anos, especialmente, a partir dos trabalhos de pesquisa produzidos pelo eixo temático "Ensino de Música", da linha de pesquisa "Educação, Currículo e Ensino", no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Tal pedagogia (ABREU, MATOS e DIAS, 2022b), ainda em construção, aprofunda-se a partir de pesquisas originadas, primordialmente, das práticas formativas implementadas nos cursos de Música da UFC (Fortaleza e Sobral) e da UFCA<sup>2</sup> (Juazeiro do Norte<sup>3</sup>).

Apresentaremos neste artigo a ideia da Aprendizagem Musical Compartilhada remonta da história da Educação Musical na UFC, em que existem propostas de definição do conceito e que seu potencial de impacto na educação musical é significativo, mediante a exemplificação de algumas práticas realizadas nas aulas de violão do Curso de Música da UFC-Sobral.

## 2. APRENDIZAGEM MUSICAL COMPARTILHADA: PRINCÍPIOS E DEFINIÇÕES

Consoante Abreu e Matos (2022) que revisitaram as publicações sobre o assunto destacando a potencialidade do conceito e, apesar de não o definir, consideram como bastante promissor o impacto que esta abordagem possa ter na formação dos professores de música. Dessa forma, a Aprendizagem Musical Compartilhada se apresenta, de acordo com tais autores, como um conjunto de diferentes práticas com diferentes enfoques que utilizam a mesma nomenclatura, mas ainda não amadureceram para uma definição ou referenciais próximos e dialogados.

Em Matos (2018) percebemos uma tentativa de definição da Aprendizagem Musical Compartilhada ao indicar que:

A Aprendizagem Musical Compartilhada é uma proposta de trabalho para a construção do conhecimento musical na qual buscamos pensar que através do compartilhamento de experiências musicais realizadas em contextos de interação não objetivista – do encontro entre seres sonoros – pode haver a formação daquele que forma e daquele que é formado a partir do trato com o material sonoro-musical. (MATOS, 2018, p.96).

A definição acima é bastante ampla e envolve um grande número de práticas que não necessariamente compartilham dos mesmos valores, princípios e percepções de formação. No entanto, percebemos que o foco está na qualidade da interação entre os participantes, no qual o "encontro entre seres sonoros" considera as subjetividades e individualidades dos

sujeitos, assim como uma percepção do professor como participante do processo de aprendizagem e, inclusive, o compartilhamento da sua subjetividade e discursos musicais (MATOS, 2024).

Também destacamos como um dos pilares da Aprendizagem Musical Compartilhada o reconhecimento de relações de dominação no ambiente educativo que tolhem o desenvolvimento dos participantes (professores e alunos) e a consequente busca pela superação desse paradigma relacional da dominação: "O fenômeno que se faz presente de forma contumaz nas relações entre docentes e discentes, nas quais, constantemente, o docente se coloca como aquele que domina, enquanto aos discentes está reservado, de forma naturalizada, o lugar do que se deixa dominar" (MATOS, 2018, p.99).

Em contrapartida, o paradigma relacional da dominação é substituído pela promoção de espaços de Encontro, ou seja, uma alternativa às relações de dominação estabelecidas, no qual "(...) a Experiência é o fundamento da Formação: formamo-nos por meio daquilo que nos acontece e não simplesmente daquilo que acontece" (MATOS, 2018, p.101). Assim, nesta abordagem, as subjetividades e individualidades são acolhidas e respeitadas.

A música é, em primeira análise, uma profunda manifestação individual que pode se tornar coletiva. Cada pessoa, assim, é uma fonte primária de música, podendo ser, também, um portador de sons que lhe são, em um primeiro momento, exteriores. Desta forma, o indivíduo é capaz de portar a sua própria expressão e expressões sonoras criadas por outros indivíduos (MATOS, 2024, p. 124).

Para Abreu, Matos e Dias (2022a), a Aprendizagem Musical Compartilhada se apresenta como uma pedagogia que considera a formação de maneira integral nas suas diversas dimensões, em um processo de doação e autoconhecimento que se encontra com a coletividade, por meio de celebrações solidárias, de contribuições mútuas, para o crescimento do outro e de si. Ressaltando que todo o conhecimento é construído, respeitando as experiências prévias dos participantes e cultivando um ambiente saudável de convivência baseado em valores solidários, democráticos e recíprocos.

A "compartilha" se caracteriza, nesta abordagem, como um imperativo ético do nosso tempo:

Compartilhar apresenta-se como um aspecto essencial nos processos de formação humana através da música, apresentando-se como uns fenômenos de exposição dos diversos sujeitos envolvidos no processo, que revelem, assume e supere fragilidades e potencialidades, e, desta forma, contrapõem-se à concepção de que apresentar fraquezas é resultado de uma aprendizagem ineficaz (ABREU, MATOS e DIAS, 2022b, p. 54108).

<sup>2</sup> Universidade Federal do Cariri.

<sup>3</sup> Com a Lei 12.826, de 5 de junho de 2013, a Universidade Federal do Cariri foi criada e, com isso, os Cursos de graduação que até então funcionavam como Campus da Universidade Federal do Ceará foram transferidos para a instituição recém-criada. O Curso de Música foi criado em 2010 (com a primeira turma em 2011) ainda como UFC.

A aprendizagem deixa de existir como uma proposta reducionista ou "bancária" (FREIRE, 2005) e passa a se constituir como um processo de construção do conhecimento junto aos estudantes, e não apenas de transmissão de informações.

A construção do conhecimento é, portanto, um processo multidirecional que implica a disposição íntima de ensinar algo novo a si mesmo e que pode alcançar uma abertura de todos os sujeitos envolvidos neste processo, de maneira a levá-los a estabelecer fluxos criativos de intercâmbio de saberes. Tal processo depende do estabelecimento de nexos de coerência com conhecimentos prévios e o novo saber que se define ao ser aprendido. É um fenômeno de alta complexidade, que não pode ser reduzido à compreensão de ensino como mera transferência de conhecimentos (ABREU, MATOS e DIAS, 2022b, p. 54108).

Existe uma forte crítica realizada por Abreu, Matos e Dias (2022b) ao que chamam de "entraves que dificultam a existência de uma escuta com profundidade" em função de "uma enfática busca pela eficiência da técnica instrumental" que gera um "enrijecimento que impossibilita a flexibilidade criativa daquele que se coloca em contato com a expressão musical" (ABREU, MATOS e DIAS, 2022b, p. 54109). Se em um primeiro momento o encanto com a prática musical surge da apreciação de fenômenos musicais que possuem suas "convencções" ou regras de funcionamento, os autores chamam a atenção para o caráter particular, individual e único do aprendizado musical e indicam esta individualidade como um aspecto essencial para ser considerado e respeitado no contexto da Aprendizagem Musical Compartilhada. Esse é um elemento fundamental, quando consideramos a formação do professor de música.

O indivíduo que alcança sua autonomia sonora alcança uma espécie de matéria-prima para o trabalho docente em música. Desse modo, todos os seres humanos são criativos, são artistas e são agentes portadores de expressão sonoro-musical (ABREU, MATOS e DIAS, 2022b, p. 54111).

Indicamos que Oliveira (2017) não concorda com o entendimento de que a Aprendizagem Musical Compartilhada "possui como foco a interação entre os estudantes" (ABREU, 2024, p.101):

Muitas vezes a literatura disponível deixa transparecer que o ensino em grupo seria mais interessante do que o ensino tutorial – também chamado de individual. No entanto, o ensino tutorial nunca é individual, pois pressupõe a interlocução entre professor e estudante. Logo, o cerne da questão não é a quantidade de sujeitos, mas o direcionamento pedagógico adotado. Assim, uma situação educativa com 30 sujeitos pode se caracterizar como uma situação reducionista e "bancária" – o que alguns chamam de "tradicional" –, e uma situação tutorial, com um professor e um aluno, pode caracterizar-se como colaborativa, compartilhada (OLIVEIRA, 2017, p. 49).

Ou seja, na perspectiva de Oliveira (2017, 2023) o professor tem um papel fundamental para a condução dos processos de Aprendizagem Musical Compartilhada. O professor, apesar de manter sua

função diferenciada de orientador dos processos de aprendizagem, também se mantém como aquele que aprende juntamente com o(s) estudante(s) (MATOS, 2024). A questão central quando refletimos na quantidade dos participantes no processo (professores, estudantes) é a qualidade da interação, ou seja, não basta "interagir socialmente", mas a qualidade dessa interação precisa, na Aprendizagem Musical Compartilhada, estar embasada em valores de solidariedade, democracia, respeito e acolhimento.

Assim, Matos (2024) apresenta uma reflexão autobiográfica na qual a Aprendizagem Musical Compartilhada surge como uma crença, um "achado" como ele mesmo indica (MATOS, 2024, p.28). Essa crença está embasada em uma experiência de décadas que vai desde o seu ingresso no Coral da UFC até as atividades de professor do Curso de Música da UFC na cidade de Fortaleza (MATOS, 2024). A Aprendizagem Musical Compartilhada, para Matos (2024), é seu mote de vida, a culminância das reflexões, experiências, aprendizados e intuições de uma trajetória dedicada e comprometida com a Educação e a Arte. É a resignificação de um conjunto de conceitos, atitudes e valores ameadados ao longo da vida.

Para Matos (2024) a Aprendizagem Musical Compartilhada gira em torno de diretrizes gerais. A primeira é que a "realização musical é uma emanção profunda de um 'Eu Interior', o próprio self sonoramente manifesto" (MATOS, 2024, p. 122). Fazer música neste contexto envolve um processo singular de encontro consigo e com os demais. Outro aspecto importante é o estímulo à criação em um sentido amplo.

A exposição do sujeito que se arrisca a mergulhar em si mesmo e trazer à tona manifestações sonoras que de alguma maneira o traduzem ou simbolizam a ele mesmo, sua percepção de si, do mundo e, principalmente, sua percepção de si no mundo, exige que seja criado um ambiente no qual aquele que se expõe se sinta seguro para expressar ocorrências de vida traduzidas em som, mesmo por que não é possível estabelecer controle sobre tais processos (MATOS, 2024, p. 130).

Sob esse viés, Matos (2024) critica a supervalorização da precisão e da realização sonora controlada e seu impacto na inibição das pessoas de se perceberem capazes de fazer música, defendendo que "(...) considerar alguém inapto ao convívio e expressão musical significa ignorar a própria essência humana do indivíduo em prol da imposição de padrões pré-determinados de música" (MATOS, 2024, p.130).

Quando nos referimos ao potencial da Aprendizagem Musical Compartilhada na formação de professores de música (ABREU, MATOS e DIAS, 2022b), é preciso considerar e discutir alguns dos principais anseios dos estudantes que, sob a pressão e mesmo sob a influência do mito do "dom", tendem a se anular e desacreditar das próprias capacidades de aprendizado e de desenvolvimento.

Ao passar a lecionar em um curso de Educação Musical, pude constatar que havia, nos discentes, medos

similares aos que percebi no Curso de Pedagogia. Em alguns casos tais temores eram ainda maiores e semelhantes àqueles que eu próprio carregava quando a música surgia-me como realidade nos anos de adolescência: medo de não ser digno, medo de não ser competente, medo de não ter talento ou dom. Medos absurdos que são plantados em nossas almas para que sejamos subservientes seres que não suspeitam quem somos nós que inventamos nossas próprias possibilidades. Medos que apequenam a nossa imensa grandeza. (...) Sendo educador de mim mesmo, busco cotidianamente transcender à expectativa inicial de ser um músico encarcerado em ilusões (MATOS, 2024, p.140).

Oliveira (2023), ao abordar a Aprendizagem Musical Compartilhada no ensino do violão, estabelece que pensar a didática do violão envolve alguns aspectos, tais como: a proposta pedagógica institucional, o contexto sociocultural dos estudantes e o embasamento didático para a condução das atividades educacionais.

Devemos considerar também que tais reflexões sobre a Didática do Violão são fundamentais para a formação contínua e continuada do(a) professor(a) que, pela própria dinâmica natural de mudanças precisa repensar suas práticas e bases pedagógicas no sentido de manter uma atuação viva e contextualizada junto a seus alunos, colegas professores e a comunidade (OLIVEIRA, 2023, p.02).

Uma particularidade do Projeto Pedagógico do Curso de Música da UFC-Sobral é que, na percepção de Oliveira, este "busca desconstruir esta dicotomia entre professor e músico, considerando que a construção da docência e o desenvolvimento do desempenho musical são partes complementares e necessárias à formação do(a) professor(a) de música" (OLIVEIRA, 2023, p.03).

Segundo Oliveira (2017), que cita como parte do embasamento de sua tese de doutorado, indica que o Projeto de Educação Musical da UFC<sup>4</sup> tem como uma das principais características a busca por superar o Habitus Conservatorial (PEREIRA, 2014). Este entendimento considerou, na análise, a percepção do papel do professor, o objetivo formativo, a ênfase em vivências "coletivo-compartilhadas", o estímulo sistemático às práticas criativas e a reflexão e vivências artísticas musicais que enfatizam o protagonismo do estudante, dando privilégio para a música brasileira de modo a estimular a criação artística, além de indicar como valor a democratização do acesso à Educação Musical, ao destacar o papel do ensino de música na escola de Educação Básica.

Ademais, Oliveira (2017), após ampla análise do Projeto de Educação Musical da UFC, de uma pesquisa de campo e com base na Educação Dialógica de Paulo Freire, propõe 07 princípios da Aprendizagem Musical Compartilhada, que geram uma definição, mesmo que ampla, desta abordagem que tem sido cultivada e desenvolvida nos últimos 10 anos. Os princípios da Aprendizagem Musical Compartilhada, segundo Oliveira

(2017) são:

1. Construir Conjuntamente o Acordo Educativo;
2. Respeitar a história de formação dos participantes;
3. Democratizar o processo educativo;
4. Estimular a mobilização para aprender em regime de compartilha de saberes;
5. Utilizar a criação musical como meio de desenvolvimento do discurso musical;
6. Considerar a diversidade e riqueza de possibilidades a partir da interação propositiva;
7. Conceber o professor como orientador do estudo ativo do estudante (OLIVEIRA, 2017, p.141).

Dentro desta proposta, tais princípios têm como objetivo nortear a tomada de decisões, embasando as escolhas pedagógicas e metodológicas a serem adotadas nos diversos espaços educacionais. Tais princípios refletem valores que buscam se contrapor à educação voltada para o individualismo e que desconsidera o potencial transformador dos sujeitos no processo de formação musical.

Além disso, Oliveira (2017) propõe uma definição geral, porém importante, da Aprendizagem Musical Compartilhada, a saber:

Consideramos a Aprendizagem Musical Compartilhada como uma abordagem pedagógica que privilegia a criação musical como meio de estímulo à mobilização de aprendizagens, considerando os saberes prévios dos estudantes como ponto de partida para o trabalho pedagógico e tendo como meta, além das aprendizagens previstas a partir do trabalho com os conteúdos, a constituição de um ambiente de participação democrática que considera as diferenças entre os sujeitos como potencialidades fortalecedoras do trabalho a ser realizado. O professor, neste contexto, tem o papel de orientar o estudo ativo dos estudantes em direção à construção de conhecimentos (OLIVEIRA, 2017, p. 142)

É importante destacar que as publicações relacionadas ao tema da Aprendizagem Musical Compartilhada posteriores à publicação da tese de Oliveira (2017) não citam, comentam, ou criticam os princípios ou a definição propostos pelo autor. A nosso ver, existe uma aparente cautela em propor uma definição, mesmo que ampla, para a Aprendizagem Musical Compartilhada. A referida postura, ao que tudo indica, busca evitar que uma definição venha a limitar o significado ou mesmo o alcance do conceito.

No entanto, na contramão desse cuidado, compreendemos que a busca por uma definição – mesmo que ampla – pode ajudar na comunicação e mesmo contribuir para a consolidação da abordagem pedagógica de forma científica, transparente e inclusiva, pois, ao tentar explicar mais claramente o conceito, a tendência é que exista uma compreensão maior do tema e mesmo um convite a sua adoção ou crítica, contribuindo para a solidez no desenvolvimento do referido conceito. Evitar uma definição, neste momento

<sup>4</sup> O Projeto de Educação Musical da UFC consiste na concepção pedagógica construída ao longo dos anos, inicialmente com o Coral da UFC e que, nas primeiras décadas do século XXI, culminou na criação dos três cursos de Licenciatura em Música da instituição. Esta nomenclatura é resultado da interpretação pelo presente autor a partir dos documentos institucionais tais como projetos pedagógicos de curso, assim como os cruzamentos de informações de teses, dissertações e livros que tratam sobre aspectos ligados ao canto coral na UFC, assim como sobre a contribuição de seus atores. (OLIVEIRA, 2017, p. 11).

histórico, pode levar a uma confusão na qual o uso do termo Aprendizagem Musical Compartilhada seja atribuído a valores educacionais que geram ações completamente distintas e, até mesmo, antagônicas à proposta inicial.

Em nosso entendimento, a Aprendizagem Musical Compartilhada não é algo que ocorre espontaneamente, especialmente considerando as contingências da sociedade em que vivemos e seus valores de individualismo, competição e mercantilização das relações sociais, na qual a arte é considerada um produto de venda e o entretenimento é o foco principal da experiência musical.

Consideramos que a Aprendizagem Musical Compartilhada é um direcionamento didático, uma abordagem pedagógica que embasa as tomadas de decisões metodológicas e curriculares. Apesar de não considerar o professor como o personagem mais importante no processo de aprendizagem, ele continua tendo um papel fundamental na orientação do estudo ativo do estudante, da condução das discussões de forma democrática e acolhedora, na interlocução entre as exigências institucionais, de modo a proporcionar um ambiente de florescimento individual, calcado em valores como a solidariedade, o respeito às diferenças e o estímulo à vivência musical criativa.

### 3. APRENDIZAGEM MUSICAL COMPARTILHADA: VIVÊNCIAS E PRÁTICAS.

Nesta seção realizaremos o relato de algumas práticas baseadas nos princípios de Aprendizagem Musical Compartilhada, de acordo com Oliveira (2017), no contexto do ensino de violão no Curso de Música da UFC-Sobral.

#### 3.1 Roda de música

Consideramos a Roda de Música um momento de prática musical em grupo, no qual os participantes estão sentados em uma disposição circular, privilegiando o contato visual e sonoro uns com os outros. No contexto das aulas de violão, a Roda de Música é uma ferramenta pedagógica valiosa, pois muitos dos conceitos e habilidades podem ser aplicados em um contexto musical, fluido e expressivo.

Ao trabalharmos, por exemplo, uma determinada escala musical, tentamos aliar esse conhecimento com o estudo de acordes no qual está sendo realizado e, a partir daí, criamos um exercício que pode ser conduzido sobre uma música conhecida e que pode gerar novas composições a partir da manipulação criativa dos materiais estudados, ou podemos trabalhar um determinado repertório explorando as possibilidades sonoras e musicais. E assim, como em uma espécie de jogo, ao brincar com o objeto da aprendizagem, buscando experimentar sonoridades, os estudantes vão interagindo com o professor e, aos poucos, sentem-se mais à vontade para si expor musicalmente e, eventualmente, consolidar novas aprendizagens musicais a partir do compartilhamento sonoro (durante a

imersão musical) e reflexivo (durante a discussão sobre as vivências logo após a sua realização). Ao tratar das Rodas de Música, Oliveira (2023) destaca que:

Outro aspecto importante é construir um ambiente de aprendizado em que o fazer musical seja uma atividade natural e confortável para os estudantes. Neste ponto, o(a) professor(a) acaba por exercer uma função essencial na qual, a partir da sua sensibilidade e baseado na observação dos participantes, direciona os seus comentários para o aperfeiçoamento da atividade sem desvalorizar os esforços estudantis e, se tiver sorte, conseguirá até motivá-los a manter os estudos em dia (OLIVEIRA, 2023, p. 06).

#### 3.2 Roda de improvisação

De acordo com Oliveira (2012), ele constatou que a improvisação é uma valiosa ferramenta pedagógica na iniciação ao violão em grupo, por estimular a mobilização para aprendizagens musicais, favorecendo o desenvolvimento do discurso musical dos estudantes. Na perspectiva da Aprendizagem Musical Compartilhada, a improvisação deve ser compreendida, também, como uma forma de acolhimento dos participantes.

A facilidade ou a complexidade não são por si mesmos critérios consideráveis para a improvisação na educação musical e mesmo para a música em geral. O importante é ter claros os objetivos ensejados com a improvisação e não simplesmente a adequação a mecanismos de distinção social através da inacessibilidade da atividade musical à maioria das pessoas. Improvisar não deve ser uma atividade de seleção dos sujeitos considerados com possibilidades medianas de expressão musical dos considerados "grandes talentos", mas uma maneira específica de expressão musical que prima pela criatividade, imprevisibilidade e pela comunicação (OLIVEIRA, 2012, p. 63).

Considerando a possibilidade do uso da improvisação como ferramenta pedagógica desde a iniciação musical, é preciso estabelecer algumas diretrizes, ou as "regras do jogo", para que todos possam participar. Podemos, por exemplo, sugerir um número reduzido de elementos técnicos para a improvisação, estimulando a criatividade por meio da imitação e da variação dos elementos musicais. Desse modo, a comunicação verbal é utilizada até o ponto em que os participantes se sentem seguros com as diretrizes da roda de improvisação (OLIVEIRA, 2023). Uma vez que estas diretrizes são internalizadas, é recomendado o uso de estratégias de comunicação não verbais, tais como gestos e elementos do discurso musical, como estímulo para um "diálogo" musical.

Em uma situação de improvisação com um grupo ainda iniciante, ou mesmo uma turma mista (com alunos iniciados e iniciantes), poderíamos definir como diretrizes o uso das notas e acordes abaixo:



Fonte: arquivo do autor.

Neste exemplo, os estudantes poderiam ser convidados a improvisar, melodicamente, com apenas 03 (três) notas: mi, fá# e sol, formando frases musicais. Sob esse viés, a base harmônica deste momento de improviso seria realizada por um dos estudantes ou mesmo pelo próprio docente que, mantendo um ritmo constante e mudando os acordes com regularidade, mantendo um pulso, coordena a sequência de improvisos dentro da roda. Dessa forma, o professor age como um estimulador, tocando a frase que o aluno acabou de formular e propondo uma repetição, uma variação, uma brincadeira rítmica, estimulando os estudantes a explorarem criativamente aquele momento de vivência musical. Portanto, a atenção e a sensibilidade do educador são muito importantes para que os estudantes se sintam à vontade para se expuserem e não se sintam reprimidos por "errarem", entendendo que na roda de improvisação não existe "erro" por si, mas experimentações e compartilhamentos de discursos musicais.

Outro momento importante foi, ao final da Roda de Improvisação, os estudantes tiveram a oportunidade de compartilhar suas percepções, falarem de suas experiências e articularem junto com os colegas e o professor, quais foram os seus principais medos, receios e fatores de incômodo na hora de participar da improvisação. Em nossa experiência, as limitações nunca são técnicas, mas conceituais: os estudantes normalmente não se sentem aptos para a realização da atividade mesmo com a explícita confirmação do professor de que todos possuem as competências necessárias. Apenas após a experiência da Roda de Improvisação, durante o momento de troca, tocando/cantando e ouvindo os colegas, é que a autoconfiança é fortalecida e os estudantes passam a acreditar mais em si próprios e, inclusive, passam a estimular os colegas a participar da atividade.

### 3.3 Ensinar a estudar

Outro aspecto fundamental na formação de professores de música é o estímulo à autonomia mediante a reflexão sobre o próprio estudo. Uma vez que este estudo é a estratégia do estudante para a construção do conhecimento sob orientação do professor, o discente precisa refletir e compreender as questões inerentes a este processo, desde as fontes de pesquisa, a rotina diária, a disciplina de trabalho, até a compreensão das dificuldades para a resolução de problemas.

Quando consideramos o lugar do estudo na educação reducionista – ou bancária (Freire, 2005) – percebemos que o seu sentido está ligado ao trabalho exaustivo de memorização, sem um objetivo claro e, muitas vezes, utilizado como uma forma de punição, castigo. É comum que a relação dos estudantes com a leitura muitas vezes seja conturbada e pouco atrativa. Logo, para superação destas dificuldades é necessário compreender que, talvez, o aluno "não saiba estudar". O que queremos dizer aqui não é que o estudante perdeu sua "curiosidade epistemológica" (FREIRE, 1996), mas que é possível que não conheça as estratégias de estudo, que só pode ser conseguida com a prática de estudo.

No contexto da Aprendizagem Musical Compartilhada, o

discente tem um papel ativo desde o planejamento até a avaliação do processo de aprendizagem (OLIVEIRA, 2017). O professor deve utilizar dessa participação para esclarecer os processos de estudo que levam à construção do conhecimento e, mesmo assim, ajudar na atribuição de sentido a todo esse processo que nem sempre é prazeroso em todas as suas etapas. A disponibilidade do professor para acolher e orientar esse processo é fundamental, pois, sem um ambiente de trabalho favorável para o estudante se expor, este não se sentirá à vontade o suficiente para compartilhar suas fraquezas e, com isso, limitar significativamente seu potencial de desenvolvimento.

### 3.4 Gerenciamento do nervosismo de palco

Outro aspecto relevante no aprendizado musical voltado para a performance é a iminência da apresentação pública. No contexto do Curso de Licenciatura em Música em que atuamos, é comum que os estudantes sintam-se muito desconfortáveis com a possibilidade de tocar/cantar em público e, até mesmo, sintam manifestações físicas e psicológicas negativas que, em situações extremas, podem impossibilitar a participação nas apresentações públicas.

Logo, sentimos a necessidade de realizar um trabalho específico para ajudar a ressignificar a exposição em apresentações públicas, de forma que os estudantes pudessem ter uma experiência mais saudável, que pudessem desenvolver uma relação menos conflituosa com o palco. Percebemos que os estudantes normalmente iniciam esse processo com uma ideia competitiva da realização musical, na qual os ouvintes estariam mais interessados em "fiscalizar" e procurar "erros" na performance. Esse pensamento costuma desviar a atenção da realização musical e causar um tensionamento que, para evitar os "erros", acaba por provocá-los, desvirtuando o momento de apresentação musical (OLIVEIRA, 2023).

Buscando a superação desse pensamento individualista e competitivo em relação à apresentação pública desenvolvemos a estratégia de "níveis de exposição", no qual o foco deixava de ser "o receio dos outros perceberem erros", para ser um momento de compartilhamento de experiências musicais significativas. Assim, a vivência musical seria mais importante do que a precisão da suposta "técnica perfeita" e a musicalidade do discurso musical, aos poucos, tornar-se-ia mais importante do que a exibição diante dos colegas.

Os referidos "níveis de exposição" fazem alusão ao nível de atenção do público para a apresentação musical. Assim, em uma situação que se toca no corredor ou na cantina, fazendo o que chamamos de "música ambiente", tem-se um nível de exposição menor do que tocar em um auditório no qual os ouvintes compareceram, especificamente, para assistir a uma apresentação musical (OLIVEIRA, 2023).

As apresentações normalmente costumam ocorrer, primeiramente, para os colegas de sala. Em seguida, buscamos tocar em ambientes diversos como cantinas,

refeitórios, salas de espera (Centros de Saúde da Família, Hemoce, etc.). O próximo passo foi realizar apresentações em espaços como abrigos de idosos, abrigo institucional para pessoas em situação de rua, escolas de ensino básico e escolas de música. A última etapa foi a apresentação em eventos específicos do curso de Música ou abertura de eventos (palestras, seminários) em auditórios e teatros, uma apresentação mais formal com um foco maior na performance.

Durante cada uma das etapas acima descritas, os estudantes eram estimulados a agir colaborativamente, apoiando os colegas mesmo quando não estão tocando e auxiliando nas necessidades organizacionais de palco que normalmente acontecem. Após as apresentações, os estudantes eram convidados a compartilhar as suas percepções, descrevendo suas emoções, expondo seus medos e comemorando as superações. As experiências das primeiras apresentações fortaleceram a maneira de se portar e interagir com o ambiente e o público nos eventos posteriores, gerando uma "boa ansiedade", na qual o medo de se expor dá lugar à vontade de tocar e vivenciar todas as emoções de compartilhar música com as outras pessoas.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando consideramos o contexto educacional brasileiro,

com suas características socioculturais e seus imperativos políticos, conseguimos perceber o potencial transformador que a Aprendizagem Musical Compartilhada possui na construção de uma sociedade mais solidária, democrática, sensível, acolhedora e igualitária. Obviamente, compreendemos que ações isoladas possuem capacidade limitada de mudança da realidade, mas, como o patrono<sup>5</sup> da educação brasileira Paulo Freire nos alerta: "A esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã" (FREIRE 2014, p.15).

Assim, o conceito de Aprendizagem Musical Compartilhada está mais amadurecido, mas ainda necessita de novos trabalhos acadêmicos que realizem tanto uma abordagem crítica das publicações existentes quanto desenvolvam novos trabalhos que ampliem os horizontes do conceito, refletindo sobre práticas embasadas na Aprendizagem Musical Compartilhada.

Desse modo, esperamos que este trabalho possa contribuir um pouco para o tema ao discutir a pertinência de uma conceituação mais clara da Aprendizagem Musical Compartilhada, lembrando os princípios já indicados por Oliveira (2017) e compartilhando algumas práticas de educação musical baseadas na Aprendizagem Musical Compartilhada como pedagogia.

#### REFERÊNCIAS

- ABREU, Yure Pereira de; MATOS, Elvis de Azevedo. **Aprendizagem musical compartilhada: uma revisão de literatura.** Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.8, n.3, p. 21867-21881, mar., 2022.
- ABREU, Yure Pereira de; MATOS, Elvis de Azevedo; DIAS, Ana Maria Iório. Harmonia para colorir: exemplo de aplicação da aprendizagem musical compartilhada na formação de professores. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.8, n.1, p. 4650-4667 jan. 2022a.
- ABREU, Yure Pereira de; MATOS, Elvis de Azevedo; DIAS, Ana Maria Iório. Em busca de uma solidária formação humana e musical: aprendizagem musical compartilhada. **International Journal of Development Research**. Vol. 12, Issue 02, p. 54105-54112. Fevereiro, 2022b.
- ABREU, Yure Pereira de. **Formação de Professores para a Escola de Educação Básica: Artes em Sociais Aprendizagens ou um Voo Coletivo.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2024.
- BRASIL, Presidência da República. **Lei 12.826.** Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30675616/doi-2013-06-06-lei-n-12-826-de-5-de-junho-de-2013-30675612](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30675616/doi-2013-06-06-lei-n-12-826-de-5-de-junho-de-2013-30675612). Acesso em: 30/04/2024.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei 12.612.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12612.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12612.htm). Acesso em: 30/04/2024.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

<sup>5</sup> Lei no 12.612, de abril de 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. 21ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

MATOS, Elvis de Azevedo. APRENDIZAGEM MUSICAL COMPARTILHADA: ÂMBITOS DE ENCONTRO NA CONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA MUSICAL in NASCIMENTO, Marco Antônio Toledo. **Ensino e aprendizagens musicais no mundo**: formação, diversidade e currículo com ênfase na formação humana. Sobral: Sobral Gráfica e Editora, 2018.

MATOS, Elvis Azevedo. **Ronda de memórias - Aprendizagem Musical Compartilhada**: uma abordagem autobiográfica. Curitiba: CRV, 2024.

OLIVEIRA, Marcelo Mateus de. Reflexões sobre a Didática do Violão na Licenciatura em Música com base na Aprendizagem Musical Compartilhada: princípios e práticas. **Revista Caminhos da Educação**: diálogos, culturas e diversidades Teresinha (PI), v. 5, n. 1, p. 01-15, e-ISSN: 2675-1496, 2023.

OLIVEIRA, Marcelo Mateus de. **A improvisação musical na iniciação coletiva ao violão**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2012.

OLIVEIRA, Marcelo Mateus de. **A Aprendizagem Musical Compartilhada e a Didática do Violão**: uma pesquisa-ação na Licenciatura em Música da UFC em Sobral. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Fortaleza, 2017.



# LIVRE COMPARTILHA MUSICAL: Improvisação Musical Livre como Meio de Partilha do Eu Sonoro

---

Pedro Harrison de Freitas Teixeira<sup>1</sup>  
Elvis de Azevedo Matos<sup>2</sup>

## **Free Musical Sharing:** *Free Musical Improvisation as a Mean of Sharing the Musical Self*

### **Resumo:**

Sociedade, educação e arte são dimensões indissociavelmente relacionadas entre si de tal maneira que essa interação contribui significativamente para a perpetuação das "mazelas" sociais decorrentes do sistema econômico em vigor presentes na contemporaneidade. Diante disso, o presente artigo busca refletir acerca da importância da "improvisação musical livre" como possibilidade de realização de vivências sonoras em social-aprendizagem, de modo a fomentar vivências musicais compartilhadas que promovam o desenvolvimento da criatividade, da expressividade e de um senso coletivo de solidariedade. Nessa perspectiva, a metodologia consistiu em pesquisa bibliográfica, fundamentada na abordagem qualitativa, a partir da qual foram empreendidas ponderações a respeito da importância da arte para a formação humana, da relevância da pedagogia da Aprendizagem Musical Compartilhada e de como a improvisação musical livre pode contribuir para a autêntica expressão sonora do sujeito. Percebemos que a improvisação musical livre, por possibilitar o desenvolvimento da criatividade, sensibilidade e expressividade, permite o compartilhamento do "eu sonoro" de cada indivíduo, bem como pode ser considerada um possível caminho para a emancipação humana, uma vez que viabiliza a formação de sujeitos com a visão social holística que possam interferir positivamente em suas realidades.

**Palavras-chave:** Aprendizagem Musical Compartilhada; Improvisação musical livre; Formação humana.

### **Abstract:**

Society, education, and art are dimensions that are inseparably related to each other in such a way that this interaction significantly contributes to the perpetuation of the social ills present in contemporaneity, arising from the current economic system. In light of this, the present article seeks to reflect on the importance of "free musical improvisation" as a possibility of achieving sound experiences in social learning, in order to foster shared musical experiences that promote the development of creativity, expressiveness, and a collective sense of solidarity. From this perspective, the methodology consisted of bibliographic research, based on a qualitative approach, through which considerations were made regarding the importance of art for human formation, the relevance of the Shared Musical Learning pedagogy, and how free musical improvisation can contribute to the authentic sound expression of the individual. It has been perceived that free musical improvisation, by making possible the development of creativity, sensitivity, and expressiveness, allows the sharing of each individual's musical self and can be considered a possible path to human emancipation, as it enables the formation of individuals with a holistic social vision who can positively impact their realities.

**Keywords:** Shared Musical Learning; Free musical improvisation; Human Formation.

<sup>1</sup> Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Ceará, Técnico em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Ceará.

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará, Professor do Curso de Música Licenciatura da Universidade Federal do Ceará.

## 1. INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, aspectos como individualismo e competitividade são comumente propagados na sociedade brasileira, sobretudo na escola, haja vista dialogarem fortemente com as tendências político-econômicas hegemônicas. Podemos mencionar a doutrina do neoliberalismo, a qual idealiza uma sociedade com o mínimo de interferência estatal, no que concerne ao mercado, o que coloca em risco um acesso isonômico a atividades basilares como uma educação musical que contribua ao máximo para o desenvolvimento de potencialidades humanas.

A partir desse quadro, buscamos, ao elaborar o presente trabalho, refletir acerca da "improvisação musical livre" como uma possível alternativa para a realização de vivências sonoras em social-aprendizagem, considerando as interações entre sociedade, educação, arte e música, à luz da pedagogia da Aprendizagem Musical Compartilhada.

Destarte, ao longo do texto, serão empreendidas ponderações a respeito: da importância da arte para a formação humana; da pedagogia da Aprendizagem Musical Compartilhada e sua relação com a formação humana; e de como a improvisação musical livre pode contribuir para a autêntica expressão sonora do sujeito.

## 2. ARTE COMO FUNDAMENTO PARA FORMAÇÃO HUMANA

A princípio, é pertinente sublinharmos o desenvolvimento da sensibilidade a partir de atividades artísticas. A nosso ver, uma das principais funções da arte no cotidiano humano guarda relação com as possibilidades da ampliação dos sentidos dos sujeitos, de forma a permitir uma percepção mais significativa dos fenômenos do mundo. Assim podemos entender que: "a formação dos sentidos e das sensibilidades humanas é um processo dialético desenvolvido ao longo da história social e subordinado às condições objetivas de cada momento histórico". (FERREIRA, 2010, p.136)

O desenvolvimento da sensibilidade é fundamental e deve ser universalmente possibilitado a todos os sujeitos, sem qualquer restrição. Contudo observamos que, de forma nefasta, esse exercício é posto fora do alcance de grande parte dos indivíduos devido às relações construídas a partir do sistema capitalista. "A lógica inumana da sociedade capitalista desconecta os sentidos humanos, dificultando o acesso dos indivíduos à riqueza das objetivações superiores." (DIÓGENES; RABELO; RIO, 2019, p.194)

Diante disso, entendemos que o desenvolvimento da sensibilidade possibilita que os sujeitos percebam a realidade com uma visão ampliada e com maior discernimento, contribuindo para que seja possível uma maior coerência em suas condutas, sobretudo fazendo com que passem a balizar suas atividades cotidianas

prezando por sua comunidade. Assim, ao refletir acerca da presença da arte em um contexto escolar, Moraes (1993) nos aponta:

Creio que a arte tem função clara na escola e através dela a escola assumirá a responsabilidade prioritária e única de superação do cognitivo pela formação da sensibilidade, formando homens únicos, indivíduos singulares, cômicos de suas responsabilidades sociais. (MORAES, 1993, p. 33 e 34)

Ademais, podemos presumir, como basilar, a arte como possibilidade de desenvolvimento da criatividade e da expressividade, haja vista que não há limites para veiculação de discursos, sejam conscientes ou não. Por não haver barreiras no que concerne a signos para a propagação de determinada intenção comunicativa e expressiva, a arte proporciona uma imensurável liberdade inventiva. Podemos entender, portanto, que qualquer ser humano é capaz de desenvolver suas potencialidades de criação ao entrar em contato com o universo artístico, uma vez que sair do comum, muitas vezes, é algo desejável na arte e abre espaço para a subjetividade percorrer inúmeros caminhos estéticos e expressivos.

No mundo contemporâneo, é cada vez mais pertinente o fomento a atividades artísticas, de modo a oferecer meios com os quais os indivíduos possam manifestar sua forma de ver mundo e engendrar novas formas de relacionar, dialeticamente, suas individualidades com a coletividade, permitindo a construção de novas possíveis realidades. Assim, ao refletir sobre o seu contexto sociopolítico, Moraes discute:

Não tenho a ingenuidade e a pretensão de enveredar pelos caminhos de busca das soluções desta problemática. Se solução existe, ela encontra-se latente nos coletivos humanos, talvez, a espera de sistematizadores mais sensíveis e criativos, menos preocupados com preservação de grandes blocos teóricos e mais atentos às necessidades e reivindicações de seus tempos. (MORAES, 1993, p. 30)

É importante, também, refletirmos sobre de que modo a compreensão e a leitura do mundo são ampliadas a partir da produção de obras de arte, bem como por meio da apreciação delas. Partindo do pressuposto de que o autor (artista) está situado em determinado tempo e espaço, e, que para a produção de um bem artístico esse sujeito necessita realizar uma profunda reflexão acerca do mundo, de seu tempo presente, para se expressar, compreendemos que tal experiência pode ser compartilhada de maneira a contribuir com a formação de outros indivíduos, assim como a sua própria formação.

No caso específico da obra de arte, na abordagem de Lukács (1989), o indivíduo pode superar uma visão particular e olhar o mundo por meio das lentes universais da arte. Esse movimento de superação da particularidade individual também recai sobre o artista no momento de formulação e construção do objeto estético: "toda boa arte e toda boa literatura também é humanista na medida em que não apenas estuda apaixonadamente o homem, a verdadeira essência de sua constituição humana, mas também que, ao mesmo tempo, defende apaixonadamente a integridade humana do homem". (LUKÁCS, 1989 *apud* FERREIRA,

2010, p. 134)

No que se refere a bens artísticos, entendemos que estes possibilitam uma grande imersão no contexto em que foram produzidos, de maneira a proporcionar uma experiência formativa significativa por quem os aprecia. Nesse sentido, a arte permite, a partir de seu fazer em si ou das leituras da realidade realizadas a partir de obras de arte, que sejam difundidos conhecimentos da humanidade, sobretudo o conhecimento histórico-cultural.

Diante do que até aqui foi discutido, podemos inferir que a arte pode contribuir para a emancipação do pensamento humano. Desse modo, ela possibilita a formação de sujeitos autônomos nas reflexões e atuação na sociedade, o que pode conduzir a perspectivas mais alinhadas com as necessidades do tempo presente.

A partir da ótica marxista, podemos entender que a arte tem o potencial de "refletir as opressões, os descasos e as injustiças, fomentando a resistência popular e a luta do sujeito revolucionário com vistas à promoção da emancipação humana". (DIÓGENES; RABELO; RIO, 2019, p. 199) Assim, a arte pode contribuir para o desenvolvimento de uma visão mais crítica perante o mundo capitalista, uma vez que o sujeito pode entender com mais clareza o funcionamento de tal sociedade e basear sua conduta no sentido de superação das problemáticas e contradições decorrentes de tal sistema.

### 3. EM BUSCA DE UMA PARTILHA ARTÍSTICA E SONORA

Ao observarmos as relações sociais, econômicas e políticas na atualidade, notamos que há uma forte vinculação das iniciativas educacionais com a produção de bens que visam à obtenção de lucros financeiros, os quais se distanciam das propostas de formação humana que buscam o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos. Nesse cenário, a educação, influenciada pelo mercado, tende a aderir à lógica imposta pelo sistema capitalista, conforme nos aponta o relatório da OECD *Education at a Glance* (2008): "uma tarefa principal dos sistemas educativos consiste em providenciar ao mercado de trabalho tantas e tão diferenciadas competências quantas os empresários precisam". (2008, p. 31)

No interior das disputas curriculares, a presença da "mão invisível do mercado" torna-se bastante evidente quando verificamos que determinados conteúdos escolares ganham mais espaço do que outros e, ao mesmo tempo, também percebemos o fomento a posturas competitivas e individualistas no cotidiano escolar. A nosso ver, tal realidade é definida pela própria sociedade, que estabelece uma via de mão dupla através da qual a estrutura social, muitas vezes excludente, se retroalimenta.

Miguel Arroyo ainda nos apresenta que essa estrutura curricular cumpre uma dupla função, qual seja, manter

em evidência os conhecimentos tidos como legítimos, em geral, empreendidos por nossos colonizadores e neo-colonizadores, e não permitir a entrada de conhecimentos advindos de outros sujeitos que não partilham desse local de validade humana, isto é, dos sujeitos invisíveis de nossa sociedade. (ABREU; MATOS, 2024, p. 431)

Refletindo sobre a prática do professor, percebemos que a conduta docente é uma ação essencialmente política e disso não é possível esquivar-se. A maioria das escolhas, abstenções, omissões ou silêncios pedagógicos demarcam e denunciam a ideologia dos professores que, por serem figuras de referência, contribuí para a formação da visão de mundo dos estudantes. Nessa perspectiva, Freire (2023) postula:

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. (p. 54 e 55)

Trazendo a educação musical para o foco desta discussão, percebemos que as posturas pedagógicas dos educadores não diferem do que aqui colocamos. Afinando-se com a lógica capitalista, as práticas pedagógicas musicais são bastante arraigadas a valores que não dialogam com as necessidades da humanidade no cenário atual. Olhando especificamente para o cenário brasileiro, percebemos um aprofundamento desta problemática vinculada aos preceitos de tal lógica. Assim, as aulas de música ainda são bastante centradas na figura do professor, que direciona a formação dos estudantes de acordo com seus próprios referenciais educacionais, sem que tais referenciais sejam submetidos a um exercício crítico.

Decorre da ausência de reflexão acima mencionada, a perpetuação de valores e interesses das classes dominantes, de forma a contribuir com a manutenção do *status quo*. Dentre tais condutas, destacamos o foco exacerbado na performance musical, a presença quase exclusiva do repertório europeu como referência de "boa música" e a passividade dos estudantes, dentre outras questões.

Pereira (2014) ao refletir sobre a formação musical empreendida em cursos de licenciatura em música do Brasil, constatando a hegemonia do repertório europeu, cunhou, a partir da praxiologia de Pierre Bourdieu, o conceito *habitus* conservatorial, o qual, segundo o autor, "faz com que a música erudita figure como conhecimento legítimo e como parâmetro de estruturação das disciplinas e de hierarquização dos capitais culturais em disputa". (PEREIRA, 2014, p. 95)

Na busca por encontrar alternativas emancipadoras na construção de uma educação musical alinhada às demandas sociais mais urgentes, vislumbramos as contribuições advindas da Aprendizagem Musical Compartilhada, proposta pedagógica que merece nossa atenção.

Tal pedagogia traz algumas premissas, as quais julgamos pertinentes citar, quais sejam: todos os seres humanos podem se expressar através de realizações musicais; a valorização dos conhecimentos prévios dos sujeitos é de suma importância para o seu desenvolvimento musical; a experiência sonora pode proporcionar o encontro e a compartilha entre os sujeitos, gerando âmbitos de solidariedade nos processos de aprendizagem; e, a formação humana com base na criatividade torna-se um potente motor das relações educacionais.

No que concerne à valorização dos conhecimentos prévios dos sujeitos, os teóricos da pedagogia da Aprendizagem Musical Compartilhada evocam as reflexões de Bondia (2002) que argumenta sobre o valor e sobre a importância dos saberes de experiência no processo de construção do conhecimento, processo este no qual os sujeitos se apropriam de forma significativa daquilo que lhes acontece e, portanto, lhes constituem. Para Bondia (2002, p. 21), "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca".

Percebemos, pois, que para a experiência ser significativa e poder ser agregada aos processos de educação musical, essa deve fazer sentido para os estudantes, de modo que esses consigam alcançar um grau de profundidade reflexiva diante do que musicalmente se realiza.

O desafio de desencadear a compartilha de saberes nos processos educativos é um importante ponto discutido no âmbito das teorias sobre Aprendizagem Musical Compartilhada. Fernandes (2013), baseado no sociointeracionismo de Vygotsky, salienta a importância das relações sociais dos processos de aprendizagem musical.

Dessa forma, podemos inferir que todo processo educativo não pode prescindir das interações sociais realizadas pelos estudantes/estudantes, sem desvalorizar os processos desenvolvidos entre estudantes/professores. Pelo contrário, o incentivo à interação dos sujeitos envolvidos em uma atividade é essencial para uma aprendizagem rica e efetiva, pois é nesta relação estudante/estudante, ou seja, na interação entre os pares que a possibilidade de desenvolvimento de competências e habilidades sociais dos envolvidos cresce. (FERNANDES, 2013, p. 45).

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 1984) subjacente às interações entre os sujeitos para o desenvolvimento destes, evoca um senso de solidariedade entre os envolvidos nos eventos educacionais. Tal senso de solidariedade, vincula-se, na perspectiva da Aprendizagem Musical Compartilhada, à ética africana expressa no termo *Ubuntu* que conforme Hogemann "é uma antiga expressão religiosa africana que significa, ou dá a entender, que a lealdade expande e faz coerente a relação entre as pessoas." (2017, p. 90)

Nesse sentido, para trazermos a Aprendizagem Musical Compartilhada na presente reflexão, necessitamos nos conectar à referida filosofia, a qual preconiza uma ética baseada em relações solidárias, de modo a ser a mais

humana possível. Assim, os indivíduos se veem na coletividade, buscando uma experiência que seja a mais significativa e fortalecedora para todos os envolvidos, os levando a atos de generosas doações em busca do bem comum.

A formação humana calcada nas experiências dos sujeitos e realizada em âmbitos de solidariedade, necessita, para a Aprendizagem Musical Compartilhada, realizar-se com base nos potenciais criativos que façam com que os indivíduos possam construir uma sólida e positiva imagem de si mesmos. Matos (2024, p. 127) posiciona-se da seguinte maneira: "a criação de vínculos grupais decorre, na perspectiva da Aprendizagem Musical Compartilhada, de um esforço no qual o sujeito busca a si mesmo através da realização sonora".

Percebemos que há no bojo das teorias da Aprendizagem Musical Compartilhada umnexo teórico com as teorias de formação humana de origem alemã. Tais teorias são evocadas pelo termo *Bildung* que se constitui como um profundo processo de formação cultural. Sobre a *Bildung*, Nicolau (2013, p. 23) assim se posiciona: "os teóricos da *Bildung* visavam dar resposta a uma questão em comum, a qual denominam no decorrer da tese de problema pedagógico, ou seja, o problema de saber qual a melhor maneira de educar o homem".

O princípio que é mais caro para esta reflexão que empreendemos a partir das teorias sobre Aprendizagem Musical Compartilhada é o da criatividade. Entendemos que vivências que proporcionam aos aprendentes a ampliação significativa do uso da criatividade é de extrema relevância a tal proposta e se faz notar com bastante ênfase nos trabalhos que discutem a referida pedagogia. Matos afirma que:

[...] o estabelecimento de vínculos criativos, tal como propõe Quintás, é o nexofundante da Aprendizagem Musical Compartilhada [...] fazer emergir uma música pessoal, autêntica, uma sonora expressão de si mesmo, é algo que requer coragem e generosidade. (MATOS, 2024, p. 120)

Como meio para que, de maneira criativa, os sujeitos possam se expressar de forma generosa e corajosa conforme proposto, vislumbramos a necessidade de buscar estratégias sonoras que possam proporcionar a busca por novas possibilidades expressivas, de modo a favorecer o desbravamento de soluções musicais inovadoras, em suas dimensões estéticas e sociais.

O alicerce do ensino artístico é o ambiente. Um ambiente que possa acender a chama da conquista de novos terrenos do saber e de novos valores da conduta humana. O princípio vital, a alma deste ambiente é o espírito criador. O espírito que sempre se renova, que sempre rejuvenesce e nunca se detém. Pois, no mundo em que tudo flui, é o que não se renova o empecilho, um obstáculo. (KOELLREUTTER *apud* SILVINO, 2007, p. 223)

A necessária articulação permanente entre arte e sociedade, entre o fomento à criatividade e a busca por novos caminhos de expressão musical e de transformação social, é um desafio que nos está posto. Assim, em busca de realizar tal desafio, pensamos que é

pertinente cogitar abordagens sonoras baseadas nos princípios do que chamamos de improvisação musical livre.

#### 4. IMPROVISAÇÃO MUSICAL LIVRE COMO AUTÊNTICA EXPRESSÃO SONORA DO SUJEITO

A criação musical balizada por estruturas idiomáticas, que têm como seu maior referencial a música produzida na Europa entre os séculos XVII e XIX, já foi expandida através de vários caminhos composicionais e, também, pela valorização de sonoridades diferentes daquelas advindas do continente europeu. Dentre tais movimentos de expansão dos processos de criação musical destaca-se a realização sonora sem o estabelecimento de padrões idiomáticos rígidos, a partir dos quais a música é criada.

Podemos considerar a improvisação musical livre como um dos caminhos viáveis para a busca de uma Aprendizagem Musical Compartilhada, haja vista que não pressupõe conhecimentos técnicos por parte dos participantes das vivências musicais, assim não há requisitos mínimos para tal prática e todos sujeitos podem expressar-se sonoramente, seja individual ou coletivamente. Nesse sentido, são derrubadas significativas barreiras entre o sujeito e a expressão, uma vez que toda sonoridade é legítima, desde que haja uma busca por uma conexão semântica consigo próprio e/ou com o grupo.

Desse modo, percebe-se que a finalidade dessa proposta musical é, essencialmente, estar a serviço da expressão artística do "eu sonoro"<sup>3</sup>, e não, de forma intencional, de técnica e/ou de conhecimentos musicais como muitos estudantes de música tendem a buscar em seus processos de formação. Nota-se que estudos técnicos exagerados, de certo modo, podem ser algo que impede ou dificulta a realização musical em plenitude. Tal atitude pode ser compreendida como um simples exibicionismo do treinamento técnico desenvolvido pelo sujeito, sem que haja um sentido musical presente na performance sonora. Sobre isso, Oliveira argumenta:

Muitas vezes o ensino de música, como já discutimos anteriormente, privilegia a obtenção de habilidades mecânicas ou habilidades de distinção de sons (intervalos, timbres, durações) de maneira descontextualizada de uma sintaxe musical. Dessa maneira, defendemos que a teoria – o porquê – não deve ser o ponto de partida para o ensino de música. Defendemos que a educação musical precisa, primeiramente contemplar as questões essenciais ao processo de aprendizagem musical como, por exemplo, a expressividade musical do sujeito e seu encontro com o repertório universal a partir de uma apropriação de conhecimentos específicos e do desenvolvimento de competências musicais. (OLIVEIRA, 2012, p. 20-21)

Na busca por superar os caminhos didáticos estabelecidos a partir do que Pereira chamou de "*habitus*

conservatorial", Oliveira lança mão de estratégias de improvisação na busca por ativar as potencialidades criativas dos sujeitos. Sobre a opção pela improvisação como estratégia didática, o referido autor assim se posiciona:

A criação com base na improvisação conseguiria fugir ao estabelecido e buscar novas formas de realização baseadas no fenômeno musical. O foco da educação musical estaria na formação do sujeito e a improvisação contribuiria no desenvolvimento do fazer musical do estudante. (OLIVEIRA, 2012, p. 11-12)

Acerca da preparação do ambiente e sobre os materiais sonoros que podem ser utilizados em um ambiente de improvisação musical livre, Costa (2017) aponta:

Com relação à preparação de um ambiente coletivo de criação, no que diz respeito aos materiais sonoros e procedimentos, pode-se dizer que os performers podem interagir e estabelecer relações de várias formas: por associação, imitação, negação, contraste ou complementaridade de ideias. Os materiais podem ser de vários tipos: objetos sonoros, gestos, figuras, texturas. Diferentemente da improvisação idiomática que se baseia em algum tipo de organização das alturas (melodias, harmonias, escalas, acordes, arpejos etc.) a improvisação livre inclui todo e qualquer som (e suas dimensões frequenciais, espectrais, rítmicas, dinâmicas etc.) como material virtualmente musical. (COSTA, 2017, p. 10-11)

Podemos entender que todo e qualquer som é elegível para configurar uma performance musical de improvisação musical livre, desde sons com alturas definidas ou "ruídos", sons curtos, longos, fortes ou fracos, dentre infinitas possibilidades e conjunções. Ao mesmo tempo, ponderamos que a técnica e os conhecimentos musicais do indivíduo podem contribuir para essa busca, no entanto não determinam os resultados no sentido de juízo de valor da performance. Afinado a isso, sobre a função do professor, Matos discute:

Compete aos professores de Música criar oportunidades para o desenvolvimento técnico e para o alargamento dos referenciais culturais, sempre tendo em vista que estes são ferramentas para a realização musical e não o objetivo do trabalho de construção de um Músico. Paradoxalmente, desde a tradição dos Conservatórios à mais recente proliferação de reality shows, muito da formação dos músicos se alicerça na competência para o competir, no desejo de demonstrar ser tecnicamente superior e isto não reflete, necessariamente, um sentido musical. (MATOS, 2018, p. 105-106)

A experiência com improvisação musical livre aponta claramente que todos podem fazer música e podem expressar sua própria sonoridade, o que possibilita desenvolver as habilidades humanas de expressão e de criatividade. Assim, a improvisação musical livre é um excelente meio no que tange a promover o desenvolvimento da criatividade, pois muitas barreiras para expressão caem por terra, possibilitando a qualquer pessoa produzir sua própria música, de forma a democratizar o fazer artístico por meio do som, uma vez

<sup>3</sup> O termo "eu sonoro" é utilizado por Matos (2024) para designar o sujeito como portador de potencialidades para a criação musical.

que desvincula tal ato da figura do músico como um ser predestinado para tal função. Costa apresenta:

Mas, o que é para um performer enfrentar criativamente o tempo real? É possível afirmar genericamente que a improvisação é um processo que envolve a percepção (especialmente – mas não só – a **escuta**) a **memória** (de longo prazo ou *knowledge base* e de curto prazo ou *referent*), a **imaginação**, a intenção e a **ação performática** propriamente dita. De outro ponto de vista, trata-se de um processo que envolve a percepção do presente (e, neste caso a construção de um referente acontece em pleno devir, durante o desdobramento da performance) com base nas experiências do passado (*knowledge base*). (COSTA, 2017, p. 11-12)

Diante disso, de acordo com o autor, a produção sonora no contexto de improvisação amplia de maneira significativa o envolvimento do sujeito durante o processo de composição em tempo real, uma vez que uma gama de habilidades se desenvolve ao longo da experiência. Isso pode desaguar em uma visão panorâmica do sujeito, no que diz respeito a compreensão do conceito de tempo (consciente ou não), visto que este precisará a todo instante recorrer a seus referências, seja de longo prazo ou o que foi realizado a pouco tempo; o que realizará no presente momento de execução e o que fará em um futuro próximo. Isso representa o fluxo criativo que é produzido durante uma sessão de improvisação musical livre.

Nessa direção, no contexto da Aprendizagem Musical Compartilhada, vale destacar que tal vivência não prescinde de uma busca de uma escuta íntima, conforme Matos nos elucida:

Para que um trabalho de criação possa ser considerado uma estratégia pedagógica de Aprendizagem Musical Compartilhada, há que haver um esforço constante da escuta íntima de um indivíduo consigo próprio e/ou de escuta que enlaça musicalmente diferentes pessoas em um processo de realização sonora. (MATOS, 2024, p. 128)

Ademais, a ausência de uma limitação no que diz respeito a algo pré-estabelecido, permite a exploração de movimentos expressivos que nem mesmo o autor cogitava serem possíveis, estimulando-o a uma constante busca de um som próprio, que só por ele pode ser realizado e que corresponde à sua "verdade musical". Isso possibilita não só a expressão, como também a interação quando é realizado em grupo.

Nessas oportunidades, pode ocorrer o compartilhamento da música realizada individualmente por cada sujeito, que dialogam entre si na busca de uma sonoridade construída por todos que daquela experiência participam. Esse processo exige, por parte dos seres ali envolvidos, a entrega e a exposição de suas potencialidades e fragilidades, no sentido de construir uma autêntica arte coletiva, pautada na criatividade, pois os movimentos sonoros são criados em tempo real.

Outro fator basilar nesse processo é o desejo, que é um aspecto que, inclusive, contribui para o empoderamento dos *performers*, uma vez que assumem uma atitude vitalista. Tal sentimento torna viável uma ação contínua, o

que torna possível a construção do ambiente da livre improvisação. Assim, podem ser alinhavadas as subjetividades de cada participante do processo de improvisação, tornando possível a produção em conjunto. (COSTA, 2017).

Acerca de relações de poder no ambiente de improvisação musical livre, Costa traz uma reflexão sobre haver uma possível horizontalidade nos ambientes de improvisação musical livre, tendo em vista que o *performer* de forma simultânea é criador, não sendo um mero executor de algo prévia e detalhadamente estabelecido em um momento anterior. Dessa forma, total ou parcialmente são rompidas as instâncias de dominação em tal contexto, pois todos, em alguma medida, são protagonistas do fazer musical coletivo, de forma a resultar uma sonoridade plural e com fortes marcas de cada subjetividade ali presente. Sobre essa temática:

Um outro aspecto relevante e que está presente de formas específicas em cada uma das categorias mencionadas acima e também de outras que, eventualmente não tenham sido incluídas no texto, é a questão do empoderamento dos *performers*. O improvisador é um performer-criador num contexto em que ocorre a eliminação (total ou parcial) das hierarquias e das fronteiras entre compositor e intérprete. E, neste caso, a palavra "intérprete" deixa de ser adequada. (COSTA, 2017, p. 13)

Isso nos faz notar que os *performers*, por serem concomitantemente autores e executantes dos trabalhos produzidos, são abertos a novos caminhos estéticos diversos das produções artísticas veiculadas com mais frequência, sem que haja um direcionamento de apenas um único ou poucos sujeitos. Isso, a nosso ver, provoca sobremaneira uma reflexão sobre a própria sociedade e como ela se sustenta ainda em instituições bastante verticais no que concerne a hierarquias, o que encontra fundamento nas relações de dominação.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao produzirmos o presente ensaio, notamos que os aspectos arte, educação e sociedade possuem uma imbricada interação entre si, o que se reflete em ideologias e comportamentos sociais. Ao mesmo tempo, tais aspectos abrem espaço para alteração da realidade tal qual é apresentada, o que permite a busca de outras possibilidades de organização social. Desse modo, faz-se necessária a adoção de práticas pedagógicas que de algum modo contestem as ideologias hegemônicas e provoquem a reflexão sobre a contemporaneidade.

Como uma possível maneira de intervenção nesse contexto, compreendemos que atividades educacionais e artísticas, sobretudo na educação básica, podem ser de grande valia, tendo em vista que podem contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressividade, o que pode levar a uma compreensão mais ampla dos fenômenos sociais. Com efeito, isso se descortina como uma possibilidade impar para a emancipação dos sujeitos, de modo que estes

ganhem autonomia no pensar e passem a atuar socialmente de modo mais coerentes com suas realidades e promovam transformações significativas em seu entorno social.

Ao pensarmos no campo da educação musical, dialogando com o que foi supramencionado, destacamos a importância da pedagogia da Aprendizagem Musical Compartilhada, que traz premissas caras às reflexões aqui empreendidas, tais como: a possibilidade de que todo ser humano pode se expressar sonora e artisticamente; o reconhecimento da importância dos conhecimentos trazidos pelos sujeitos para um desenvolvimento musical efetivo; a importância da solidariedade nos ambientes de educação musical; bem como a formação humana amparada na criatividade que catalisa as experiências formativas.

Assim, destacamos como prática musical que se coaduna com a referida pedagogia a chamada improvisação musical livre. Tal experiência, possibilita uma expressão musical livre de barreiras idiomáticas, visto que não há necessidade de conhecimentos

técnico-musicais por parte do *performer* para explorar suas potencialidades sonoro-artísticas, seja em uma coletividade ou consigo próprio. Desse modo, os indivíduos têm a possibilidade de compartilhar, por meio de sons, sua subjetividade, bem como desenvolver sua autonomia. Ademais, é viabilizado, nessas experiências, um ambiente horizontalizado no sentido que, muitas vezes, não há direcionamentos artísticos definidos unilateralmente.

Portanto, faz-se relevante as discussões aqui empreendidas no sentido de serem buscadas alternativas para a emancipação dos sujeitos, de forma que estes sejam capazes de ler a realidade que os cerca, a partir de uma visão crítica. Destarte, será possível a construção de uma sociedade distante dos anseios neoliberais de modo a ser mais coerente com as necessidades dos seres humanos e da natureza, visto que poderão ser implementadas condutas que vão de encontro às contradições que existem no mundo contemporâneo.

## REFERÊNCIAS

---

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. 2002. Disponível em: <https://bit.ly/2Gvhv7b>. Acessado em: 03/06/2024.

COSTA, Rogério. Processos de consistência e contextos na improvisação livre: aproximações preliminares. **Orfeu**, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 006-020, 2017. DOI: 10.5965/2525530401022016006. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/1059652525530401022016006>. Acesso em: 24 abr. 2024.

DIÓGENES, L. A. S. ; RABELO, J.J. ; RIO, C. P. O. A arte como estratégia de luta para a emancipação humana. **REVISTA ELETRÔNICA ARMA DA CRÍTICA** , v. 9, p. 190-203, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/49464>. Acessado em: 03/06/2024.

FERNANDES, Patrick Mesquita. **Contextos de aprendizagem musical: uma abordagem sobre as práticas musicais compartilhadas do curso de música da UFC campus de Fortaleza**. 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/6009>. Acesso em 03/06/2024.

FERREIRA, N. B. P. A arte e a formação humana: implicações para o ensino da literatura. In: Lígia Márcia Martins; Newton Duarte. (org.). **Formação de professores**. 1ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, v. 1, p. 121-138.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

HOGEMANN, Edna Raquel. **Direitos humanos filosofia e ubuntu**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

MATOS, Elvis de Azevedo. Aprendizagem Musical Compartilhada: âmbitos de encontro na construção da experiência musical. In: Marco Antônio Toledo Nascimento; Adeline Stervinou. (org.). **Ensino e Aprendizagens Musicais no Mundo: formação, diversidade e currículo com ênfase na formação humana**. 1a ed. Sobral: Sobral Gráfica e Editora, 2018, v. 1, p. 96-108.

MATOS, Elvis de Azevedo. **Ronda de memórias - Aprendizagem Musical Compartilhada: uma abordagem autobiográfica**. Curitiba: CRV, 2024.

MORAES, Maria Izaira Silvino. **Arte no processo de formação do educador: estratégias de aquisição e experiência compartilhada da sensibilidade artística e de linguagem musical ou um passeio coletivo**. 1993. 222 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Fortaleza, 1993.

NICOLAU, Marcos Fábio Alexandre. **O conceito de formação cultural (Bildung) em Hegel**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Fortaleza, p. 203. 2013.

OECD. **Bildung auf einen Blick**. OECD-Indikatoren. Paris: OECD, 2008.

OLIVEIRA, Marcelo Mateus de. **A improvisação musical na iniciação coletiva ao violão**. 2012. 122f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2012.

ABREU, Y. P de; MATOS, E. de A. Arts in schools curricula: disputes and possibilities for human emancipation: Artes nos currículos escolares: disputas e possibilidades para emancipação humana. **Concilium**, [S. l.], v. 24, n. 9, p. 428–440, 2024. DOI: 10.53660/CLM-3400-24|21. Disponível em: <https://clium.org/index.php/edicoes/article/view/3400>. Acesso em: 11 jun. 2024.

PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **REVISTA DA ABEM**, [S. l.], v. 22, n. 32, 2014. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/464>. Acesso em: 11 jun. 2024.

QUINTÁS, A. L. **Estética**. Petrópolis: Editora Vozes, 1991.

SILVINO, Izaira. **...Há, se eu tivesse asas...**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora Ltda., 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores: Michael Cole et al. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afechi. 7ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## *The creative body/choir: a pedagogical approach to transdisciplinary artistic-musical learning*

### Resumo:

*O presente artigo apresenta uma reflexão sobre possibilidades de aprendizagem musical no componente curricular obrigatório Artes na escola de educação básica, associada às linguagens do teatro, da dança e das artes visuais. Estratégias pedagógicas empregando diferentes formas de representação de sentidos para um corpo único e ao mesmo tempo coletivo (coro) são a base para a elaboração de caminhos didáticos transdisciplinares que aqui anunciamos. Uma revisão de literatura e análise, em uma perspectiva multidisciplinar sobre experiências de educadores, nos fornecem possibilidades de vivências combinadas utilizando discursos sonoros (melodias e ritmos), textos, visualidades e movimentos corporais a partir de um corpo/coro criativo, apontando, em caráter introdutório, percursos possíveis e viáveis na capacitação didática de professores de música e arte em contexto escolar.*

**Palavras-chave:** Canto Coral. Corporalidade. Transdisciplinaridade.

### Abstract:

*This article presents a discussion of the possibilities of learning music as an obligatory part of the curriculum in basic school, associated with the languages of theater, dance, and visual arts. Pedagogical strategies using different forms of representation of meaning for a single and at the same time collective body (choir) are the basis for the elaboration of transdisciplinary didactic paths that we announce here. A literature review and an analysis, from a multidisciplinary perspective, of the experiences of educators provide us with possibilities for combined experiences using sound discourses (melodies and rhythms), texts, visualities, and body movements of a creative body/choir, and point, in an introductory way, to possible and viable paths in the didactic training of music and art teachers in a school context.*

**Keywords:** Choir; Corporeality; Transdisciplinarity.

## 1. IDENTIFICANDO UM CONTEXTO E CARACTERÍSTICAS

Apesar dos esforços em programas de formação de professores de música e dos avanços nas pesquisas sobre aprendizagem musical na escola brasileira, relatórios como PISA Brasil<sup>2</sup>, SAEB<sup>3</sup> e ENEM<sup>4</sup> revelam preocupações com o desempenho dos alunos em atividades artísticas nas escolas de educação básica. Palmeiras *et al* (2016) indicam incertezas sobre a efetiva inserção da educação musical nas políticas públicas, incluindo questões de financiamento e avaliação. A avaliação, muitas vezes, não considera habilidades práticas e artísticas, com suas trilhas de expressão criativa que enfatizam aspectos de sensibilidade (estética e emocional) e autorreflexão, privilegiando análises

<sup>1</sup> Doutor em Educação (Formação de Professores). Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor Titular do Instituto de Cultura e Arte – ICA/UFC.

<sup>2</sup> Informações do relatório PISA de 2018, disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) indicam que, para o índice *Creativ*, construído com base em respostas dos diretores de escolas, aponta a existência de três atividades extracurriculares no projeto curricular – aulas de musicalização, aulas de arte e aulas de esporte –, o Brasil obteve resultado (1,6), abaixo da média dos países da OCDE. O relatório ainda informa que as atividades extracurriculares, em instituições públicas federais, estão disponíveis para 70% dos estudantes, seguido por instituições privadas (57%), instituições públicas estaduais (48%) e instituições públicas municipais (18%); destacando banda de música, orquestra, coral, peça de teatro ou musical, clube de atividades de arte como principais atividades. Cf. <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/resultados>>.

<sup>3</sup> Cf. <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/publicado-relatorio-de-resultados-do-saeb-2021>>.

<sup>4</sup> Cf. <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/resultados>>.

superficiais que não permitem reflexão ou mudanças conceituais. Borne (2020, p. 324) destaca que questões específicas de música no ENADE<sup>5</sup> "não permitem reflexão, mas apenas análises do que é apresentado" e acrescenta que "os conteúdos abordados são estabelecidos como realidade, engessados inclusive, com pouco espaço para mudanças conceituais". Este cenário desafiador destaca a necessidade de uma constante articulação entre atividades de ensino e de aprendizagens artístico-musicais<sup>6</sup>, tanto para o ensino de música quanto para a formação de novos professores na área de artes.

Partindo-se desse contexto inquietante, surgem invariavelmente dois questionamentos que são centrais e contundentes nas pesquisas referentes à formação em artes, em especial, ao ensino e à aprendizagem de música:

- 1) O que pode levar os alunos a se frustrarem na apreensão de experiências artístico-musicais e desistirem das aulas de artes?
- 2) O que pode levar os professores a falharem na tarefa de conduzir experiências artístico-musicais?

Essas questões têm impulsionado trabalhos acadêmicos, propostas pedagógicas e sugerem a criação de políticas públicas, visando ampliar o espaço de debate sobre o papel da arte e, mais especificamente, da educação musical, no contexto escolar, fomentando discussões sobre três pressupostos que consideramos orientadores.

O primeiro pressuposto nos conduz, sobretudo, a entender como a aprendizagem pode ser efetivamente significativa. Com esse propósito, espera-se que os professores se tornem mediadores e os alunos sujeitos construtores da experiência, como sugere Bondia (2002, p.24):

O sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. [...] É um sujeito "ex-posto".

O segundo pressuposto, aborda questões sobre aspectos de atualização das práticas educativas não somente na perspectiva de atender às demandas de um mundo digital midiático, no qual estão imersos estudantes, professores e sociedade em geral, mas com perspectivas de ações em um mundo físico e concreto que possam instaurar um encontro para contrapor e equilibrar o contato demasiado e contínuo com

ferramentas de interação virtual. Perissé (2016, p. 83) destaca o encontro como "um campo de jogo, um âmbito de intercâmbios enriquecedores, um espaço lúdico em que experimentamos a autêntica liberdade, mediante a qual concretizamos nossas melhores possibilidades, amadurecemos humanamente". Alfonso Quintás (1992, p. 43) acrescenta que ao se assumir âmbitos de encontro e possibilidades de jogo em práticas educativas, assume-se um envolvimento com realidades do meio ambiente e, ao buscar "transformá-las no próprio impulso da ação própria, o distinto – distante – externo – estranho, se converte em íntimo".

O terceiro e último pressuposto, parte de uma reflexão sobre alternativas de conduzir as experiências musicais e artísticas, possibilitando uma ampliação das competências profissionais de artistas-pesquisadores-docentes. Este pressuposto tem estreita relação com os dois anteriores e sustenta que essas competências estão embasadas na capacidade dos educadores de compreender as novas tecnologias à disposição, assim como, de assumir mudanças e articular a aprendizagem musical com outras linguagens artísticas – teatro, dança, literatura, artes visuais e audiovisual.

## 2. MARCO LEGAL E O DIÁLOGO COM ALGUMAS CATEGORIAS, TEORIAS E TEÓRICOS

De acordo com a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Capítulo II, artigo 26, parágrafo 2º, o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica<sup>7</sup>. O parágrafo 6º do mesmo artigo, complementa que as "artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular"<sup>8</sup>. Dessa forma, a aprendizagem musical está circunscrita em aulas de artes que devem abranger não somente o campo da música, mas também, outras linguagens artísticas, demandando dos professores licenciados uma atitude interdisciplinar para cumprir determinações curriculares abrangendo conteúdos múltiplos, trabalhando as linguagens artísticas de maneira plurissemiótica.

Nos últimos anos, houve avanços significativos na educação musical no Brasil. Estudos acadêmicos têm gerado resultados promissores, destacando-se a atuação de artistas-educadores com propostas inovadoras (BRITO, 2001; MATOS, 2018; ALVES, 2021). Iniciativas como o PIBID<sup>9</sup> e a Residência Pedagógica<sup>10</sup> visam aprimorar a formação prática de futuros

<sup>5</sup>ENADE – Exame de avaliação dos cursos superiores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Cf. <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade>>

<sup>6</sup> O emprego do termo artístico junto ao termo musical, surge pela necessidade de ressaltar a expressão de um ideal estético e criador em uma atividade musical, aliando forma, conteúdo e um conjunto de técnicas para comunicar ideias, sentimentos, crenças ou emoções.

<sup>7</sup> Redação dada pela Lei no 13.415, de 2017.

<sup>8</sup> Redação dada pela Lei no 13.278, de 2016.

<sup>9</sup> Cf. <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>

<sup>10</sup> Cf. <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>

<sup>11</sup> Cf. <<https://ica.ufc.br/pt/coral-do-ica-estrela-fe-espetaculo-cenico-musical-sobre-diversidade-de-crencas/>>

professores, fortalecendo a relação entre a academia e a escola de educação básica. Projetos de extensão, como o Coral do Instituto de Cultura e Arte – Coral do ICA<sup>11</sup> e o Coral da Universidade Federal do Ceará – Coral da UFC<sup>12</sup>, têm sido essenciais na integração escola/universidade e na difusão da produção artístico-musical universitária.

O Coral da UFC, criado em 1957, realiza um trabalho consistente ao longo de décadas, operando transformações constantes em seu processo artístico de trabalho. A partir dos anos 1980, o grupo iniciou uma trajetória de distanciamento de práticas de execução musical tradicionais para o canto coral, buscando novas alternativas estéticas e de expressão artística, empregando ferramentas didáticas que permitiram aprimorar, não somente o comportamento ético de seus integrantes, mas também "incorporar ao processo de criação, outras linguagens da arte como o teatro, a dança, a literatura, as artes plásticas e visuais; e, também, qualquer outra possibilidade de experimentação em arte que viesse complementar e dar sentido à música" (MATOS; SCHRADER, 2021, p. 18). Eymess (2016, p. 37) explicita em sua pesquisa sobre o Coral da UFC, uma possível determinação de gênero estético, empregando o termo "espetáculo coral" para os trabalhos cênicos desenvolvidos pelo grupo, e esclarece que:

o Coral da UFC acrescenta ao elemento essencial de um coral – o canto – outros elementos que tornam a apresentação um espetáculo: teatro, dança, circo e artes visuais. As primeiras três linguagens citadas são representadas por movimentos em cena, enquanto as artes visuais surgem pela criação de cenário, figurino e iluminação [...] todos os integrantes são envolvidos no processo inteiro de construção do espetáculo (EYMESS, 2016, p. 37).

Do ponto de vista pedagógico e cultural, o Coral da UFC incorporou em sua prática não apenas o trato com a informação artístico-musical ou entretenimento, mas, através de seu processo dialógico, passou a considerar as formas de conhecimento que influenciam o comportamento tanto daqueles que integram o processo de execução artística e musical quanto àqueles que o apreciam. O Coral da UFC ressignificou o canto coral feito até então, correndo riscos, saindo do previsível, sendo, na perspectiva de Costa (2004), "inventivo".

Tais iniciativas empreendidas pelo Coral da UFC são, hoje, consideradas referências para o movimento coral da cidade de Fortaleza/CE (SCHRADER, 2002; MATOS; 2008; MORAES, 2015). Mesmo que esse conhecimento empírico vivenciado não tenha sido completamente sistematizado, ele é referência preciosa para iniciar uma discussão sobre aspectos que envolvem complexidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade entre linguagens artísticas distintas, partindo-se de uma experiência musical vocal.

### 3. ABORDAGEM PEDAGÓGICA DE (TRANS)FORMAÇÃO ARTÍSTICO-MUSICAL

Acreditamos que a atuação dos professores na escola básica, necessita de ajustes e compromissos constantes na busca por possibilitar uma educação que permita construir o que Bondía (2002, p. 20) denomina de "experiência/sentido", ou seja, "dar sentido ao que somos e ao que nos acontece [...], o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso" (BONDÍA, 2002, p. 21).

Nessa perspectiva, a reorganização das práticas e dos saberes musicais em direção às novas dinâmicas e orientações educativas justifica-se necessária, passando a entender o conhecimento musical como elemento constitutivo de "redes de criação para a construção de obras de arte" (SALLES, 2006). A música, com suas estruturas e emaranhado de significações, interage e se entrelaça às outras formas de criação artística em "um jogo constante entre conteúdo e forma, com implicações recíprocas e a constante mobilização dos saberes, sugerindo um trabalho interdisciplinar e transdisciplinar" (CAMARGO, 2007, p. 119). Portanto, acreditamos que um rumo a ser seguido aponta para uma reorganização e análise de abordagens didáticas no campo das artes em geral, reabilitando propostas elaboradas por artistas-educadores, ressignificando seus conteúdos e métodos para, no contexto atual da educação básica, tornar a aprendizagem musical abrangente e integrada, em uma perspectiva mais ampla, conjunta e transdisciplinar, junto às demais linguagens artísticas.

Nesse sentido, sugerimos pensar em *caminhos didáticos transdisciplinares* que incluam apreciação, composição e interpretação, levando em consideração quatro "formas de representação de sentidos" (CAVALCANTE JUNIOR, 2001, p. 11), a partir de um *corpo/coro* criativo. Tais formas de expressão, originadas da percepção de elementos estruturantes das obras de arte<sup>13</sup>, emoções e memórias, são apoiadas em: criação de sonoridades por meio de sons vocálicos naturais, melodias cantadas e ritmos percutidos no corpo (arte do discurso musical); criação de textos por meio da palavra falada (arte do discurso poético-literário); criação de movimentos por meio de gestos e cinesia corporal (arte do movimento) e criação de visualidades por meio de materialidades – tecidos, adereços, pinturas – sobrepostas ao corpo (arte do vestível).

Para dar sustentação à nossa abordagem, postulamos ser o corpo a *fonte* e a estrutura principal para a expressão artístico-musical. Eymess (2016, p. 92) descreveu um significado para o termo "coro", sendo "o coletivo como uma estrutura unitária [...] por um lado representa um único ator (um agente único), por outro, transmite-se como tema, comunicando assim a mensagem da ação em conjunto". Assim, empregamos o termo "coro" para caracterizar uma representação

<sup>12</sup> Cf. <<https://www.coralufc.br/>>

<sup>13</sup> O termo "elementos estruturantes" refere-se às estruturas de uma obra de arte: gramática textual, gramática musical, formas de movimento, texturas, cores etc.

coletiva dos múltiplos corpos que se expressam. A ideia do *corpo/coro* como elemento central *poiético*<sup>14</sup> emerge em resposta a um contexto escolar muitas vezes estruturalmente precário, no que diz respeito às aulas de arte, como por exemplo, o caso das aulas de música, em que há falta de instrumentos musicais em quantidades suficientes para atender todos os alunos.

Uma abordagem didática para o desenvolvimento de um *corpo/coro* criativo pressupõe o acolhimento de dinâmicas e vivências que contenham estímulos para evocar a atividade cognitiva dos alunos a partir de seus discursos interiores, fazendo-se uso de dispositivos concretos estruturantes para a expressão de suas experiências pessoais e em grupo. Tais dispositivos são em essência, uma "expressão material estruturada através da palavra, do signo, do desenho, da pintura, do som musical, etc." (BAKHTIN, 1999 apud CAVALCANTE JUNIOR, 2001, p. 143), acrescentando-se ainda gestos e movimentos corporais. Em estudos sobre "letramentos múltiplos", Cavalcante Junior (2001, p. 11), apresenta o conceito de "formas de representação de sentidos" referindo-se a caminhos de expressão de sentimentos, ideias e pensamentos humanos. Este conceito refere-se a formas compartilhadas de comunicação em público, que utilizam várias maneiras de expressão, como palavras, imagens, sons, movimentos entre outras. É um "processo de leitura diária do mundo e a composição desses mundos através do uso de múltiplas linguagens" (CAVALCANTE JUNIOR, 2001, p. 18), totalizando, segundo o autor, sete formas diferentes de linguagem: sonora, corporal, literária, espacial, espiritual, visual e multiforme. Em um primeiro momento podemos voltar nossa atenção para, pelo menos, quatro delas: a linguagem literária – a linguagem dos sons da fala, ritmo, inflexões e métrica das palavras; a linguagem corporal – linguagem do corpo, gestos (movimento), propriocepção e tato; a linguagem sonora – a linguagem da música (ritmo e melodia), efeitos sonoros, sons naturais (voz) e instrumentais; a linguagem visual – linguagem das cores, perspectiva, ícones, texturas, formas e as múltiplas formas de arte.

Portanto, nosso argumento principal consiste em promover a utilização de diversas linguagens e modos de composição de significados na expressão de experiências pessoais, a partir de encontros artísticos-musicais em contextos culturais e educacionais distintos. Para tanto, estratégias didáticas que envolvem não somente a música, mas também a pintura, a dança, a poesia, o teatro, o cinema e outras formas de expressão artística, podem ser sobrepostas e, ao mesmo tempo, transversais com o intuito de incentivar a interação entre as diferentes formas de linguagem e potencializar a criação de significados próprios e ao mesmo tempo coletivos em uma experiência de arte viva.

A razão pela qual trazemos, portanto, essas ideias sobre *caminhos didáticos transdisciplinares* de aprendizagem musical se deve, sobretudo, ao fato de entendermos ser escasso o conhecimento sobre abordagens envolvendo música e as demais linguagens artísticas, no que compete à didatização de ferramentas artístico-

pedagógicas que favoreçam a expressão musical, seus conteúdos, elementos constitutivos, seus objetivos, modos de enunciar, a organização e sequenciamento prático de vivências, com suas implicações na aprendizagem e os contextos interdisciplinares e transdisciplinares em que são utilizadas. Percorrendo caminhos didáticos transdisciplinares esperamos superar diferenças e distâncias que as próprias linguagens artísticas criaram pelo seu percurso histórico, e que geraram e ainda geram profundas divisões, separando-as em mundos distintos em meio ao dinamismo de uma sociedade tecnológica. E nesse sentido, concordamos com Susanne Langer (2011) ao afirmar que:

a arte é uma só, e a unidade é mais real que a multiplicidade que, insistem elas, pode ser apenas ilusória, devida a diferenças materiais, puramente técnicas e muito superficiais. [...] a arte é essencialmente uma, a função simbólica é a mesma em toda a espécie de expressão artística, todas as espécies são igualmente grandes, e sua lógica é inteiriça, a lógica da forma não discursiva (que governa a forma literária, bem como qualquer outra forma criada) [...] tudo o que se pode dizer de uma única arte pode ser dito de qualquer outra também. (LANGER, 2011, p. 109).

No que se refere ao tema ensino/aprendizagem, é importante destacar que a relação entre professor e aluno em um processo pedagógico transdisciplinar precisa ser, em essência, democrática e colaborativa. John Dewey (2010) escreveu sobre democracia e educação apresentando a ideia do "aprender fazendo", que seria aceita e operacionalizada por educadores brasileiros. Paulo Freire (2000) definiu os ideais libertários a partir de uma proposta pedagógica baseada em um princípio de reciprocidade entre o educador e o educando, no qual o educador aprende do educando da mesma maneira que este aprende dele. "Cada um, a seu modo, junto com os outros, pode aprender e descobrir novas dimensões e possibilidades da realidade na vida. A educação torna-se um processo de formação mútua e permanente" (GADOTTI, 1998). O diálogo, na perspectiva de Freire, consiste em uma relação horizontal e não vertical entre as pessoas implicadas: educandos e educadores.

Ao abordar o tema ensino e aprendizagem musical, acreditamos ser fundamental adotar as proposições discutidas por Abreu *et al* (2022) para uma efetiva implementação dos *caminhos didáticos transdisciplinares*. As proposições desses autores derivam de uma revisão de literatura que enfoca experiências pedagógicas musicais centradas no estímulo à autonomia criativa, chamando a atenção para um entendimento do binômio ensino/aprendizagem que muitas vezes não leva em consideração as experiências e conhecimentos prévios dos sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem – os alunos – e, menos ainda, as interações mútuas que decorrem dessas experiências. Em vista disso, os autores abdicam da utilização do termo ensino, que atribui uma centralidade à figura do professor, e defendem a ideia de uma experiência de aprendizagem compartilhada entre

<sup>14</sup> Termo que deriva do grego antigo "poiêtikos", que significa "criativo" ou "produtivo". Na filosofia, especialmente na estética, é frequentemente usado para descrever algo relacionado à criação artística, ao processo de fazer arte ou à capacidade de produzir obras de arte.

aluno e professor, "encarando aquele que ensina como sujeito social da própria aprendizagem, aprendendo também com os estudantes e dos estudantes" (ABREU *et al.*, 2022, p. 4654). Uma de muitas ações importantes e necessárias que podemos aprender em atividades artísticas coletivas é o desenvolvimento de capacidades individuais, em um espaço de troca de experiências, evitando-se conflitos e antagonismos hostis. Matos (2002, p. 23) acrescenta que:

a aceitação das diferenças, a busca por um apuro técnico coletivo no qual cada indivíduo contribui com suas possibilidades, ao mesmo tempo em que tais possibilidades são ampliadas, é uma vivência essencial que as artes são capazes de realizar: a plena plenitude.

#### 4. ATITUDES DIDÁTICAS E PEDAGÓGICAS DE ARTISTAS-EDUCADORES

No desenvolvimento da expressão corporal, consideramos como princípios estruturantes as noções de "Domínio do Movimento" (LABAN, 1960), de exploração de um vocabulário corporal por meio de um processo de "Contato Improvisação" (PAXTON, 1975), de métodos em "Educação Somática" (SOTER; DUBEUX, 2009) e de técnicas para pensar e agir em um espaço criativo – "Six Viewpoints" - (BOGART; LANDAU, 2017) produzindo uma consciência para o corpo em movimento. Tais referências são importantes para auxiliar a compreensão das relações do corpo com o próprio corpo, com outros corpos, com objetos e com o espaço ao redor.

No desenvolvimento da expressão sonora e musical, podemos partir de referências extraídas da obra "Escola do desvendar da Voz" (WERBECK-SVÄRDSTRÖM, 1969) para evidenciar facetas poéticas do encontro humano, começando com a redescoberta da própria voz, para alcançar uma consciência do "esquecido sentido da escuta" (WERBECK-SVÄRDSTRÖM, 1969, p. 164). Através dos educadores musicais Marcos Leite e Hans-Joachim Koellreutter podemos refletir sobre como enfatizar uma expressão vocal inventiva e livre por meio da "combinação de fonemas como sugestão de sonoridade" (LEITE, 2001, p. 10), assim como transitar por um percurso pedagógico denominado "ensino pré-figurativo das artes" (KOELLREUTTER *apud* BRITO, 2001, p. 29-30), no qual estratégias de formação musical estarão inseridas num contexto em que paradigmas estéticos poderão ser ressignificados. Somando-se a esses autores, podemos também agregar às nossas vivências, contribuições dos pesquisadores Gerhard Kubik (1979) e Simha Arom (1985) que nos ajudam a compreender "sistemas rítmicos-musicais implícitos" e a maneira como as culturas africanas constroem categorias cognitivas em sua prática musical percussiva.

Para o desenvolvimento da expressão literária, é possível adotar a premissa destacada por Bakhtin (1999) de que

todas as atividades cognitivas são intrinsecamente invisíveis e inacessíveis à percepção direta, mas, entretanto, podem ser externalizadas por meio de expressões, entre elas, a palavra. Os estudos de Paul Zumthor (1993) também podem ser úteis para se ter uma compreensão abrangente da palavra, que engloba sua pluralidade de expressão, incluindo não somente a palavra escrita, mas também a palavra vocalizada em variados contextos, tais como recitação, encenação ou canto. Para Suzanne Langer (2011, p. 156), "quando as palavras entram para a música, elas não são mais poesia ou prosa, são elementos da música. Sua tarefa é ajudar a criar e desenvolver a ilusão primária da música, o tempo virtual". Nessa perspectiva, a forma canção, encontrada em diversos contextos culturais do mundo, tornar-se-á mais um elemento importante na construção de didáticas para a expressão artístico-musical. Ideias do poeta Maiakovski (1991, p. 24) sobre "como se faz um poema" também podem ampliar a compreensão, criação e interpretação de discursos poéticos por meio da palavra cantada.

No desenvolvimento da expressão visual no corpo, é possível apoiar o trabalho nas ideias de Barthes (2009, p. 35) que propõe uma análise semiótica do vestuário, destacando as roupas como elementos simbólicos que comunicam "mensagens sobre a identidade do indivíduo, sua posição social, seu gosto e seus valores culturais". Também podem ser consideradas as estratégias propostas por Hélio Oiticica (*apud* FAVARETTO, 2000), que rompeu com convenções tradicionais entre a arte visual e a moda, criando experiências participativas e interativas com figurinos que chamou de "Parangolés"<sup>15</sup>. As contribuições de Claudia Marinho (2020, p. 218) para a arte de "vestir-se e criar espacialidades", proporcionam experimentações estéticas, vinculadas a criação de artefatos, mediadas pelas dinâmicas do corpo.

#### 5. DISCIPLINARIDADE, INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE

A organização curricular no contexto educacional brasileiro tem sido marcada por uma estrutura segmentada e desarticulada. Grande parte dos currículos são concebidos como compartimentos, disciplinados, fechados, isolados, desiguais e distantes das realidades sociais, produzindo uma formação insatisfatória para os alunos e futuros professores, deixando-os despreparados para lidar com as práticas educacionais que exigem, constantemente, pensamento crítico e competências articuladas. Segundo Morin (2008), a produção de conhecimento tem sido caracterizada por uma fragmentação excessiva em disciplinas especializadas, alicerçadas em "pilares da ordem, da separatividade, da razão e da desconsideração da subjetividade" (MENDES, 2015, p. 165), ignorando a complexidade e a interdependência dos fenômenos estudados. Maturana e Varela (1995)

<sup>15</sup> Favaretto (2000, p. 182) faz referência ao termo "Parangolés" ao discorrer sobre o "trabalho com o corpo num sentido cinético" na obra do artista Hélio Oiticica. Os Parangolés eram roupas projetadas para serem usadas em performances, feitas de materiais como tecido, papelão e plástico, coloridas e com frases e imagens escritas. Os usuários podiam usá-las de várias maneiras, interagindo com elas, tornando cada apresentação única e irrepetível.

acrescentam que a busca de soluções para os problemas humanos nunca foi totalmente encontrada por meio de abordagens reducionistas e mecanicistas do mundo, mas ao contrário, através de abordagens sistêmicas e relacionais, considerando sempre a interconexão entre "aspectos do mundo vivo" e afirmando que "não há uma descontinuidade entre o social e o humano e suas raízes biológicas. O fenômeno do conhecer é um todo integrado e todos os seus aspectos estão fundados sobre a mesma base" (MATURANA; VARELA, 1995, p. 69)

Procedimentos didáticos demandam, portanto, a adoção de uma abordagem pedagógica transdisciplinar que possa articular estratégias de aprendizagem multiforme no desenvolvimento de competências tanto eficazes quanto afetivas e criativas nas ações educativas. O processo de integração e diálogo entre distintas linguagens artísticas, com suas tecnologias educacionais específicas, experiências práticas e criativas, debates temáticos, jogos educativos particulares, requer uma análise cautelosa que permita aos elementos intrínsecos às estratégias, ampararem-se mutuamente e preservarem suas singularidades, evitando incorrer no erro de convertê-los em uma única esfera de conhecimento. Significa, portanto, compreender os fenômenos e a complexidade de cada proposta na sua "multidimensionalidade, observando a multicausalidade e a multirreferencialidade ocorrentes, procurando compreender as relações, as conexões e os vínculos mais importantes" (SUANNO, 2015, p. 53).

## **6. CAMINHOS DIDÁTICOS TRANSDISCIPLINARES: REFLEXÕES FINAIS E PERSPECTIVAS**

A Transdisciplinaridade pode nos permitir integrar diferentes saberes e promover uma visão mais ampla e interconectada da experiência musical em aulas de arte na escola de educação básica. A adoção de uma nova perspectiva nessa área, que consideramos também ser caracteristicamente interdisciplinar e pluridisciplinar, pode fornecer possibilidades para avançarmos em direção a uma abordagem artístico-pedagógica mais ampla, que se aproxima progressivamente da complexidade e da natureza do nosso estudo constante: potencializar o corpo/coro criativo dos educandos.

Nossa reflexão final estabelece, portanto, um princípio fundamental de integração das diversas dimensões da arte em suas estruturas básicas e metodologias plurais, utilizando ferramentas pedagógicas distintas, disponíveis em variadas fontes de pesquisa. Experimentá-las de forma combinada e inventiva, pode gerar experiências inéditas, tornando o espaço escolar, um espaço de reinvenção e reapropriação da vida.

Acreditamos, portanto, que compreender e mediar cada vez mais os percursos que levam à expressão e interpretação musical para futuros professores de arte e alunos da escola de educação básica podem nos levar a ressignificar nossas práticas como professores de cursos de licenciatura em Música, principalmente quando ministramos disciplinas práticas e coordenamos

projetos de extensão voltados ao canto coral. Encontrar ferramentas pedagógicas para o desenvolvimento das aulas de arte-musical é encontrar-se com *caminhos didáticos transdisciplinares* e seus múltiplos dispositivos que podem ampliar competências comunicativas através de experiências de expressão pessoal e coletiva, possibilitando, sobretudo, reflexões e aprendizado sobre si próprio e sobre as relações com outros, em seu entorno. Nesse contexto, o corpo/coro criativo é fonte de arte imprescindível e central na composição de formas de representação de sentidos, sendo um veículo de transmissão e (re)significação de sentimentos próprios, de maneiras de pensar, agir e de sentir, de todos os envolvidos na experiência de criação artística. Há de se pensar a música, há de se recriar os seres, há de se cantar melodias, há de se sublimar os ritmos, permitir fluir o corpo em movimento, para então se perceber – na integração dos gestos, das fantasias, das danças, das batidas, dos cânticos e suas letras – a arte de viver.

## REFERÊNCIAS

---

- ABREU, Yure Pereira de; MATOS, Elvis de Azevedo; DIAS, Ana Maria lório. Harmonia para colorir: exemplo de aplicação da aprendizagem musical compartilhada na formação de professores. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 8, n.1, 2022. p. 4650-4667.
- ALVES, Vicente de Paulo Barroso. "**CorAMARal**": O engajamento musical transformativo e suas ressonâncias para uma aprendizagem autônoma e transformação social. 2021. 96 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Instituto de Cultura e Arte, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.
- AROM, Simha. **Polyphonies et polyrythmies instrumentales d'Afrique Centrale: Structure et méthodologie**. Ethnomusicologie, Sampzon, v. 1, n. 2, p. 376-899, 1985.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9ª. ed. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BARTHES, Roland. **Sistema da Moda**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BOGART, Anne; LANDAU, Tina. **The viewpoints book: a practical guide to viewpoints and composition**. Trad. Sandra Meyer. 1 ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- BONDÍÁ, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.
- BORNE, Leonardo. **Enade 2011: uma análise das questões específicas de música**. Ouvirouver, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 306-327, 2020.
- BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador: O humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- CAMARGO, Elisabeth Bueno de. **O pensamento musical e a prática docente: as demandas da contemporaneidade no ensino de música**. 2007. 127 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- CAVALCANTE JUNIOR, Francisco Silva. **Por uma escola do sujeito: o método (con)texto de letramentos múltiplos**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.
- COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Três proposições sobre formação e invenção. In: OLINDA, Ercília Maria Braga de. (org.) **Formação humana: liberdade e historicidade**. Fortaleza: Editora UFC, 2004.
- DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- EYMESS, A. H. **A música do coro/corpo brasileiro: uma etnografia do espetáculo Abraços**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016. 228 p.
- FAVARETTO, Celso Fernando. **A invenção de Hélio Oiticica**. São Paulo: Editora Ateliê Editorial, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- GADOTTI, Moacir. **A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1998.
- KUBIK, Gerhard. **Angolan traits in black music, games and dances of Brazil: A study of African cultural extensions overseas**. Estudos de Antropologia Cultural. Junta de Investigações Científicas de Ultramar Lisboa, n. 10, p. 1-55, 1979.
- LABAN, Rudolf; ULLMANN, Lisa. **The mastery of movement**. London: MacDonal & Evans, 1960.

LANGER, S. **Sentimento e Forma**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LEITE, Marcos. **Canto popular brasileiro para vozes médio-agudas**. Rio de Janeiro: Lumiar, 2001.

LOPEZ QUINTÁS, Alfonso. **Estética**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

MAIAKÓVSKI, Vladimir. **Poética: como fazer versos**. Coleção Pegasus. São Paulo: Global, 1991.

MARINHO, Claudia. **Corpecendo: dressing up and creating unusual spaces**. DAT Journal, [S. l.], v. 5, n. 4, p. 213-230, 2020.

MATOS, Elvis de Azevedo. **O artista, o educador, a arte e a educação: um mergulho nas águas da Pedagogia Waldorf em busca de um sentido poético para a formação docente, ou artifícios às artimanhas**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

MATOS, Elvis de Azevedo. **Um inventário luminoso ou alumiário inventado: uma trajetória humana de musical formação**. Fortaleza: Diz Editoração, 2008.

MATOS, Elvis de Azevedo. **Aprendizagem musical compartilhada: âmbitos de encontro na construção da experiência musical**. In: NASCIMENTO, Marco Antônio Toledo; STERVINO, Adeline. (Orgs.). Ensino e Aprendizagens Musicais no Mundo: formação, diversidade e currículo com ênfase na formação humana. 1 ed. v. 1. Sobral: Sobral Gráfica e Editora, p. 96-108, 2018.

MATOS, Elvis de Azevedo; SCHRADER, E. **O senso de pertencimento de cantores e regentes em processos de construção estética e formação humana no Coral da Universidade Federal do Ceará**. In: Anais do I Simpósio Mar de Corais: o canto coral no Nordeste. Recife, 2021.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Campinas: Psyll, 1995.

MENDES, Paulo Corrêa. **"Trans-formação" por práxis dialógica artística: uma estratégia didática transdisciplinar na formação docente à educação profissional**. Revista Terceiro Incluído, v. 5, n. 1, p. 163-188, 2015.

MORAES, Davi Silvino. **Formação humana e musical através do canto coral: um estudo de caso no Coral da UFC**. 2015. 163 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PALMEIRAS, Jênifer de Brum; SAGGIORATO, Alexandre; PASQUALOTTI, Adriano; SGARI, Rosani. **Ensino de música no Brasil: o impacto das políticas públicas de avaliação institucional nas IES**. Florianópolis: INPEAU/UFSC, 2016.

PAXTON, Steve. Contact Improvisation. **The Drama Review**, v. 19, Issue 1; Post-Modern Dance Issue, S. 40-42. Madison: Cambridge University Press, 1975.

PERISSÉ, Gabriel. **Encontro e literatura em Alfonso López Quintás**. Revista Internacional d'Humanitats, CEMOROC-Feusp, Univ. Autònoma de Barcelona, v. 37, p. 83-90, 2016.

SALLES, Cecília Almeida. **Redes de criação: construção da obra de arte**. São Paulo: Horizonte, 2006.

SCHRADER, E. **O canto coral na cidade de Fortaleza, Ceará: 50 anos (1950 – 1999) na perspectiva dos regentes**. 2002. Dissertação (Mestrado em Interinstitucional em Música) – Universidade Estadual do Ceará / Universidade Federal da Bahia, Fortaleza, 2002.

SOTER, Sílvia; DUBEUX, Theo. **Corpo aceso: experiências em educação somática para bailarinos e não bailarinos**. DVD. Rio de Janeiro: Funarte, 2009.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Fogo prometeico, reforma do pensamento e o redimensionar das práticas educativas: emergem perspectivas didáticas a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. **Revista Terceiro Incluído**, Goiânia, v. 5, n. 1, p. 41-64, 2015.

WERBECK-SVÄRDSTRÖM, Valborg. **Die Schule der Stimmthüllung**: Ein Weg zur Kathasis in der Kunst des Singens. Donarch: Philosophisch-Antroposophischer Verlag, 1969.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**: a "literatura" medieval. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.



# MOBILIZAR OS ALUNOS PARA IMPROVISAR SONORAMENTE: refletindo sobre a importância da relação com o saber nas práticas de aprendizagem musical compartilhada no âmbito da formação de professores de música

Anderson do Nascimento Silva<sup>1</sup>  
Elvis de Azevedo Matos<sup>2</sup>

***Mobilizing students to improvise sonorously:  
reflecting on the importance of the relationship with Knowledge  
in shared musical learning practices in the context of music teacher training***

## **Resumo:**

O trabalho apresentado a seguir é resultado das discussões empreendidas na disciplina Aprendizagem Musical Compartilhada e no grupo de pesquisa Patativa, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. O objetivo deste artigo é refletir sobre a importância da mobilização dos sujeitos e da relação com o saber na formação de Educadores Musicais, em meio à prática pedagógica proposta pela Aprendizagem Musical Compartilhada. Nessa perspectiva, foi discutida a interlocução entre a pedagogia da Aprendizagem Musical Compartilhada e a teoria da Relação com o Saber, evidenciando a necessidade de empreendermos esforços para a ampliação do conhecimento acerca da improvisação livre, como prática pedagógica capaz de desconstruir discursos musicais idiomáticos tradicionais e sonoridades estabelecidas em âmbitos de partilha musical. O aprofundamento da improvisação livre, como ação pedagógica voltada à aprendizagem compartilhada de música, pode revelar caminhos para uma pedagogia musical mais humana e menos "invasiva" aos sujeitos em compartilha sonora.

**Palavras-chave:** Improvisação Livre. Aprendizagem Musical Compartilhada. Relação com o Saber.

## **Abstract:**

The work presented is the result of discussions held in the discipline Shared Music Learning course and in the Patativa research group within the Graduate Program in Education at the Federal University of Ceará. The aim of this article is to reflect upon the importance of the mobilization of the parts involved and the relationship with knowledge in the training of Music Educators, in the midst of the pedagogical practice proposed by Shared Music Learning. In the perspective, the interlocution was discussed between Shared Music Learning and the theory of the Relationship with Knowledge, showing the need to expand our knowledge of free improvisation, as a pedagogical practice capable of deconstructing traditional idiomatic musical discourses and sonorities established in areas of musical sharing. A further deepening of free improvisation, as pedagogical action of the Shared Music Learning, can reveal paths towards a more humane and less "invasive" musical pedagogy for the parts involved in sound sharing.

**Keywords:** Free Improvisation. Shared Music Learning. Relationship with Knowledge.

## **1. INTRODUÇÃO**

Pensar a Educação Musical em uma visão potencializadora das relações humanas é um exercício intelectual que todo professor de música deveria fazer, frente aos processos de desumanização velada, recorrentes no trabalho, na escola e na família do brasileiro na atualidade.

Nessa perspectiva, buscamos neste artigo refletir sobre a importância da mobilização dos sujeitos e da Relação com o Saber na formação de Educadores Musicais, no

campo da prática pedagógica proposta pela Aprendizagem Musical Compartilhada. A necessidade de articular a Aprendizagem Musical Compartilhada e a teoria da Relação com o Saber nos demonstra indícios de um caminho pedagógico musical capaz de mobilizar os sujeitos a buscarem o "eu sonoro" que habita dentro de cada um por meio da improvisação livre.

O esforço empreendido nessa discussão nos conduz a pensar que a superação das práticas tradicionais do ensino de música deve livrar os seres humanos de qualquer aprisionamento idiomático musical e de sonoridades pré-estabelecidas. Investir no

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Ceará e Professor da Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará, e Professor do Curso de Música Licenciatura da Universidade Federal do Ceará.

aprofundamento da improvisação livre é continuar na busca pela construção de novas ordens musicais que promovam o significado ético e solidário, que deve emergir de cada sujeito por meio dos seus corpos sonoros em partilha musical.

Vislumbrando essas possibilidades de reflexão, o trabalho foi dividido em quatro tópicos. Apresentamos a pedagogia da Aprendizagem Musical Compartilhada, mostrando as reflexões teóricas acerca da compreensão do conceito e dos seus objetivos para com a formação dos professores de música. Trazemos a discussão sobre a teoria da Relação com o Saber do professor Bernard Charlot e a teoria da autodeterminação e suas contribuições para processos de Educação Musical. Expomos nosso pensamento sobre as possibilidades pedagógicas da improvisação livre, apontando indícios históricos desta prática e as habilidades que os sujeitos precisam desenvolver para improvisar.

Por fim, nas considerações finais, apontamos para realização de pesquisas que explorem a improvisação livre em diferentes perspectivas, na tentativa de entendermos as possibilidades e os desafios da construção de ações pedagógicas mais humanas e menos invasivas.

## 2. APRENDIZAGEM MUSICAL COMPARTILHADA EM FOCO

A Aprendizagem Musical Compartilhada, abordagem pedagógica nascida de pesquisas realizadas na Universidade Federal do Ceará, propõe um novo olhar para as práticas de ensino e de aprendizagem no âmbito da formação de professores de música. Ao vislumbrarmos novos horizontes que nos instigam a pensar para além das práticas pedagógicas tradicionais, ainda hegemônicas no campo da Educação Musical, percebemos, também, que é urgente a superação das relações pedagógicas que, por estarem desconectadas da realidade na qual vivemos, acabam por oferecer o risco de levar as práticas educacionais ao que poderíamos chamar de anulação da natureza subjetiva dos indivíduos e, assim, não contribuir para o desenvolvimento da autonomia destes.

Nessa direção, encontramos na Aprendizagem Musical Compartilhada reflexões acerca da emergência de um novo olhar pedagógico estruturante e coerente, conectado às necessidades humanas dos sujeitos que vivem no mundo contemporâneo. De acordo com Abreu, Matos e Dias:

A Aprendizagem Musical Compartilhada não constitui-se em método de educação, em metodologia de estudos ou em didática do ensino de música. Em verdade, os princípios, aqui apresentados, postulam conceitos pedagógicos que precisam ser considerados ao curso de práticas educativo-musicais, auxiliando, desta forma, na reflexão por parte dos docentes e

discentes acerca daquilo que se pretende com o estudo da música no âmbito da formação de professores. Neste sentido, é possível afirmar que estamos diante da proposição de uma pedagogia musical. (ABREU; MATOS; DIAS, 2022, p. 54109).

As discussões acerca da pedagogia da Aprendizagem Musical Compartilhada propõem reflexões e revelam novas coordenadas para o pensamento pedagógico do ensino de música, em tempos e espaços nos quais a Educação Musical é praticada em diversos contextos educativos. De acordo com Almeida:

A aprendizagem Musical Compartilhada não se restringe somente ao ensino formal, mas também pode se estender ao informal e o não formal, pois a interação e a aprendizagem também podem ocorrer nos contextos informais e não formais, ou seja, os indivíduos podem aprender dentro da sala e fora dela, uma vez que a aprendizagem pode derivar da relação social e com o seu meio. (ALMEIDA, 2014, p. 139).

Uma pedagogia que propõe a construção do conhecimento musical a partir de interações sensíveis entre as pessoas e seus meios sociais, deve preocupar-se, também, com os percursos que conduzem tais sujeitos a um estado de felicidade, revelada com base na descoberta de um "eu musical", capaz de construir sentidos e significações, humanamente materializadas no exercício sonoro.

Nessa perspectiva, ensinar música de maneira ética e humana e combater qualquer tipo de preconceito, são aspectos que fazem da Aprendizagem Musical Compartilhada um tema relevante nas discussões sobre Educação Musical.

De acordo com Matos (2024, p. 115)<sup>3</sup> a reflexão sobre Aprendizagem Musical Compartilhada parte da premissa inicial de que a realização musical é uma emanção profunda de um 'Eu Interior', o próprio *self* sonoramente manifesto". Assim, a percepção de que todo ser humano é um "ser sonoro", é uma das dimensões desta pedagogia que tenta superar o construto da expressão musical pós-figurativa<sup>3</sup>, que mais aprisiona as pessoas aos códigos musicais do que promove o acesso a um direito, do qual o ser humano pouco usufruiu historicamente: o de ser sonoramente manifesto.

A busca por esse ser musical constituinte do "eu interior", isto é, da subjetividade do próprio sujeito, não se faz isoladamente. É importante partir de um âmbito coletivo no qual as pessoas possam ser arrebatadas por uma sensibilidade que exalta solidariedade para o desenvolvimento afetivo-musical de um grupo. Sob esse ângulo, a escuta é uma das características básicas do processo pedagógico, aqui explicado.

A aprendizagem Musical Compartilhada, assumindo que toda pessoa é capaz de produzir música, postula que o movimento essencial no processo de aproximação dos sujeitos como o material sonoro é a escuta. Não se pode desenvolver o senso musical de uma pessoa, sua musicalidade, sem que haja um

<sup>3</sup> Na visão educativa de Hans-Joachim Koellreutter (1997) o pós-figurativo é uma postura tradicional do educador musical, que se preocupa, restritamente, em ensinar conteúdos meta musicais (teoria musical, harmonia, contraponto, composição musical e história da música) aos seus alunos, considerando-os indispensáveis, absolutos e exclusivos. O pré-figurativo apresenta-se de maneira oposta ao pós-figurativo.

processo de busca constante e obstinada pelo desenvolvimento da escuta (MATOS, 2024, p.129).

O som que emerge de um ser humano, livre das imposições e controles de um sistema musical, é uma característica humana que muitos não tiveram o prazer de experimentar ou perceber durante suas vidas. Logo, é a partir da criatividade e na descoberta dos vínculos grupais que esse som pode surgir.

A criação de vínculos grupais decorre, na perspectiva da Aprendizagem Musical Compartilhada, de um esforço no qual o sujeito busca a si mesmo através da realização sonora. Tal realização pode ser completamente espontânea ou tutelada por diretrizes musicais prévias, como por exemplo o conceito de tempo a ser empregado no exercício (métrico, não-métrico e amétrico), repertório de possibilidades sonoras (sons com ou sem alturas definidas, ou mesmo mesclas destes) e ainda escalas sobre as quais o trabalho de criação se realize (MATOS, 2024, p.128).

Os vínculos criados nos âmbitos musicais de partilha sonora são fundamentais para o desenvolvimento dos sujeitos imersos na construção de um fluxo musical, permeado por interações sonoras entre os participantes. Para Oliveira (2017) a sintonia entre os participantes é algo fundamental para a construção da música desejada pelo grupo.

Tratando especificamente da Aprendizagem Musical Compartilhada, é necessário buscar uma sintonia entre os participantes para que haja uma compatibilidade dos discursos musicais na produção musical desejada. Este tipo de ligação inter-subjetiva entre os participantes alude ao uso da empatia e da criatividade para conseguir conectar-se com o discurso musical do colega (OLIVEIRA, 2017, p.128).

A solidariedade presente nos processos de partilha, manifestada de maneira criativa entre sujeitos, revela a possibilidade de os seres humanos se reconstruírem, humanamente, por meio de práticas pedagógicas que promovam vivências musicais saudáveis aos sujeitos em um processo educativo.

A Aprendizagem Musical Compartilhada é, pois, movida pela busca de processos de educação que visam superar a percepção naturalizada do atual sistema econômico, buscando promover justiça social por meio do direito sonoro que cada um de nós tem de termos nos expressar. É no bojo dessa pedagogia que poderemos encontrar uma concepção de música em social aprendizagem (MATOS, 2024), e fundamentados nela, poderemos perceber o outro de forma solidária e empática, buscando desconstruir a cegueira imposta por um sistema musical que pressupõe o sucesso da prática musical apenas aos "escolhidos", aos virtuosos, isto é, aos sujeitos providos de um "dom".

A busca por uma pedagogia musical, que objetive a formação humana dos sujeitos, não é, todavia, suficiente para a superação dos paradigmas da educação musical, neste século. O rompimento com as práticas do passado devem fazer sentido àqueles educadores musicais, que, por meio de suas relações com o saber, encontrem suas formas de se construir e se reconstruírem, enquanto

agentes das relações humanas, observando os significados sobre o que se aprende e o que deve ser ensinado musicalmente às pessoas.

### 3. A RELAÇÃO COM O SABER E A MOBILIZAÇÃO

A maneira como nos relacionamos com o conhecimento a partir de processos de aprendizagem não têm um significado unívoco (CHARLOT, 1996). Aprender possui significados polissêmicos e a Relação com o Saber é um fenômeno singular que se manifesta de maneira diferente, a depender do contexto social no qual o ser aprendente se insere e se reconhece como parte daquele grupo. Para Bernard Charlot (1982, p. 49), a Relação com o Saber é "o conjunto de imagens, expectativas e julgamentos que se referem, ao mesmo tempo, ao sentido, à função social do saber e da escola, à disciplina ensinada, à situação de aprendizagem e à relação em si mesma".

Aprender música, portanto, evoca significados distintos a cada sujeito. De um lado, é perceptível que pessoas aprendem música com a função de entretenimento (MERRIAM, 1964), para tocar com os amigos, enquanto a obscuridade do cotidiano, a serviço do capital, se afasta da vida dos sujeitos por algumas horas. De outro lado, percebemos sujeitos que estudam para serem educadores musicais com a função de educar seres humanos fundamentados em abordagens pedagógicas diversas.

A construção dos significados existentes na relação com o saber está ligada, portanto, ao conjunto de expectativas que os sujeitos criam a partir do desejo de aprender música. Segundo Pinheiro (2009), o desejo de aprender toma forma alicerçados nas diversas maneiras que os seres humanos se relacionam com os outros e consigo mesmo no mundo.

Conforme os estudos de Charlot (1996), o ato de aprender está vinculado com um movimento de mobilização que direciona os sujeitos a aprender. Giolo (2009 *apud* PINHEIRO, 2009) explica que a mobilização está ligada à dinâmica interna que o sujeito constrói suas ações e sentidos quando aprende algo. Assim, a mobilização acontece quando os sujeitos enxergam significado naquilo que é ensinado ou compartilhado, ou seja, quando aquilo que já se sabe se comunica com o mistério do que é o novo.

Nessa perspectiva, cabe ao educador musical do século XXI a reflexão sobre aprender a se comunicar com seus alunos de uma forma solidária e afetiva, longe de qualquer determinismo que promova o cultivo de uma educação musical reprodutivista e manipuladora dos sujeitos.

De acordo com Charlot (1996, p. 49), "a relação com o saber se enraza na própria identidade do indivíduo: questiona seus modelos, suas expectativas em face da vida, do futuro, do ofício futuro, da imagem de si mesmo e das suas relações com as figuras parentais". Dessa forma, o contato dos sujeitos com novos conhecimentos

pode colocá-los em um estado de percepção profunda sobre a sua vida e sobre o mundo, fazendo-os perceber que é nas contradições, nas diversidades da vida, que o desejo por aprender pode surgir.

É nessa via dialética que a mobilização para aprender e a motivação podem se conectar, pois toda mobilização gera uma mudança de comportamento nos sujeitos movidos pelo desejo energizado a partir de um conjunto de motivos.

Entendemos, até este ponto, que o desejo por aprender é resultado de um processo de mobilização fortalecido quando o conhecimento aprendido ganha significado. Para Figueiredo (2020) a comunicação entre saberes passados e o presente perpassam a memória, conduzem os sujeitos a uma interpretação sobre aquilo que veem e promovem ações que levam o indivíduo a aprender. Logo, toda mobilização é motivada por uma energia intrínseca ou extrínseca do agente que pratica uma ação.

De acordo com Bzuneck (2001, p. 9) motivação é "aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou faz mudar o curso". O choque cultural gerado pela relação com o saber, na busca pela formação da identidade de si mesmo, coloca os sujeitos a pensarem sobre suas vidas e todos os significados construídos historicamente por ele. Nesses percursos, a mudança do curso do que é estável na vida se faz necessário para que o indivíduo possa se desenvolver.

Mobilizar alguém para aprender música, de forma significativa, é uma ação cujo motivo é a necessidade. Segundo Reeve (2006, p. 46), "necessidade é uma condição qualquer que ocorre na pessoa e que é essencial ou necessária à sua vida, ao seu crescimento e ao seu bem-estar". Atender as necessidades psicológicas básicas dos seres humanos se revela como uma contribuição para uma aprendizagem musical mais humana e saudável.

Segundo Deci e Ryan (1985), as necessidades psicológicas básicas são três: autonomia, competência e pertencimento. Apoiados em tais autores e de Figueiredo, à luz da Teoria da Autodeterminação, é possível compreendermos que

A Necessidade de Autonomia parte do princípio de que todo ser humano tem a vontade de sentir-se no controle de suas ações e não ser controlado por pessoas ou fatores externos; A Necessidade de Competência está relacionada com a capacidade da pessoa de interagir satisfatoriamente com seu ambiente; A Necessidade de Pertencimento diz respeito à busca de pertencer a um contexto social, objetivando relacionamentos interpessoais seguros e duradouros (FIGUEIREDO, 2020, p. 90).

O ser musical, em processo de partilha sonora, necessita, pois, desses três aspectos para aprender a ser o responsável pelo seu próprio desenvolvimento, tornando-se competente para agir e sentir-se parte de um grupo musical em um determinado ambiente sociomusical (ARROYO, 2007). Por meio da autonomia, o sujeito é convidado a expor sua

subjetividade sonora, em uma ordem, que deve ser criada por ele mesmo, sem a necessidade de adequar a sua expressão sonora a um discurso idiomático musical. Através da competência, o ser sonoro precisa entender que ele é provedor de um valor musical, que deve ser acolhido pelos agentes do ambiente e que estes não estejam submetidos a julgamentos ou a restrições de determinismos dogmáticos que propugnam o que venha a ser o "som certo" ou o "som errado", no momento da partilha.

Sublinhamos a necessidade de pertencimento, que busca o acolhimento dos seres sonoros imbuídos por um processo de atenção mútua, no qual todos devem ser responsáveis pelo desenvolvimento do grupo em situações de partilha sonora. De acordo com Matos (2018, p. 105), "é necessário que os envolvidos estejam abertos ao encontro e que as experiências sonoras mais íntimas e específicas sejam colocadas como material musical significante: âmbitos de troca; contextos de encontros". Nessa direção, é provável que os sujeitos encontrem significado nos momentos de partilha sonora, pois de acordo com Charlot (1996, p. 49), "o que está em jogo na relação com o saber é também a própria natureza do ato de aprender: aprender é se apropriar do saber, construir um sentido, saber como se conduzir em qualquer circunstância".

Por fim, ponderamos que as reflexões tecidas até este ponto, revelam convergências entre a Aprendizagem Musical Compartilhada e a teoria da Relação com o Saber: o sentido e os vários significados que os indivíduos atribuem ao saber, em meio a processos de interação social em grupo.

Objetivando a convergência dos pressupostos teóricos apresentados na teoria da Aprendizagem Musical Compartilhada com o conceito de Relação com o Saber, compreendemos que a estratégia da improvisação musical livre configura-se como um recurso pertinente e, por isso, abordaremos, em seguida, esta temática.

#### 4. POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DA IMPROVISAÇÃO MUSICAL LIVRE

A improvisação livre sempre esteve presente nas práticas musicais do passado. De acordo com Alonso (2008), essa prática tinha uma conotação menor em relação à música de concerto na Europa, apesar da improvisação coexistir dentro da expressão idiomática e das regras da música ocidental. Por outro lado, Bruno Nettl afirma que a improvisação livre é algo admirável em países do oriente como o Irã.

No Irã, [...] o mais desejável e aprovável tipo de música é a improvisada, e dentre os gêneros improvisados, aquelas que não privilegiam uma estrutura métrica e, portanto, a previsibilidade rítmica, são as mais prestigiadas. Por outro lado, as peças pré-compostas são menos valorizadas, e as peças que têm alto grau de previsibilidade rítmica – como por exemplo aquelas que contêm um ostinato rítmico – são as mais desprestigiadas (NETTL, 1998, p. 7).

A improvisação livre que buscamos aprofundar aqui é aquela que se baseia no exercício da escuta atenta e na quebra de qualquer ordem e idioma musical que tente manipular ou aprisionar os sujeitos sonoros em processos de compartilha, ou seja, é uma ação que busca o exercício da liberdade individual e coletiva dos seres sonoros.

Em uma perspectiva sonora, John Cage sugere uma linha de pensamento que conduz ao rompimento com as práticas musicais do passado.

[...] o indivíduo deve abrir mão do desejo de controlar o som, deve limpar sua mente da música, e começar a descobrir meios para deixar os sons serem eles mesmos, e não veículos, para teorias feitas pelo homem ou expressões dos sentimentos humanos (CAGE, 1961, p.10).

As ideias de Cage compactuam com as questões ligadas ao desenvolvimento das subjetividades individuais das pessoas e da necessidade de romper com os ideais do velho mundo.

Caminhando na mesma concepção, alguns grupos de improvisação livre se formaram nos Estados Unidos e em países da Europa durante a década de 60. Dentre eles, destacamos o grupo MEV (Música Elétrica Viva), criada por Alvin Curran. Para Curran (2006), a música produzida pelo grupo deveria seguir um conjunto de preceitos novos que não limitassem as subjetividades dos seus participantes e que contrariasse qualquer regra pré-estabelecida.

o) Qualquer espaço físico é um espaço musical em potencial tal como se apresenta, qualquer hora do dia ou da noite é hora apropriada para se fazer música. 1) Toda música começa de novo a cada vez, como se nunca tivesse havido outra música antes. 2) Qualquer membro do grupo pode usar qualquer som audível ou imaginável a qualquer momento. 3) A lembrança musical e a amnésia musical são de igual valor - em suma, pode-se construir sobre experiências passadas ou condicionadas ou tentar esquecer tudo o que se conhece. 4) Os requisitos para a participação musical não são mais baseados em habilidades puramente musicais, educação, técnica, experiência, idade, sexo, raça ou religião, mas sobre um código implícito de harmonia universal e aceitação mútua. Isso resultou imediatamente em uma forma de música transnacional (CURRAN, 2006, p.485).

As ideias de Curran (2006) se aproximam de características da Aprendizagem Musical Compartilhada, nas quais conseguimos identificar que a mudança no pensamento acerca do cultivo da música do seu grupo estava em consonância com a idealização de um projeto humanizador, no qual as pessoas poderiam se expressar, musicalmente, de forma livre e criativa.

A maneira de pensar a improvisação como uma ferramenta de desconstrução dos paradigmas do som, ocorreu no passado e se manifesta no presente como algo basilar aos processos de Educação Musical na contemporaneidade, pelo fato de unir as pessoas na tentativa de livrá-las de amarras sociais e de violências simbólicas silenciadas ou naturalizadas no decorrer dos tempos.

O uso da improvisação livre está vinculada diretamente à busca constante pelo novo, pela intensificação do presente, e pela não adequação ou a estilos identificáveis, como também pela construção interativa (MOREIRA, 2019). A atenção a esses aspectos da improvisação livre ressignifica tanto as possibilidades de exercício do som, como o ambiente no qual a compartilha musical acontece.

A preparação do ambiente é algo fundamental para o sucesso das improvisações musicais. Costa (2006) aponta que os lugares nos quais ocorrem a improvisação livre devem ser preparados para que a interação musical ocorra de modo significativo na vida dos partícipes.

A proposta de livre improvisação que apresentamos supõe a preparação de um "lugar" (espaço-temporal) propício a uma espécie de fluxo vital musical produtivo. Este lugar deve se tornar um espaço de jogo, de processo, de conversa e de interação entre músicos. Nele as forças e energias ainda livres, in-formadas, podem adquirir consistência na forma de uma sucessão de estados provisórios, num devir sonoro/musical. [...] Para isto, é necessário partir de uma escuta intensa, reduzida, que abstrai as fontes produtoras, os significados musicais e os gestos idiomáticos inevitáveis presentes nas enunciações de cada músico, e que prioriza as qualidades propriamente sonoras das ações instrumentais (COSTA, 2006, p.1).

Em meio a tantos contextos nos quais a Educação Musical ocorre, percebemos que a Escola de Educação Básica é um lugar que precisa ser organizado para práticas de improvisação musical. Porém, é perceptível que a maneira pela qual a disposição das salas de aula da maioria das escolas é pensada, favorece a abordagem determinista e tradicional do ensino de música. Diante deste problema, cabe ao educador musical e aos alunos o redimensionamento dos objetos do lugar para promover a busca por ressignificações do saber musical. Alunos sentados em cadeiras e mesas podem restringir suas expressividades, e conseqüentemente, a liberação sonora gerada a partir dos corpos dos estudantes. A falta de atenção a esses detalhes poderá limitar a transformação do espaço-sonoro daquele lugar (CERTAU, 1998) e impedir que o fluxo vital musical produtivo dos seres sonoros em compartilha se manifeste de forma sincera, autônoma, coletiva e livre de condicionamentos humanos.

No entanto, é importante ressaltarmos que não basta a reorganização do lugar para que o jogo musical aconteça. É necessário, também, percebermos que existem pensamentos e comportamentos presentes na vida de alguns alunos que os impedem de expor suas intimidades sonoras. Um deles é a vergonha, que, na maioria das vezes, é gerada por uma percepção equivocada do sujeito que não se acha musical. Tal construção de pensamento é resultado do processo de inculcação de dogmas que determinam o que as pessoas podem, ou não, ser.

Diante desse problema, propomos que uma das formas de conscientizar o aluno e promover a reflexão sobre o que ele pensa de si mesmo, deve ser trabalhada no processo de construção da sua acuidade de escuta. Para

Moreira (2019), a acuidade de escuta é algo imprescindível para o desenvolvimento da interatividade criativa nos processos de improvisação livre. A escuta atenta ao outro pode potencializar o desejo para desconstruir o pensamento acerca da falta de competência sonora. Na improvisação livre, todo som deve ser considerado matéria-prima do fazer musical de um grupo.

O que pode ser considerado música e o que pode ser entendido como barulho, gradativamente, se dissolve na supremacia de uma audição que, por sua atenção e precisão, possibilita e autoriza qualquer som a ser matéria prima no fazer musical improvisado (MOREIRA, 2019, p. 43).

A improvisação livre é uma das dimensões da Aprendizagem Musical Compartilhada que conduz os seres sonoro-musicais a uma percepção mais ampliada do significado das relações sonoras em âmbitos de partilha. Esse tipo de improvisação coloca os sujeitos sonoros em uma posição de igualdade social, a fim de promover a superação dos paradigmas criados pelo homem, principalmente o do "som musical".

Em termos estéticos e conceituais, a livre improvisação só é possível no contexto de uma busca de superação do idiomático, do sistematizado, do controlado, do previsível, do estático, do identificado, do hierarquizado, do dualista e do linearizado em proveito do múltiplo, do simultâneo, do instável, do heterogêneo, do movimento, do processo, do relacionamento, da energia e do material em si. Em termos talvez mais abrangentes, pode se dizer que a livre improvisação surge no contexto da superação do paradigma da nota e de sua substituição pelo paradigma do som (COSTA, 2016, p. 19).

O improviso livre nos parece ser uma das formas pelas quais podemos superar nossas diferenças e percebermos aquilo que oprime nossas potencialidades criativas. Assim, é possível conceber que as imposições construídas historicamente, podem ser desconstruídas na medida que os seres humanos assumem seus papéis de autores e co-autores de suas vidas e da vida uns dos outros, em uma perspectiva ética, plural e solidária, materializada no exercício do som.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Aprendizagem Musical Compartilhada contribui para o desenvolvimento do pensamento humanista de educadores musicais, pedagogos, dentre outros profissionais. As bases filosóficas que a norteiam revelam um grande potencial educativo inerente aos sujeitos, o que incentiva o surgimento de novas interlocuções, no intuito de promover caminhos significativos para aprender música. Nesse sentido, percebemos uma pertinente conexão das proposições da Aprendizagem Musical Compartilhada com os conceitos de mobilização e Relação com o Saber de Bernard Charlot.

Partindo dessa percepção, buscamos refletir sobre a importância da mobilização dos sujeitos e da Relação com o Saber, na formação de Educadores Musicais na

prática pedagógica proposta pela Aprendizagem Musical Compartilhada. Como decorrência das reflexões aqui apresentadas, percebemos que a improvisação livre é um "fio condutor" que mobiliza os sujeitos a despertarem para algo desconhecido por eles mesmos e pelos outros: o eu sonoro e seu potencial humanizador que emerge dos momentos de partilha musical.

A busca pelas singularidades sonoras dos sujeitos é uma estratégia que importa aos Educadores Musicais que encontram na Aprendizagem Musical Compartilhada fundamentos para desencadear um aprender musical significativo. Tais singularidades são as forças motrizes que constroem um sentido coletivo que mobiliza os sujeitos a buscarem a consagração de uma nova ordem musical, que desconstrói a ideia de que o exercício sonoro é um direito de poucos. Assim, entendemos que a improvisação livre deve ser uma das ações mobilizadas pelo professor e pelo aluno no momento das aprendizagens.

Encontrar a singularidade sonora dos indivíduos só fará sentido se eles forem mobilizados a encontrarem significado com o saber aprendido. Ora, se a pedagogia da Aprendizagem Musical Compartilhada busca construir, de maneira filosófica, reflexões acerca dos objetivos que se pretendem com o ensino de música na perspectiva de formar educadores musicais conscientes do seu papel, podemos afirmar que essa pedagogia só terá validade se estes educadores musicais encontrarem sentido na sua aplicabilidade, ou seja, tenham desejo em aprender e compreender que os significados não são construídos, apenas, no simples ato sonoro, mas também na rede de relações construídas por quem se revela na ação sonora.

Por fim, apontamos para necessidade de mais trabalhos que aprofundem a dimensão da improvisação livre, nas práticas pedagógicas de professores de música na Escola de Educação Básica, na intenção de percebermos como os conceitos de ordem intelectual, apresentados neste trabalho, são percebidos nas práticas dos professores em tempos e espaços do Ensino de Música das Escolas Brasileiras.

## REFERÊNCIAS

---

ARROYO, Margarete. Escola, juventude e música: tensões, possibilidades e paradoxos. **Em Pauta: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música – UFRGS**, Porto Alegre, v. 18, p. 5-39, 2007. Disponível em: v. 18 n. 30 (2007) | Em Pauta (ufrgs.br). Acesso em 12 de maio de 2024.

ABREU, Yure Pereira de; MATOS, Elvis de Azevedo; DIAS, Ana Maria Iorio. Em busca de uma solidária formação humana e musical: aprendizagem musical compartilhada. **International Journal of Development Research**, v. 12, p. 54105-54112, 2022. Disponível em: Em busca de uma solidária formação humana e musical: aprendizagem musical compartilhada | International Journal of Development Research (IJDR) (journalijdr.com). Acesso em 12 de abril de 2024.

ALMEIDA, José Robson Maia de. **Aprendizagem musical compartilhada: a prática coletiva dos instrumentos de sopros/madeiras no Curso de Música da UFCA**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. 350f. Disponível em: Repositório Institucional UFC: Aprendizagem musical compartilhada: a prática coletiva dos instrumentos de sopros/madeiras no Curso de Música da UFCA. Acessado em 22 de abril de 2024.

ALONSO, Chefa. **Improvisación libre: la composición en movimiento**. Baiona: Dos Acordes, 2008.

BZUNECK, J.A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In E. Boruchovitch & J.A. Bzuneck (orgs), **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**, 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2021. p. 9-36.

CAGE, John. Silence: **Lectures and Writings**. Hanover: University Press of New England, 1961.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996. Disponível em: Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia | Cadernos de Pesquisa (fcc.org.br). Acesso em 22 de abr. 2024.

COSTA, Rogério Luiz Moraes. A preparação do ambiente da livre improvisação: antecedentes históricos, as categorias do objeto sonoro e a escuta reduzida. In: TERCEIRO SIMPÓSIO DE PESQUISA EM MÚSICA. **Anais do Simpemus 3**. Curitiba: Editora do Departamento de Artes da UFPR, 2006. p. 150-157.

COSTA, Rogério Luiz Moraes. **Música Errante: o jogo da improvisação livre**. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 2016.

CURRAN, Alvin. On Spontaneous Music. **Contemporary Music Review**, [S. l.], v. 25, n. 5/6, p. 485-492. Out. 2006.

FIGUEIREDO, Edson Antônio de Freitas. **Motivação na aula de instrumento musical: teorias e estratégias para professores**. Curitiba: Appris, 2020.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. O ensino de música num mundo modificado. In: KATER, Carlos (org.). **Cadernos de estudo: educação musical**, n.6. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, fev. 1997c. p. 37-44.

MATOS, E. A. Aprendizagem Musical Compartilhada: âmbitos de encontro na construção da experiência musical. In: Marco Antônio Toledo Nascimento; Adeline Stervinou. (org.). **Ensino e Aprendizagens Musicais no Mundo: formação, diversidade e currículo com ênfase na formação humana**. 1ed. Sobral: Sobral Gráfica e Editora, v.1, 2018. p. 96-108.

MATOS, Elvis de Azevedo. **Ronda de memórias-Aprendizagem Musical Compartilhada: uma abordagem autobiográfica**. Curitiba: Crv, 2024.

MERRIAM, Alan P. **The anthropology of music**. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

MOREIRA, Cássio Antônio. **Improvisação livre: um estudo etnográfico sobre a música que não se repete**. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Música, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. 132 f.

NETTL, Bruno; RUSSELL, Melinda. **In the Course of Performance: Studies in the World of Musical Improvisation (Chicago Studies in Ethnomusicology)**. 1. ed. Chicago: University Of Chicago Press, 1998.

OLIVEIRA, Marcelo Mateus de. **A aprendizagem musical compartilhada e a didática do violão**: uma pesquisa-ação na licenciatura em música da UFC em Sobral (Ceará). 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Fortaleza, 2017. 234 f. Disponível em: Repositório Institucional UFC: A aprendizagem musical compartilhada e a didática do violão: uma pesquisa-ação na licenciatura em música da UFC em Sobral (Ceará). Acesso em 12 de maio de 2024.

PINHEIRO, Tatiana. **Bernard Charlot**: ensinar com significado para mobilizar os alunos. 2009. Disponível em: Bernard Charlot: ensinar com significado para mobilizar os alunos | Nova Escola. Acesso em 9 de maio de 2024.

REEVE, J. (2006). **Motivação e emoção**. 4.ed. Rio de Janeiro: LCT, 2006.

SMALL, Crhistopher. **Musicking: the meanings of performing and listening**. Middletown: Wesleyan University Press, 1998.



# **KREATIVES HÖREN (CREATIVE LISTENING) IN THE CONTEXT OF SHARED LEARNING IN THE BRAZILIAN UNDERSTANDING AND ITS APPLICATION IN THE BRAZILIAN CHORAL WORK OF THE UFC CHOIR<sup>1</sup>**

Eva Verena Schmid<sup>2</sup>

## ***Kreatives Hören (Escuta Criativa) no contexto da compreensão brasileira da Aprendizagem Compartilhada e sua aplicação no trabalho brasileiro de canto coral no Coral da UFC***

### **Resumo:**

*Este artigo é dedicado à compreensão brasileira da Aprendizagem Compartilhada como um contraponto comparativo ao Kreatives Hören (Escuta Criativa), que foi desenvolvido pelo autor e se mostrou frutífero para contextos receptivos e produtivos. A escuta criativa tem inúmeras sobreposições com a compreensão brasileira da Aprendizagem Compartilhada. Também há uma grande interseção com as preocupações da educação musical intercultural, conforme encontradas no debate alemão sobre educação musical. Nesse contexto, o Kreatives Hören é apresentado como a base ou a possibilidade para a fundamentação ou enriquecimento do trabalho de canto coral brasileiro, do Coral da UFC. O objetivo deste artigo é explorar o potencial que a escuta criativa tem para concretizar a compreensão brasileira da Aprendizagem Compartilhada. O primeiro passo é, portanto, apresentar as características identificadas na discussão brasileira sobre Aprendizagem Compartilhada. Em um segundo momento, o Kreatives Hören é apresentado com base nesses aspectos, e seu potencial no contexto da compreensão brasileira da Aprendizagem Compartilhada é analisado. Por fim, será examinado até que ponto o Kreatives Hören pode sustentar e enriquecer o trabalho de canto coral do Coral da UFC.*

**Palavras-chave:** *Aprendizagem Compartilhada. Kreatives Hören (Escuta Criativa). Educação Musical Intercultural. Trabalho Coral Brasileiro do Coral da UFC.*

### **Abstract:**

*This article is dedicated to the Brazilian understanding of Shared Learning as a comparative foil to Kreatives Hören (Creative Listening), which was developed by the author and made fruitful for receptive and productive contexts. Creative listening has numerous overlaps with shared learning in the Brazilian understanding. There is also a great deal of overlap with the concerns of intercultural music education as they can be found in the German music education debate. Against this background, Kreatives Hören is presented as the basis or possibility of how the Brazilian choral work of the UFC Choir can be substantiated or enriched. The aim of this article is to work out the potential that Kreatives Hören has to realize shared learning in the Brazilian understanding. The first step is therefore to present the characteristics that have been identified in the Brazilian discussion on shared learning. In a second step, Kreatives Hören is presented on this basis and its potential in the context of shared learning in the Brazilian understanding is worked out. Finally, the extent to which Kreatives Hören can underpin and enrich the choral work of the UFC Choir will be worked out.*

**Keywords:** *Shared Learning. Kreatives Hören (Creative Listening). Intercultural Music Education. Brazilian Choral Work of the UFC Choir.*

<sup>1</sup> The UFC Choir is the choir established at the Universidade Federal do Ceará (UFC) and is currently directed by Erwin Schrader and Elvis Matos.

<sup>2</sup> Full Professor (Chair) of Music Education at the Institute for Music Research (Institut für Musikforschung) at the Julius-Maximilians-University of Würzburg, PhD in musicology. Second research focus on *Kreatives Hören*.

## 1. SHARED LEARNING IN THE BRAZILIAN DISCOURSE<sup>3</sup>

In 2022, the authors Matos and Abreu set themselves the task of briefly presenting the publications that have been produced in Brazil to date on the topic of Shared learning, which is understood as a pedagogical theory, in chronological order in an article (ABREU; MATOS, 2022). The characteristics of Shared learning mentioned there are summarized below in an aspect-oriented manner. In principle, the authors' intention is to use Shared learning to change the training and thus the teaching practice of music teachers (ABREU; MATOS, 2022, p. 21877), even if they consider Shared learning to be useful in all areas in which music is present (ABREU; MATOS, 2022, p. 21869). This means that they would like to see Shared learning realized not only in formal, but also in non-formal and informal contexts (ABREU; MATOS, 2022, p. 21869). Traditionally, teaching in formal Brazilian contexts is teacher-centered and results-oriented. The teacher is at the center and also at the top of the hierarchy and leads learning processes from theory first. Instrumental practice, understood as the learning of an instrument, takes up most of the space, as does the learning of European music theory (ABREU; MATOS, 2022, p. 21872, referring to PEREIRA, 2012). They say that this practice must be overcome.

Basically, the authors see an inner sound potential in every person that can be unfolded or developed through an appropriate environment. They see such an environment in Shared learning, in which people are constantly searching for artistic expression (MATOS, 2018, p. 103, cited in ABREU; MATOS, 2022, p. 21877) and thus gradually develop their ability to express themselves (Ibid.). Through Shared learning, the authors want to create spaces in which profound and meaningful experiences can be made in contexts of encounter (Ibid.). In this way, they see personal development<sup>4</sup> of the participants as possible. According to the authors, the people involved develop further in musical processes with themselves and in dialogue with others (Ibid., p. 21879). It is important for the teaching setting that teachers and pupils see themselves as people who meet as equals and can both be teaching and learning initiators (Ibid., p. 21876). They see it as the teacher's specific task to promote shared learning in the first place and to intervene pedagogically if necessary (Ibid., p. 21875 with reference to OLIVEIRA, 2017, p. 47). The teacher should also be open to the discoveries that students make, which - according to the authors - strengthens the students' self-confidence (Ibid., p. 21874). With reference to Oliveira, the authors see the focus within Shared learning on the process and less on the result. This means that the learning process is seen as more important and the result is only a part of the whole (Ibid., p. 21876). The authors favor a heterogeneous student group in the sense that they welcome a diversity of people. According to Abreu and Matos, diversity refers to the knowledge, techniques, skills and practices of the participants (Ibid., p. 21872). The authors also see a social aspect as inherent to

Shared learning, which is evident in the interaction in the classroom. This includes, for example, respecting, differentiating, and valuing (shared) musical relationships (Ibid., p. 21869), which are created between at least two people (Ibid., p. 21876). Shared learning - and here they refer to Oliveira (2017, p. 46) - is seen as based on the endeavor to learn from the experiences of others (Ibid., p. 21875).

In such teaching settings as shared learning, creativity is also stimulated (Ibid., p. 21870 with reference to FERNANDES, 2013), as learning in these contexts is based on creativity (Ibid., p. 21878 with reference to ABREU; MATOS; DIAS, 2022). Furthermore, the author's proximity to constructivism becomes clear when they see the sharing of musical experience as a process in which knowledge is constructed (Ibid., p. 21876).

## 2. KREATIVES HÖREN IN THE CONTEXT OF SHARED LEARNING

### 2.1 *Kreatives Hören*: The process of perception and utterance/performance

*Kreatives Hören* has its origins in the Anglo-American world as creative listening. In Germany, however, it was significantly changed by Schmid (2017, 2020) in order to give German music lessons a new direction in terms of listening to music. She is now also developing *Kreatives Hören* further with regard to production contexts, such as composing or performing. Against this background, the German term *Kreatives Hören* is used in this article in order to minimize any misunderstandings in this regard.

*Kreatives Hören* is the active, multidimensional, individual construction or creation of an auditory impression. The starting point for this is a musical stimulus that is self-made or merely perceived. The multidimensionality of the auditory impression lies in the fact that both the listening process and the auditory impression are fed by different dimensions. These include thoughts (memories/associations, expectations, structural/formal/analytical aspects), emotions, sensorimotor aspects, and the unconscious. The education researchers Stöger, Emmler and Franzreb, who deeply analyzed listening to music as a creative process and in particular the Anglo-American discourse regard this multitude of dimensions, which can be generated voluntarily or spontaneously, as the creative moment (STÖGER *et al.*, 2008, p. 12). In the creativity discourse, the construct of divergent and convergent thinking (GUILFORD, 1950; WEBSTER, 1990) is also transferred to the listening process by Robert E. Dunn (DUNN, 1997, p. 44) and also by John Kratus (2017, p. 48).

Divergent listening/thinking processes are understood as the multidimensional listening process in which the person is not yet able to sort the auditory impressions. Convergent listening/thinking processes are on the one hand when the attention is paid to something specific,

<sup>3</sup> The following presentation refers to the aspects described in (ABREU; MATOS, 2022).

<sup>4</sup> The authors speak of "human education" and of shared learning as a "practice of human education" (ABREU, MATOS, 2022, p. 21879).

such as whether the piece is in a major or minor key (KRATUS, 2017, p. 48). On the other hand, convergent listening/thinking is the sorting and reflecting process of divergent auditory impressions. Against this background, *Kreatives Hören* is the interplay of convergent and divergent listening (cf. also SCHMID, 2020, p. 57). In the listening person, this process of perception results in a creative product in the original (Stöger et al., 2008, p. 6). The Listener creates something new. And this can happen at very different levels. Because meanwhile the view has prevailed that anyone who is motivated (AMABILE, 1983) to engage in a creative process can be creative and not just those who create products that represent a milestone of novelty and originality for society<sup>5</sup>. Researchers differentiate the concept of creativity into various forms. Margret A. Boden (2004, pp. 43-44), for example, speaks of "P-creativity" and James C. Kaufmann and Ronald A. Beghettos (2009) speak of "mini-c" or "little-c creativity" when the creative achievement is new to the person themselves.

The process of problem-solving is also important in the creativity discourse. Regarding *Kreatives Hören*, the process of utterance that follows the process of perception is seen as a problem-solving process. For example, practicing and rehearsing would be the problem-solving process for the performer, and the performance in concert would then be the presentation of the result of this process. In purely receptive contexts, speaking, moving, and painting are regarded as such utterance processes (SCHMID, 2020, p. 56)

While the multidimensionality of the listening process is understood in the creativity discourse - as explained above - as a creative moment, approaches from the psychology of perception and constructivism also support the thesis that *Kreatives Hören* is a selective, individual and highly subjective process. The human perceptual apparatus selects certain stimuli from a multitude of available stimuli. Ursula Brandstätter, for example, has studied aesthetic perception and states that "[t]he essential performance of the perceptual apparatus [...] consists in the reduction of the stimuli and information flowing into us from the environment. The selection and analysis of features as well as the identification of patterns mean an abstracting ordering of the complexity of reality. Perception through the senses captures [...] only partial aspects of this reality"<sup>6</sup> (BRANDSTÄTTER, 2004, p. 154). For this selection process attention is essential (JÄNCKE, 2021, p. 310-321). Gerhard Mantel speaks of the "principle of rotating attention"<sup>7</sup> (MANTEL, 1987, p. 172). By this he means that you can focus your attention on different aspects when performing and therefore also when listening, such as musical parameters, emotions, and associations. Constructivist theories assume that reality is subject-dependent and self-generated (e.g. KRAUSE, 2008, p. 54). The brain is always interacting with itself (Ibid., p. 53): "Humans are [therefore] autopoietic, self-referential,

operationally closed systems. External reality is sensory and cognitively inaccessible to us. We are only structurally coupled with the environment, i.e. we transform impulses from outside in our nervous system in a 'structurally determined' way, i.e. on the basis of biographically characterized psycho-physical, cognitive and emotional structures"<sup>8</sup> (SIEBERT, 1999, pp. 5-6). According to Brandstätter, memory is a prerequisite for "perceptive cognition" (BRANDSTÄTTER, 2004, p. 151). This and the associated memories are responsible for which stimuli people select in the first place. Brandstätter speaks of "glasses" through which the momentary stimuli can be perceived. This plays a role in aspects of music theory, such as recognizing a third (Ibid.), as well as in memories, associations, or emotions. The "result of auditory sensory memory processes" - according to Stefan Koelsch and Erich Schröger - is the "creation of a rich representation of what we have heard", which includes "both the pre-processing in the individual stations of the auditory pathway and our knowledge of what we have heard previously"<sup>9</sup> (KOELSCH; SCHRÖGER, 2011, p. 395-396). Krause points out that the complexity and density of the neuronal networks in (auditory) perception are responsible for the fact that, for example, "different thoughts or associations are linked, which can be different for each person" (KRAUSE, 2008, p. 52). In other words, auditory impressions are related to the contents of long-term memory (KOELSCH; SCHRÖGER, 2011, p. 395). This makes it clear that socialization, education and learning processes are essentially responsible for what a person perceives. Both the processes and their products can therefore be categorized as highly individual and therefore self-referential.

## 2.2 *Kreatives Hören* in the context of the Brazilian understanding of Shared learning

Due to its open approach, *Kreatives Hören* can be practiced in formal as well as non-formal and informal contexts. Due to the individuality of the listening process and thus also of the listening product, the required encounter of the participants at eye level is almost inevitable. Against this background, the requirement to welcome a diversity of people with their different levels of knowledge, their different skills and practices is also taken into account. The teacher - if there is one at all - is seen as a facilitator who provides spaces in which *Kreatives Hören* can be practiced. This includes making it transparent to the participants HOW the creative listening process takes place. It is also their task to initiate and channel the utterance process.

They guide the process, but do not intend to bring participants to a certain listening result. This function as a facilitator can also be assumed by other students. In these settings, interaction and social exchange - as required in the context of the Brazilian understanding of Shared learning - therefore take priority. Nevertheless,

<sup>5</sup> For instance, Csikszentmihalyi 2007.

<sup>6</sup> Translation EVS.

<sup>7</sup> Translation EVS.

<sup>8</sup> Translation EVS.

<sup>9</sup> Translation EVS.

the process and the product are equally important in *Kreatives Hören*. All people - including the facilitator - should show respect and appreciation for each other's individual ways of listening. They should also be open to new discoveries that people make in this process. Through the self-referential aspect of *Kreatives Hören*, listeners can engage with their own socialization, education and learning processes and thus have meaningful and profound experiences. It is essential that self-awareness exercises always find their place in creative listening settings. It is also important to ensure that different forms of utterances are presented. This gives the participants the opportunity to choose the one that suits them best in order to make their listening impression as transparent as possible. People who have no language skills could express themselves in movement or pictorially and then point to the special features when listening together, either in the picture, in the video or simply in the air deictic listening (BUGIEL, 2021, p. 140). In the latter case, for example, the "translation process" can be bypassed through movement or painting. At the moment of listening together, the other group members (or individuals) first try to compare the impression of the person comparing the sound with their own and then try to reproduce the other person's impression in a further listening session. In creativity discourse, the latter is referred to as a change of perspective (SCHMID, 2020, p. 57). Even if you can never fully comprehend another person's auditory impression - cf. constructivism and the psychology of perception - you can still enrich your own listening impression through the social exchange in the group and compare the different listening impressions with each other and draw conclusions about yourself. This also offers the possibility of personal development.

This type of exchange can also foster intercultural learning. Alfred Holzbrecher, for example, defines this as follows: "Recognizing the other/foreigner in his or her intrinsic value and self-interpretation, seeing oneself in relation to him or her and thinking from the other, this teaching-learning goal seems to be the core of intercultural learning"<sup>10</sup> (HOLZBRECHER, 2004, p. 107). Thomas Ott speaks of "reciprocal acknowledgment of self-will" (OTT, 2012, p. 134) as the "fundamental idea" of intercultural music education, which can be directly transferred to teaching situations of *Kreatives Hören*. Ott sets out the following six conditions for this:

- **Openness:** The habitual willingness to enter into such dialogs instead of devaluing the other person and their music from the outset.
- **Symmetry:** The partners communicate "at eye level". Both sides are aware of hierarchical boundaries between teacher and student, student and student, researcher and researched, musician and non-musician, and they endeavor to limit their effectiveness.
- **Reciprocal acknowledgment of self-will:** The fundamental, hypothetical assumption that I do not really know the other person with their

musical interests and experiences, that they have something to offer that goes beyond my previous perceptions.

- **Complementarity:** The partners see themselves as a 'bipolar unit'. A tries to recognize B's self-will (e.g. his or her preference for and experiences with a certain type of music) by revealing his or her own musical interests; B responds to A accordingly. The self-wills interlock.

- **Willingness to set boundaries:** In this process, the partners may come up against the limits of their willingness to recognize and accept music or people, their motivations and their ability to understand - limits that they cannot or do not want to overcome. The question for both is then: How far will I go with them? Such boundaries are part of their respective musical, socially/culturally influenced or individual self-will, which the other person experiences in this way, but the recognition of which amounts to raising mere prejudices to the level of an understandable demarcation.

- **Freedom and self-responsibility:** It is up to me what I reveal about myself - and when I interrupt or break off the dialogue (e.g. because I want to distance myself at a certain point, because I am bored, or because I realize that I have experienced enough of the other person and their music in the light of my current interest). At the same time, however, I must also be aware of my responsibility for the other person - by making sure that they know all this. This element of freedom is perhaps the essence of the basic idea of a reciprocal acknowledgment of self-will<sup>11</sup> (OTT, 2012, p. 135-136).

As can be seen here, this type of attitude and interaction overlaps greatly with the Brazilian understanding of Shared learning outlined above.

### 2.3 *Kreatives Hören* and Shared Learning as possible starting points for the Brazilian choral work of the UFC Choir

The Brazilian choral work of the UFC Choir, as practiced by Erwin Schrader and Elvis Matos, also aims at the central cornerstones of interaction in the group, meeting at eye level and personal development of each individual choir member (EYMESS, 2016, pp. 49-50, 72). In the following, it will be worked out how *Kreatives Hören* can enrich Brazilian choral work in this respect. In this case, the form of utterance would be the sound production or performance of the common developed piece.

This choral work usually begins with finding a suitable motto; in the case described by Eymess: 'embraces'. A collection of suitable moments for the choir members on this theme is created in the group (EYMESS, 2016, p. 65). According to Eymess (2016, p. 60), each member of the choir should contribute their own interpretation to the

<sup>10</sup> Translation EVS.

<sup>11</sup> Translation EVS.

development of the piece. Since choral work begins with small-step improvisational work on movement in combination with rhythm and melody, *Kreatives Hören* can help in this phase to arrive at tonal forms of utterances. The following questions can help:

- What is a hug for you?
- What are the positive and negative contexts of hugs? Find a rhythm, a movement and a melody for several contexts that make your idea of a hug audible.
- How does a hug make you feel in which context? Try to express this feeling with the rhythm, movement and melody that you have already worked out.
- You could also ask the following questions to differentiate:
  - o What formal elements does your melody, rhythm and movement have?
  - o Is something repeated, does something change or is there a contrast?
  - o What dynamics and tempo do you sing or play in?
  - o Which instrument(s) could best suit the performance of your individual listening impression?

Participants can focus on how they hear the respective theme and how they can make this hearing heard by others. Essential aspects of *Kreatives Hören* are used: becoming aware of the associations/thoughts on the topic, becoming aware of the emotion and also formal or music theory aspects for differentiation. Against this background, when developing a common performance, it is essential to listen to all audio products and their backgrounds and try to put them into an overall context. These melodies and texts could be used to create pieces. It is important that everyone gets a turn and is heard. In this way, the concern expressed by Matos and Schrader of an "individual appropriation process" (EYMESS, 2016, p. 60) can be taken into account. Discoveries can also be made here - discoveries in oneself and in others:

We enter a level of discovery: discovering who we are. You discover yourself, you discover the other, you discover the music. Recognize yourself in the music and recognize what the music is saying to you. If you know yourself, you will be able to tell someone else what the music says [to you EVS]. Only a group can do that (SCHRADER 4.5.2010, in EYMESS, 2016, p. 61).<sup>12</sup>

The focus on self-awareness, which plays a central role in *Kreativem Hören*, also finds its counterpart in this type of choral work with the focus on the body and listening to oneself. Eymess says that the body should "participate in its totality"<sup>13</sup> (2016, p. 73).

<sup>12</sup> Translation EVS.

<sup>13</sup> Translation EVS.

In the Brazilian choral work described by Eymess in "Abraços", the piece developed consisted of 18 songs from Brazilian popular music (Música Popular Brasileira), which is a social phenomenon in Brazil (EYMESS, 2016, p. 19). There is a corpus of specific Brazilian music of various genres that spans classes and generations, which has a recognition effect during performances due to the high popularity factor (EYMESS, 2016, p. 19). For the arrangement of "Abraços", the melodies were retained, and the choral movements arranged by choir members. The approach to the development was therefore different to that described above. With a few exceptions, the rehearsals took place in the whole group, in which the individual voices were practiced separately and only then put together (EYMESS, 2016, p. 49). A few self-organized quartet rehearsals outside of the regular rehearsals supplemented the rehearsal process (EYMESS, p. 54). This type of rehearsal practice could be enriched by *Kreatives Hören*. The following questions/tasks can be worked on during this rehearsal process:

- Sing the melody of the piece of music and pay attention to what thoughts come to your mind. Do you know the piece? If so, where from?
- What emotion does singing the melody trigger in you?
- Do you like the piece of music? If "yes", why, if "no", why not?
- Find a performance of the melody that is right for you by trying out different things:
  - Change the tempo.
  - Change the dynamics.
  - Change the articulation (legato, staccato, etc.)
  - Change the pronunciation of the text.
- Exaggerate the individual parameters if you find it difficult to find a coherent performance.
- Differentiation: Examine the structure of the melody: when is something repeated, when does something change, where is there a contrast?
- Ask yourself: How preoccupied am I with the technical execution? Does this distract me from my self-perception?
- Do you feel free in your performance or do you have the feeling that you are fulfilling the expectations of others?

If the individuality of each person is taken into account (MATOS, 1.5.2010, in EYMESS, 2016, p. 61) and everyone can contribute their own interpretation without it being rejected (EYMESS, 2016, p. 60), then openness must be practiced in the group work with regard to the overall sound. As a result, the choral sound should be

heterogeneous rather than homogeneous. However, a common tempo would have to be agreed upon, as well as a common dynamic. Against this background, *Kreatives Hören* can be a significant enrichment for the Brazilian choral work of the UFC Choir.

## REFERÊNCIAS

---

Amabile, Teresa. The Social Psychology of Creativity: A Componential Conceptualization, in: **Journal of Personality and Social Psychology**, 45(2), pp. 357-376, 1983.

BODEN, Margret A. **The creative mind. Myths and mechanisms**. 2nd edition, London: Routledge, 2004.

BRANDSTÄTTER, Ursula. **Bildende Kunst und Musik im Dialog**, Augsburg: Wißner, 2004.

BUGIEL, Lukas. **Musikalische Bildung als Transformationsprozess**: Zur Grundlegung einer Theorie, Bielefeld: transcript Verlag, 2021.

DUNN, Robert E. Creative Thinking and Music Listening, in: **Research Studies in Music Education** 8/July, pp. 42-55, 1997.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Kreativität. Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden**, 7th edition, Stuttgart: Klett-Cotta, 2007.

EYMESS, Anna Henrike. **A música do coro/corpo brasileiro**: uma etnografia do espetáculo Abraços. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016.

GUILFORD, Joy Paul. **Creativity**. *American Psychologist* 5/9, pp. 444-454, 1950.

HOLZBRECHER, Alfred. **Interkulturelle Pädagogik**: Identität, Herkunft, Berlin: Cornelson Scriptor, 2004.

JÄNKE, Lutz. **Lehrbuch Kognitive Neurowissenschaften**, 3rd edition, Bern: hogrefe, 2021.

KAUFMANN, James C.; BEGHETTO, Ronald A. Beyond big and little: The Four C Model of Creativity. in: **Review of General Psychology** vol. 13/1, pp. 1-12, 2009.

KOELSCH, Stefan; SCHRÖGER, Erich. Neurowissenschaftliche Grundlagen der Musikwahrnehmung, in: Herbert Bruhn, Reinhard Kopiez, Andreas C. Lehmann (Ed.), **Musikpsychologie**: Das neue Handbuch, 3rd Edition, Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH, pp. 393-412, 2011.

KRATUS, John. Music Listening Is Creative. in: **Music Educators Journal**, March, pp. 46-51, 2017.

KRAUSE, Martina. **Bedeutung und Bedeutsamkeit**: Interpretation von Musik in musikpädagogischer Dimensionierung. Hildesheim *et al.*: Olms, 2008.

MANTEL, Gerhard. **Cello üben. Eine Methodik des Übens für Streicher**, Mainz: Schott's Söhne, 1987.

MATOS, Elvis de Azevedo; ABREU, Yure Pereira de. Aprendizagem musical compartilhada: uma revisão de literatura Shared musical apprenticeship: a literature review, in: **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, vol.8, no.3, pp. 21867-21881, mar, 2022. DOI:10.34117/bjdv8n3-403

OTT, Thomas. Konzeptionelle Überlegungen zum interkulturellen Musikunterricht. in: Anne Niessen & Andreas Lehmann-Wermser, (Ed.), **Aspekte Interkultureller Musikpädagogik**: Ein Studienbuch, Augsburg: Wißner-Verlag, pp. 111-138, 2012.

SCHMID, Eva Verena. Das kreative Potential der Szenischen Interpretation. in: **Diskussion Musikpädagogik, Sonderheft S8 Haltungen, Gesten und Musik**: Zur Professionalisierung der Praxis von Szenischer Interpretation von Musik und Theater, pp. 93-99, 2017.

SCHMID, Eva Verena. Kreatives Hören als Umgangsform, Kompetenzen, Ästhetische Bildung und Kreativität zu verbinden: Ein Beitrag zur Legitimationsdebatte des Musikunterrichts an deutschen Schule. in: **Diskussion Musikpädagogik** vol. 88, pp. 53-61, 2020.

SIEBERT, Horst. **Pädagogischer Konstruktivismus**: Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied, Kriftel: Luchterhand, 1999.

STÖGER, Christine, EMLER, Eva-Maria, FRANZREB, Julia. Wie kreativ ist Musikhören?: Eine Spurensuche aus musikpädagogischer Perspektive. in: **Diskussion Musikpädagogik** vol. 39, pp. 5-17, 2008.

WEBSTER, Peter R. Creativity as Creative Thinking. in: **Music Educators Journal**, vol. 76, no. 9, pp. 22-28, 1990.



# ENSINO DE CANTO COLETIVO: um relato sobre práticas humanizadoras e integradoras no contexto do ensino do Canto Popular

---

Bárbara Maria Pereira Lima<sup>1</sup>  
Francimayre de Sousa Sabóia<sup>2</sup>

## **Teaching collective singing:** *a narrative on humanizing and integrative practices in the context of Popular Singing education*

### **Resumo:**

*Este relato aborda a experiência que vivi como docente no minicurso de canto popular, do Projeto de extensão FazerArte, com enfoque para a metodologia nele empregada e para os resultados obtidos. O referido minicurso, no qual, na qualidade de bolsista, atuei como instrutora, foi promovido pela Divisão de Cultura e Arte (atual Divisão de Bem-Estar) da Coordenadoria de Qualidade de Vida no Trabalho da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da Universidade Federal do Ceará e objetivava contribuir para o bem-estar psicossocial dos servidores e, também, era aberto à participação de trabalhadores terceirizados e estudantes da instituição e da comunidade externa. As atividades aconteceram em dois locais diferentes, PICI e Benfica. O trabalho que desenvolvi, em sala de aula, nasceu da minha busca por uma prática musical com ênfase para a sensibilidade, buscando abraçar o mundo sonoro dos participantes. Neste sentido, Hans-Joachim Koellreutter e R. Murray Schafer foram autores importantes e suas reflexões, aliadas às propostas de Jean Piaget, me proporcionaram o suporte teórico inicial para a construção de um ambiente acolhedor, humanizado e instigador do pensamento crítico, dentro do processo de ensino musical, tal como preconizado na pedagogia da Aprendizagem Musical Compartilhada.*

**Palavras-chave:** Canto coletivo. Socialização. Consciência corporal.

### **Abstract:**

*This account addresses my experience as a teacher in the short course on popular singing, within the FazerArte extension project, focusing on the methodology employed and the results achieved. The aforementioned short course, which I worked in as a scholarship holder, was promoted by the Department of Culture and Art of the Human Resources Pro-Rectorate at the Federal University of Ceará, aiming to contribute to the physical, psychological, and emotional well-being of employees, students, contractors, and also the external community. The work carried out in the classroom emerged from the quest to merge sensitivity with embracing the participants' sonorous world. In this effort, Hans-Joachim Koellreutter and R. Murray Schafer were important authors, and their reflections, combined with the proposals of Jean Piaget, provided me with the necessary theoretical support to construct a welcoming, humanized environment that fosters critical thinking within the process of musical education, as advocated in the Pedagogy of Shared Musical Learning.*

**Keywords:** Collective singing. Socialization. Body awareness.

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Licenciatura da Universidade Federal do Ceará, bolsista da referido projeto de extensão.

<sup>2</sup> Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior. Produtora Cultural. Pró-reitoria de Gestão de Pessoas/ UFC.

## 1. INTRODUÇÃO

Minha relação com a música iniciou-se bem cedo por meio dos discos compactos de cantores populares, tais como Raul Seixas, Leandro e Leonardo e Fagner, que a minha mãe colocava para escutar nos dias de faxina. Por meio daquela "escuta afetiva", minha musicalidade se desenvolveu com muita força. Meus pais nunca viveram profissionalmente para as artes, porém, minha mãe escrevia poesias e poemas, já meu pai cantava Luiz Gonzaga, com sua voz grave.

Na adolescência, não tive muito contato com o ensino formal de música, seja na escola pública, seja na escola particular, mas, aguardava ansiosamente que o futuro me desse a tão sonhada oportunidade de desenvolver meu canto com algum professor da área. Em 2018 esse sonho quase se realizou, mas, por timidez acabei não indo ao Conservatório de Música Alberto Nepomuceno e perdi a possibilidade de ter uma bolsa de estudos. Em 2019, devido às dificuldades da vida, me tornei membro de uma igreja protestante e por meio de um grupo de louvor, no qual se desenvolviam aspectos práticos do canto, pude ter meu primeiro contato com uma rotina de estudos e realizar meu antigo desejo. Por almejar me profissionalizar na área musical, em 2022 ingressei no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará.

Nos primeiros meses do curso tive muita dificuldade para compreender os novos assuntos, em especial aqueles concernentes à disciplina de Percepção e Solfejo, pois, eu desconhecia a teoria musical. Sendo assim, esse processo me frustrou bastante, pois não conseguia me encaixar adequadamente àquele mundo tão novo. Contudo, por meio de reflexões decorrentes de meu contato com a "Aprendizagem Musical Compartilhada", indo além das abordagens pedagógicas tradicionais, minha perspectiva começou a mudar e isso me ajudou a ressignificar minha condição de estudante. Sempre buscando ir além dos parâmetros estabelecidos, pude compreender várias possibilidades para o fazer musical, desenvolvendo minha criatividade e humanidade. Desta forma, compreendi possuir musicalidade mesmo não dominando a leitura musical das abordagens canônicas e me reconheci como musicista, uma vez que tais conhecimentos eram apenas ferramentas para compreender um tipo específico de música.

A metodologia tradicional, oriunda da cultura dos conservatórios, tornou-se, em pouco tempo, menos assustadora e não me causava mais tanto medo, uma vez que encontrei professores que me mostraram novos caminhos pedagógicos para a construção do conhecimento musical. Em algumas situações de aula, o corpo, a mente e o coração eram convocados para sentir e fazer música, colocando-me para além de uma perspectiva meramente racional.

Após um ano de faculdade, decidi concorrer a uma bolsa para lecionar canto, no intuito de obter suporte financeiro e contribuir para o projeto "FazerArte",

investindo, assim, em minha formação como musicista e professora de música.

A partir do mini curso de canto popular do projeto FazerArte iniciei-me na docência sob orientação da Professora Maria Juliana Linhares, e sendo coordenada pelos servidores Francimayre de Souza Sabóia e Pedro Harrison de Freitas Teixeira (vice-coordenador). Assim, iniciei a busca pela confiança necessária para iniciar as atividades do projeto.

O processo educativo me inspirou a escrever sobre este relato de experiência, no qual abordo a própria realidade nele vivida, a fim de expressar a necessidade de estabelecer um olhar cuidadoso para buscar resultados, tanto no que diz respeito à aquisição do conhecimento musical quanto ao incremento de possibilidades humanas.

## 2. METODOLOGIA

[...] Somente ouvindo a si e aos que lhes rodeiam, compartilhando-se e encontrando-se com a música que emerge de um desejo de autonomia e de liberdade, os sujeitos poderão almejar o fortalecimento de seus potenciais para a transformação, como sujeitos históricos, da realidade que insiste em lhes emudecer (Matos, 2024, p.129).

A partir das vivências como discente na universidade, entrei em sala de aula decidida a despertar consciência corporal e pensamento crítico nos participantes, além de ressaltar que, independentemente da insuficiência em conhecimentos de técnica vocal e teoria musical, eles poderiam fazer música juntos, construindo-a por meio da integração do grupo.

Nos primeiros encontros do projeto de extensão optei por iniciar as aulas conhecendo a história de vida de cada um dos participantes, na intenção de melhor compreender as motivações que levaram cada um desses a procurar aquele mini curso. Ficávamos em roda e cada pessoa contava sobre sua relação com a música.

Logo após colher aquelas informações, eu compartilhava o fato de serem aqueles os meus primeiros passos como docente e salientava que não me colocaria em um lugar de "dona do saber", ressaltando que ali iríamos construir juntos os conhecimentos que se desenvolveram a partir dos contatos semanais.

Por meio de minha experiência como coralista do Coral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e em reuniões de planejamento com a minha orientadora, elaborei atividades de socialização e de musicalização para estabelecer um ambiente propício à construção do saber musical. Para tanto, busquei me apropriar de referenciais teóricos e encontrei no construtivismo, tal como proposto por Piaget (1973), possibilidades para refletir sobre o processo educacional na perspectiva da interação entre o ser humano, o ambiente e os processos mentais concernentes aos indivíduos. Desta maneira, o processo educacional foi

alicerçado na interação entre os participantes e também destes com os novos objetos musicais com os quais trabalhei.

A dinâmica de trabalho no mini curso tinha início com exercícios para promover o alongamento e a flexibilidade corporal e eram seguidos por aquecimento vocal em grupo, sempre por meio de alguma estratégia dinâmica para que se estabelecesse um clima de confraternização através do qual os participantes pudessem criar um senso de intimidade no grupo. Após o momento inicial, eu explicava o conteúdo de técnica vocal que seria abordado conforme a metodologia que planejei anteriormente, para que depois eles pudessem colocar em prática com o repertório pessoal e coletivo.

O repertório coletivo foi construído por todos, pois, mesmo já tendo um tema definido pela coordenação do projeto, eu propunha, pedagogicamente, que todos se sentissem participantes ativos daquela produção musical que, em junho de 2023, foi apresentada no Sarau do Servidor.

### 3. DISCUSSÃO

Por consequência dessa primeira experiência educacional, como professora, comecei a perceber que o sentido ético da docência deve se contrapor à postura opressiva que muitas vezes permeia as relações entre estudantes e professores. Tal tipo de opressão parte da legitimidade de alguns conhecimentos em detrimento de outros e, assim, surge o que pode ser chamado como "única-verdade", isto é, o conhecimento criado dentro dos muros da universidade é o único legitimado como "acadêmico", com o aval da classe dominante (PEREIRA, 2013). É importante refletir que minha postura nasceu de uma necessidade de me contrapor ao *Habitus* conservatorial, Pereira (2013). Compreendo que o termo *Habitus* Conservatorial é usado para definir o *modus operandi* do ensino de música, calcado na tradição elitista dos conservatórios europeus, nos quais a educação musical se pauta em uma ênfase na técnica de execução e não no desenvolvimento da consciência corporal, emocional e política que condicionam o próprio processo de ensino.

O ensino tradicional, conservatorial, também exclui as minorias, como pessoas idosas, neurodivergentes e acometidas por doenças neurológicas, devido à sua dificuldade física ou mental. Assim, ao ter contato com este público em sala de aula, tive a oportunidade de desenvolver um olhar mais sensível para com as subjetividades das pessoas com as quais trabalho e para as quais me proponho ensinar música. Este novo olhar, distante das minhas impressões iniciais de formação, tornou-se o principal fator motivador das minhas aulas, nas quais busco ajudar os participantes a despertarem suas consciências sobre seu próprio ser musical, independente de suas limitações.

Para além das dificuldades motoras, também percebi que existiam dificuldades para a exploração do "corpo musical", por parte dos estudantes. Entendo que para

termos a produção de som humano precisamos de um corpo que possa, livremente, vibrar. Percebi que tive contato, em sala de aula, com corpos que já estavam condicionados por vários pudores e opressões, o que às vezes denotava dificuldade em abstração e concentração nas atividades que requerem o movimentar, o sentir a si mesmo e ao outro.

Ao inserir atividades voltadas ao trabalho de autopercepção, ou seja, exercícios que buscavam desenvolver a consciência sobre o próprio corpo, em sala de aula, os estudantes começaram a mergulhar em percepções mais aguçadas deles mesmos, bem como, de uns com os outros. Este movimento sugere uma conexão com a pedagogia da Aprendizagem Musical Compartilhada, pois, a produção do saber musical vai surgindo dessa interação entre todos, mas, também, do que cada pessoa externa a partir de suas próprias percepções, conforme Matos (2024, p. 124) aponta: "para que o sujeito possa, musicalmente, compartilhar a si mesmo e receber as emanações musicais de seus parceiros planetários é necessário que lhe seja proporcionado um ambiente seguro para o encontro consigo e com os outros".

Ao me aproximar dessa ideia de que os sujeitos são musicais e que a música pode emanar de cada ser humano, de cada sujeito, como apontado por Matos (2024), faz-se necessária uma busca pela desconstrução dos métodos e das pedagogias tradicionais de ensino de música, que compõem o *Habitus* Conservatorial que o professor Marcus Pereira (2013) nos apresentou.

Assim, aprendi que o ensino precisa acolher as mais variadas diferenças e trazê-las ao objetivo almejado por todos em um processo compartilhado de educação que deve ser construído em grupo, pois, com tal ação teremos uma maximização da formação musical do aluno por meio do processo de socialização e inclusão.

Ainda no que tange ao trabalho pedagógico, busquei priorizar, a partir do contato que tive com o pensamento do educador musical Hans-Joachim Koellreutter (Brito, 2015), a valorização de formas alternativas e inclusivas de aprendizagem musical. Dessa forma, os participantes se sentiam à vontade para se expressarem sem medo de serem avaliados por mim, pois o cerne das aulas era, sobretudo, conhecer e valorizar a musicalidade de cada um.

Sempre fiz questão de buscar promover o desenvolvimento de uma consciência musical e humana integral. Por isso, as aulas tornaram-se cada vez mais lúdicas, leves e descontraídas devido à minha busca por uma metodologia menos segregadora e menos tradicional buscando ser mais acolhedora, empática e humana. Em resumo, busquei caminhar na mesma linha de pensamento pedagógico do referido educador musical. Brito (2015, p. 2015), apresenta que Koellreutter visava uma pedagogia que buscasse "a superação de dualismos, de preconceitos, de visões separatistas e desagregadoras [...] que ele almejou alcançar, valendo-se do fato musical".

Vale mencionar que, além da inspiração em alguns de

meus professores universitários, tive a honra de aprender nos primórdios da minha jornada universitária junto ao regente do coral do Instituto Federal do Ceará, Davi Silvino, filho da maestrina Izaira Silvino, a reger e a cantar no naipe dos contraltos e perceber o quão caótico, porém, divertido, é a vida de quem se responsabiliza por semear e cultivar arte em outras pessoas.

Por meio da reflexão de Hans-Joachim Koellreutter, sobre os métodos ultrapassados que são utilizados no processo de ensino, em que existe muita mecanização e apego ao Habitus conservatorial, desprezando a essência musical, tentei conduzir os alunos à desconstrução dos engendramentos internalizados pela vida cotidiana. Ademais, os levei à musicalização por meio de jogos rítmicos, expressivos, musicalizadores e socializadores para os incentivar a expressar todo o seu potencial e despertar o senso crítico.

Diante do que vivi, compreendo melhor a necessidade de uma escuta apurada e sensível ao que estávamos fazendo. Nesta direção, dialoguei com a pedagogia proposta por R. Murray Schafer, na qual a escuta ativa é primordial para a construção da arte musical, não sendo somente o foco pragmático na percepção de alturas que deve ser trabalhado, mas, antes, a vida que está pulsando e acontecendo ao nosso redor.

Nos encontros semanais sugeri que todos se ouvissem e se olhassem atentamente para poderem soar musicalmente, o que gerava desconforto em algumas pessoas, mas rapidamente isso se atenuava. Sendo assim, busquei pôr em prática o que diz Schafer:

[...] Todo professor precisa levar em conta suas idiosincrasias. Sinto que ninguém pode aprender nada sobre o real funcionamento da música se ficar sentado, mudo, sem entregar-se a ela. Como músico prático, considero que uma pessoa só consiga aprender a respeito de som produzindo som; a respeito de música, fazendo música. Todas as nossas investigações sonoras devem ser testadas empiricamente, através dos sons produzidos por nós mesmos e do exame desses resultados. [...] Os sons produzidos podem ser sem refinamento, forma ou graça, mas eles são nossos (SCHAFER, 2011, p. 56).

Desse modo, acontecia a desconstrução de julgamentos internos e a aprendizagem se desenvolvia. Sinto que os guiei à consciência para priorizar a escuta, primeiramente no interior de cada um.

Outro ponto a ser lembrado, como fator de aprofundamento do processo musical, foi a autopercepção influenciada por algumas correntes de pensamento musical, em que a turma, por meio de exercícios, se sensibilizou para os processos que ocorriam em seus músculos, tendões, ligamentos e articulações, promovendo noções da postura do corpo no espaço e desenvolvimento da consciência corporal. Dessa forma, os sujeitos liberavam seus medos e tensões e tornavam-se disposto às atividades propostas, externando sentimentos musicais íntimos e peculiares que se originavam de cada um.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de ensinar pessoas de variadas culturas familiares, religiões, gostos musicais e tendências pessoais, enriqueceu bastante minha vida e formação profissional. Por em prática tais metodologias e perceber o desenvolvimento por meio deste processo me enchia de alegria, pois cada pessoa descobria um universo novo de potencialidades e cultura dentro de si, ultrapassando suas limitações e medos. Particularmente, da mesma forma isso me ocorreu, pois ao ensiná-los a trilhar o caminho no progresso de se conhecerem musicalmente, eu também passei a me compreender melhor e enxergar um mundo de possibilidades dentro da minha docência e arte.

Lecionar para um público mais maduro, com o suporte necessário, me ajudou a compreender a Aprendizagem Musical Compartilhada como estimuladora do pensamento crítico; integradora dos laços sociais, pois, por meio da música os indivíduos podem se conectar e criar vínculos de pertencimento. Além disso, tive a possibilidade de incentivar a autopercepção dos participantes. Sendo assim, a partir dos referenciais acadêmicos, busquei criar, coletivamente, um espaço de aprendizagem no qual todos pudessem vivenciar a música em vários aspectos, tais como o emocional, o mental e o físico.

Essa experiência me possibilitou refletir sobre a importância do professor como agente instigador de reflexões, ao mesmo tempo em que, este, busca ofertar um ambiente saudável no qual os alunos possam pensar sobre a música e sua criação. Assim sendo, colhi essa aprendizagem para fortalecer meus próximos passos como docente. Vale ressaltar que os ganhos pessoais foram: confiança para lecionar em sala de aula, proatividade, experiência e autoconhecimento.

Considerando os aspectos a serem melhorados, destaco a necessidade de um espaço físico mais adequado para o ensino de música, incluindo práticas coletivas de autopercepção. No primeiro semestre, as salas, tanto no Instituto de Cultura e Arte (ICA), quanto no auditório da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, no Benfica, eram inadequadas, com carteiras duras, acústica deficiente e falta de espaço, o que desestimulava a realização das atividades planejadas. No ICA, procurei outras salas, enquanto no Benfica, ajustei meu planejamento e organizei o espaço de forma acolhedora, antes de iniciar as atividades.

Adotando uma perspectiva autocrítica, reconheço que a busca por conhecimento deve ser o ponto central na trajetória de um professor. Embora me encontre no início de minha carreira, reflito constantemente sobre essa busca para aprimorar-me metodológica e humanamente. Enfrentei consideráveis dificuldades nos primeiros meses, especialmente em relação ao planejamento e a alguns aspectos técnicos de técnica vocal. Contudo, dediquei-me à pesquisa de materiais adicionais e recebi auxílio da minha orientadora.

Foi por meio da experiência da bolsa que ampliei minha

compreensão sobre diversos aspectos da minha vida pessoal e profissional. O ato de ensinar proporcionou-me valiosas lições de vida, permitindo-me entender as dificuldades e os sucessos do processo educacional. Enfrentar esses desafios contribuiu significativamente para o meu amadurecimento pessoal e para a implementação prática dos conhecimentos que me fizeram evoluir como discente no campo da música. Levo comigo as memórias das relações construídas e dos saberes compartilhados coletivamente.

Acerca das conclusões que obtive sobre a experiência, Piaget (1973, p. 45) aponta: "O principal objetivo da educação é criar pessoas que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram". Decidi que, a partir de minhas experiências anteriores à bolsa, eu buscava propor um espaço menos opressivo e castrador aos participantes, no qual todos pudessem elaborar suas próprias ideias e alcançar conclusões sobre o que era desenvolvido. As atividades em sala tinham como propósito estimular novas reflexões e ajudar à chegada de novos entendimentos que pudessem proporcionar qualidade de vida e prazer.

Ainda sobre o mesmo ponto, Silvino (2007, p. 39) escreve:

A música é uma criação cultural destes seres, as criaturas humanas, sujeitos históricos, agentes de seu tempo vivido. A música e as demais artes. Cada arte depura, regula, aperfeiçoa, constroi ou desenvolve uma das antenas do corpo humano. A música é a estratégia de regulação da antena auditiva, que se completa pela dimensão fonadora daqueles homens e mulheres que se compartilham e compartilham este planeta entre si. A música é filha da necessidade de se dizer e irmã da vontade de entender o outro, meu igual. A música e todas as artes.

Poder instigar percepções sensoriais por meio de dinâmicas socializadoras e questionar os conhecimentos já estabelecidos, a partir de meus referidos teóricos, criou uma atmosfera de descobertas coletivas. Pode-se concluir que no âmbito da educação musical, a partilha de ideias, intenções e emoções, além de conhecimentos, faz-se importante para despertar o desenvolvimento da criatividade musical entre os indivíduos. Sem dúvidas, ao externar a própria musicalidade, o sujeito influencia o outro em sua vivência artística.

Em virtude dessa experiência coletiva, emergiu em mim a necessidade de documentar as vivências em sala de aula, com o propósito de promover reflexões acerca das potenciais direções da educação musical. Com a determinação de desafiar as normativas opressivas inerentes ao meio acadêmico, empenhei-me na criação e na exploração de um ambiente propício à experimentação para os participantes. Subscrovo a convicção de que é factível propor abordagens educativas inovadoras, que contemplem tanto a aquisição de habilidades técnicas no canto quanto o fomento da expressão musical individual.

A partir desses encontros, constatei que todos os participantes apresentavam-se bem, dispostos e felizes,

uma vez que a integração promovida pela música gerava afetividade e fortalecia a autoestima. De maneira análoga, em outras atividades relacionadas à docência e além do contexto da bolsa, busquei implementar a mesma postura pedagógica, com o objetivo de desenvolver e vivenciar a música, em vez de simplesmente suscitar a ênfase em conhecimentos técnicos.

Gostaria de enfatizar a minha gratidão pela oportunidade de contar com coordenadores excepcionais que prestaram assistência de forma ágil e eficaz. Lamentavelmente, essa experiência contrasta com a realidade de outros ambientes de ensino musical, em que tal prontidão e eficiência são raramente observadas. Apesar dos desafios enfrentados nos locais onde as aulas foram ministradas, o grupo coletivamente se apoiou no poder unificador da música, permitindo a preparação de um repertório adicional que foi apresentado com sucesso nos Encontros Universitários de 2023. Essa colaboração evidencia a importância da solidariedade e da comunhão de esforços no contexto educacional, mesmo diante de obstáculos.

Diante dessa maravilhosa oportunidade, Silvino (2007, p. 30) se revela, mais uma vez, pertinente: "a música é minha grande paixão, meu mote de existir, meu sentido de viver. Minha cabeça pensa musicalmente. Há sempre música em meus pensamentos. Não consigo apartar-me de sons em meu interior. Durmo e acordo ouvindo música." A partir da base estabelecida na minha infância, a música floresceu e, em meio ao ambiente acadêmico, empenhei-me para superar as barreiras impostas, com o propósito de oferecer alegria àqueles que estão abertos à apreciação e vivência da música.

## REFERÊNCIAS

---

ABREU, Yure Pereira de; MATOS, Elvis de Azevedo; DIAS, Ana Maria Iório. Em busca de uma solidária formação humana e musical: aprendizagem musical compartilhada. **International Journal of Development Research**, v. 12, n. 2, p. 54105-54112, February, 2022.

BRITO, Teca Alencar de. Hans-joachim Koellreutter: músico e educador musical menor. **Revista da Abem**, v. 23, n. 35, 2015.

MATOS, Elvis de Azevedo. **Ronda de Memórias: Aprendizagem Musical Compartilhada**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2024.

PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. **O ensino superior e as licenciaturas em música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares**. Campo Grande: Editora UFMS, 2013.

PIAGET, Jean. **Para entender é Preciso Inventar**. 1. ed. Estados Unidos: Grossman Publishers, 1973.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. 2. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2011.

SILVINO, Izáira. **...Ah, se eu tivesse asas...** 1. ed. Fortaleza: Ed. Ce, 2007.



# CAMINHOS POSSÍVEIS NA EDUCAÇÃO MUSICAL: desenvolvendo as dimensões da musicalidade por meio da pedagogia da Aprendizagem Musical Compartilhada em aulas de música em uma escola pública em Caucaia/CE

---

Daniel do Nascimento Sombra<sup>1</sup>

## ***Paths in musical education:***

### *Developing Musical Dimensions Through the Pedagogy of Shared Musical Learning in Music Classes at a Public School in Caucaia/CE*

#### **Resumo:**

*Este relato de experiência analisa atividades musicais realizadas em aulas de música envolvendo alunos do primeiro ao sétimo ano do ensino fundamental de uma escola pública em Caucaia, Ceará. O objetivo é refletir sobre a didática empregada no processo pedagógico, seus resultados no ensino-aprendizagem e na realização musical, através da análise das dimensões da musicalidade, baseando-se na proposta pedagógica da Aprendizagem Musical Compartilhada. As estratégias didáticas apresentadas neste relato foram concebidas a partir do cancionário brasileiro, exercícios musicais elaborados pelo professor, obras artístico-musicais de diversas partes do mundo e composições criadas durante as aulas, fruto da interação entre professor e alunos. Para elaboração deste relato de experiência, utilizei planos de aula, relatórios, registros audiovisuais e diálogos entre professor e alunos. Os resultados indicam que as dimensões da musicalidade abordadas ao longo da experiência manifestam-se na realização musical expressa vocal e corporalmente por cada aluno. A pedagogia da Aprendizagem Musical Compartilhada é evidenciada pela ação sonora coletiva e pela segurança dos participantes, permitindo a manifestação acolhedora das diferenças, sugerindo a viabilidade de incorporar regularmente essas práticas no currículo. Tais práticas promovem o desenvolvimento das dimensões da musicalidade e contribuem para a formação dos sujeitos que podem se tornar conscientes de si mesmos e do contexto social em que estão inseridos.*

**Palavras-chave:** *Dimensões da Musicalidade. Aprendizagem Musical Compartilhada. Educação Musical no Ensino Fundamental.*

#### **Abstract:**

*This experience report delves into the musical activities undertaken in music classes for students spanning from first to seventh grade at a public elementary school in Caucaia, Ceará. The objective is to contemplate the teaching methodologies utilized, their impact on teaching and learning, and their influence on musical performance. The analysis centers on dimensions of musicianship, drawing from the pedagogical framework of Shared Musical Learning. The instructional strategies outlined in this report were crafted based on Brazilian folk songs, teacher-designed musical exercises, artistic-musical works from across the globe, and compositions arising from interactions between teachers and students in the classroom. Drawing upon lesson plans, reports, audiovisual recordings, and dialogues between teachers and students, the findings suggest that the dimensions of musicianship explored throughout the experience are reflected in the musical expressions of each student, both vocally and physically. The pedagogical philosophy of Shared Musical Learning is exemplified by the collective musical endeavors and the participants' sense of security, nurturing an inclusive atmosphere that celebrates diversity. Regular integration of these practices into the curriculum fosters the growth of musical abilities and enriches students' understanding of themselves and their social context.*

**Keywords:** *Dimensions of Musicianship. Shared Musical Apprenticeship. Music Education in Elementary School.*

<sup>1</sup> Mestre em artes pela Universidade Federal do Ceará (UFC) em 2018. Professor concursado em 2011 da rede municipal de educação de Caucaia/CE.

## 1. INTRODUÇÃO

Este relato de experiência surgiu do desejo de explorar caminhos possíveis para a Educação Musical no Ensino Fundamental.

Em 2012, escrevi o relato de experiência "Trilhando os caminhos do ensino público de música em Caucaia (CE)" que abordo sobre o meu primeiro ano como professor de Música no município de Caucaia, em regime de contraturno, detalhando as nuances do meu início no serviço público sem contar com o apoio de uma coordenação setorial que pudesse me orientar sobre a forma de trabalho a ser adotada. Em 2018, expus, em minha dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes, Área de Concentração: Música, o relato da mudança na rotina da escola iniciado em 2016, quando foram implementadas aulas semanais de 55 minutos para as turmas de primeiro ano ao sexto ano do ensino fundamental, vinculadas ao projeto "Escola Associada da UNESCO", chamado "Cantiga do Grilo", devido à localização da escola no bairro "Grilo".

O desenvolvimento das dimensões da musicalidade e a pedagogia da Aprendizagem Musical Compartilhada são os pilares desse enfoque. Neste relato de experiência, discutirei os métodos escolhidos para a elaboração e implementação das aulas de educação musical que ministro para crianças do primeiro ao sétimo ano em uma escola pública de Caucaia/CE. Adoto o conceito de Houlahan e Tacka (2015), que abrange performance, alfabetização musical, habilidades de pensamento crítico, criatividade, escuta e a administração da herança musical e cultural regional como dimensões da musicalidade.

Desde 2016, trabalho com esses conceitos e, mais recentemente, incorporei a pedagogia da Aprendizagem Musical Compartilhada apresentada por Abreu, Matos e Dias (2022) através de um olhar mais atento para a abertura de possibilidades para o protagonismo dos alunos por meio de um ambiente mais acolhedor e solidário para a exposição de ideias e possibilidades apresentadas pelas crianças em nossas vivências sonoras, percebendo-me como ser incompleto e disposto a novos aprendizados por meio das interações com as crianças. Esta pedagogia tem sido essencial para a mudança na minha didática, impactando positivamente o processo pedagógico e os resultados no ensino-aprendizagem e na realização musical. Portanto, é fundamental discutir o conceito de Dimensões da Musicalidade e a pedagogia da Aprendizagem Musical Compartilhada para uma compreensão completa deste relato de experiência.

Estruturei este relato de experiência da seguinte

maneira: na seção 2, apresento os "alicerces do pensamento" que conduz este trabalho; na seção 3, descrevo os métodos e práticas pedagógicas aplicadas na experiência relatada, como "crônicas de vivências"; na seção 4, discuto os resultados obtidos, que geraram "inquietações reflexivas"; e, na seção 5, ofereço meus "achados e conclusões" sobre o impacto das abordagens adotadas.

## 2. ALICERCES DO PENSAMENTO

Houlahan e Tacka (2015) estabelecem a performance como a base do programa musical ao combinar canto, movimentos, execução instrumental e regência. Eles acreditam que o canto oferece aos alunos um caminho mais direto para a educação musical, pois requer uma rápida internalização do som e promove protagonismo e realização imediata no fazer musical. Assim, o canto é apontado como o ponto de partida mais eficaz para o desenvolvimento do ouvido interno, permitindo aos estudantes uma apreciação musical profunda dentro da filosofia de Educação Musical de Kodály.

Os autores defendem que a alfabetização musical está intimamente ligada ao desenvolvimento do pensamento crítico das crianças, promovendo maior fluência na leitura e escrita musical através do uso de canções tradicionais como base inicial para o desenvolvimento musical. Destaco a escrita musical como uma ferramenta importante para a interpretação, pois a internalização das canções ocorre mais rapidamente quando várias estratégias são combinadas (apreciação, movimento, repetição fragmentada, leitura, entre outras). Houlahan e Tacka (2015) ressaltam técnicas como a "manosolfa"<sup>2</sup>, o sistema de "dó móvel"<sup>3</sup> e as "sílabas rítmicas"<sup>4</sup> para esse desenvolvimento, permitindo que os alunos realizem a leitura musical de maneira lúdica, rápida e eficaz.

A orientação para a criatividade se manifesta durante a realização musical por meio da composição e improvisação, enfatizando o contexto musical em que se inserem e a importância de integrar essas atividades à prática de sala de aula (HOULAHAN; TACKA, 2015, p. 26). Utilizando a técnica de manosolfa, que os próprios alunos praticam para que seus colegas leiam, eles podem interagir de maneira a desenvolver sua musicalidade, além de outros aspectos importantes para a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem.

Os elementos que permeiam o imaginário desempenham um papel crucial na formação cultural do nosso povo. A incorporação dessas características deve ser comparada ao valor de uma obra-prima. Mills (1991) destaca que nem mesmo a mais excelente criação individual pode ser um substituto para as tradições, afirmando que escrever uma música folclórica está muito além dos limites dessa possibilidade, assim como

<sup>2</sup> Técnica criada por John Curwen em 1862, na qual são utilizados sinais com as mãos para indicar as notas da escala musical e foi considerada por Kodály como facilitadora inicial para leitura e compreensão sonora dos graus da escala musical.

<sup>3</sup> O "dó móvel" pode ser rastreado até o século XI, quando Guido d'Arezzo o utilizou para fins de instrução musical, no qual os nomes das notas se relacionam com os graus da escala musical.

<sup>4</sup> As sílabas rítmicas promovem a sua associação com o número de sons e sua estruturação em um ritmo em particular. Escolhi o sistema TAKADIMI devido à relação direta do som com a pulsação e dando ênfase ao papel da célula rítmica e sua singularidade. (HOFFMAN, 2009)

escrever um provérbio. As canções tradicionais imortalizam emoções de séculos na elegante forma da perfeição, e nenhuma obra-prima pode substituir tradições (Mills, 1991, p.121 apud Houlahan & Tacka, 2015, p.21, tradução nossa).

Houlahan e Tacka (2015) sugerem que os professores incentivem os alunos a praticar a escuta em diferentes situações e ofereçam oportunidades para uma escuta guiada. Kodály (1985, HOULAHAN e TACKA, 2015, p. 26) acredita na ligação entre a música folclórica e a "art music", exemplificando que Haydn é um excelente ponto de partida para ilustrar essa conexão. Ele também aponta que, nas obras de Mozart, é fácil reconhecer temas folclóricos austríacos, assim como na música de Beethoven.

É fundamental que os alunos estejam abertos para os efeitos dessas experiências, adotando uma postura estética. Pereira (2012) descreve essa postura como uma atitude desinteressada e uma abertura para os efeitos produzidos na percepção e sentimento do ouvinte (PEREIRA, 2012, p. 186).

Acredito que a postura adotada pelo apreciador, seja estética ou técnica, deve ser aquela que mais o satisfaça nessas situações. Em 2017 (SOMBRA, 2017), afirmei sobre a importância de os alunos combinarem a atitude estética com a busca por detalhes das obras artísticas apreciadas durante o processo de ensino-aprendizagem, "desde que haja envolvimento e motivação necessários para que o aluno seja instigado a sentir, questionar, pesquisar, deduzir e opinar" (SOMBRA, 2017, p. 7).

A pedagogia da Aprendizagem Musical Compartilhada, conforme discutido por Abreu, Matos e Dias (2022), emerge das interações entre a Aprendizagem, os Saberes de Experiência, a concepção alemã de *Bildung* e o sentido ético africano expresso pela palavra *Ubuntu*. Esses autores argumentam que doar-se musicalmente e aceitar-se em uma relação de reciprocidade continua pode resultar em uma prática educativa multidirecional, não linear e não hierarquizada.

Na visão de Abreu, Matos e Dias (2022), a aprendizagem é um processo em que o educador também é um sujeito social que aprende com os estudantes. Eles enfatizam a importância de compreender as demandas educacionais dos alunos para alcançar práticas formativas plenas e significativas. Com base em Vygotsky e Bondia, os autores exploram a ideia de que os saberes prévios dos alunos se conectam com novos conhecimentos, destacando que os saberes construídos pelos sujeitos possuem um caráter pessoal e intransferível. Dessa forma, o sujeito da experiência é aquele para quem um acontecimento provoca mudanças na percepção da realidade.

Nicolau (2013, apud Abreu, Matos e Dias, 2022) descreve *Bildung* como um processo formativo que implica uma mudança cultural profunda, mobilizando integralmente as potencialidades dos indivíduos. Além disso, Weber (2011, apud Abreu, Matos e Dias, 2022) complementa que esse esforço envolve todo o ser humano. No contexto da

Aprendizagem Musical Compartilhada, a formação humana e musical ocorre em interação com o tecido social, sendo esta crucial para a prática educativa.

Além disso, a Aprendizagem Musical Compartilhada fundamenta-se no conceito de Ubuntu, que ressalta a interconexão e a solidariedade entre os indivíduos. Abreu, Matos e Dias (2022) destacam que a prática educativa deve ser criativa e inventiva, respeitando a subjetividade e a profundidade da experiência musical. A pedagogia da Aprendizagem Musical Compartilhada visa orientar a construção do conhecimento musical e os processos de ensino e aprendizagem na formação musical.

### 3. CRÔNICAS DE VIVÊNCIAS

Durante o primeiro semestre de 2024, comecei a frequentar a disciplina Aprendizagem Musical Compartilhada na Faculdade de Educação da UFC, como ouvinte. O primeiro artigo que li sobre o assunto me impactou profundamente, levando-me a investigar minhas práticas educacionais sob essa ótica. Fiz alterações didáticas, que se mostraram extremamente proficuas, revelando novos caminhos para a Educação Musical em nossa sala de música. O que antes se limitava ao desenvolvimento das Dimensões da Musicalidade, transformou-se em vivências sonoras colaborativas. Todos os envolvidos buscaram construir saberes e desenvolver conexões, sentindo-se seguros para compartilhar opiniões e definir direções. Apresentei-me como "incompleto e em constante formação" (Freire, 1996), destacando a importância das opiniões e saberes pré-existentes dos alunos para o desenvolvimento de nossas vivências sonoras e composições, resultantes do diálogo entre a linguagem musical e a reflexão sobre o cotidiano dos alunos.

A partir de exercícios lúdicos, busquei o desenvolvimento das dimensões da musicalidade, os quais senti a necessidade de alterar após refletir sobre as aulas de "Aprendizagem Musical Compartilhada". Um exemplo é a atividade de pergunta e resposta musicais. Formamos uma roda, onde eu apresentava um padrão rítmico ou uma frase musical usando percussão corporal ou manossolfa, e os alunos repetiam juntos. Depois de algumas repetições, introduzi uma bola como elemento lúdico, passando a dinâmica para a individualidade: jogava a bola para um aluno que então repetia o padrão. Influenciado por minha aproximação com a pedagogia da Aprendizagem Musical Compartilhada, alterei a atividade para permitir que o aluno com a bola escolhesse livremente um trecho musical, nota, padrão rítmico, movimento ou som espontâneo. Todos repetiam o que o aluno apresentava, e a bola era lançada para alguém disposto a seguir com o protagonismo da proposta musical. Foi perceptível uma grande participação de todos, que demonstravam entusiasmo em serem protagonistas.

Outro exercício que, frequentemente, proponho em sala de aula, é uma adaptação da brincadeira "Ciranda,

Cirandinha". Em formato de roda cantamos a canção com uma leve alteração na letra. Em vez de "Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar/ vamos dar a meia volta/ volta e meia vamos dar", cantamos "Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar/ tá na hora do improviso/ o 'Pedrin' vai improvisar". "Pedrin" é, aqui, um nome fictício que apenas explicita a estratégia através da qual indico um aluno para improvisar um padrão rítmico, uma frase musical usando manossolfa, solfejo, ou ambos, ou, ainda, um movimento espontâneo. Com isso, seguimos a brincadeira. A mudança que implementei permite que todos improvisem livremente, promovendo a espontaneidade e o acolhimento solidário da exposição individual. Isso favorece a introspecção dentro da vivência musical coletiva, onde a expressão sonora pode incluir gestos silenciosos, sem deixar de ser musical.

A partir das aulas na disciplina "Aprendizagem Musical Compartilhada", alterei a abordagem da composição em sala de aula para incentivar o protagonismo dos alunos.

Influenciado pelo texto de Abreu, Matos e Dias (2022), que enfatiza a importância de refletir sobre demandas sociais e o contexto histórico para criar práticas pedagógicas coerentes com as necessidades educacionais brasileiras, busquei construir vivências sonoras compartilhadas. Iniciei um diálogo com os alunos do segundo ano sobre sua rotina diária, desde o despertar até a chegada à escola. Descobri que a maioria era acordada pelas mães e que havia muitos pontos comuns em suas histórias, como a relutância em acordar e a gratidão às mães por levá-los à escola, onde alguns faziam a primeira refeição do dia.

Ao discutir a importância da escola, percebi que algumas crianças já associavam a escola ao futuro trabalho, enquanto outras buscam somente um futuro melhor, mas sem nenhuma definição profissional prévia. Com base nas frases ditas pelos alunos durante a reflexão, escrevi-as no quadro e sugeri a criação de uma canção para o Dia das Mães (ver Figura 1). A proposta foi bem recebida e conectamos a atividade com o exercício

Figura 1 – Escrita musical da canção "A mamãe me acorda" com ferramentas pedagógico-musicais.

## A mamãe me acorda!

### Conversa sobre a rotina matutina das crianças com seus responsáveis.

Daniel Sombra - Durante aula com a turma B do segundo ano.

The musical score is written in 2/4 time and consists of three systems of music. Each system includes a treble clef staff with notes and rests, a set of lyrics, and a set of chords. The lyrics are written in a mix of uppercase and lowercase letters, with some words in italics to indicate emphasis or rhythm. The chords are indicated by letters above the staff.

**System 1:**

Chords: C, Am, C, Am, C, Am

Leitura Rítmica: TA DI TA DI TA TA TA DI TA DI TA TA TA DI TA DI TA TA

Notas Musicais: C D E G E E C D E G E E C D E G E E

Sílabas de Solfejo: d r m s m m s r m s m m d r m s m m

Letra da Canção: A ma - mãe me\_a - cor - da bem de ma - nhã - zi - nha e eu sem - pre pe - ço

**System 2:**

Chords: F, G, Dm, Am, F, Dm, F

TA DI TA DI TA TA TA DI TA DI TA DI TA DI TAA TA DI TA DI TAA TA DI TA DI

A G F E D D D D D D E E E E F A G F E D A G F E

*í s f m r r r r r r m m m m f í s f m r í s f m*

"só mais um pou - qui - nho!" E - la me car - re - ga pro so - fá pra eu des - per - tar por que tá na

**System 3:**

Chords: G, G7, C, Am, G, C, F, C

TA DI TA DI TA DI TA DI TA (TA) KA DI MI TA TA TA.A TA DI TA DI MI

D C B C D C B D C C C B A G C C B A G F

*r d t, d r d t, r d d' d' t í s d d' t í s f*

ho - ra de ir pra - es - co - la es - tu - dar. A - go - ra eu vou! dar. O - bri - ga - do ma -

**System 4:**

Chords: G, F, Am, F, C, Am, G7, C

TA.A TA DI TA DI MI TA.A TA DI TA DI MI TA TA DI TA DI TA DI TA.A

G A G F E F E A G F E D C C D E C D B C

*s í s f m f m í s f m r d d r m d r t, d*

mãe por cui - dar bem de mim! O - bri - ga - do ma - mãe por me\_a - mar tan - to\_as - sim!

Fonte: arquivo do autor.

"Ciranda, Cirandinha", permitindo a improvisação. Os alunos apresentaram trechos musicais utilizando sílabas de solfejo e algumas frases textuais. A composição final seguiu três seções bem definidas, que apresento a seguir (ver Figura 1):

A composição musical resultou em uma colaboração

com o amigo ilustrador Fabrício Selva para criar uma história em quadrinhos do tipo 'tirinha', que interliga o nome do projeto como Escola Associada da UNESCO (Cantiga do Grilo) . Essa tirinha foi desenvolvida com o objetivo de utilizar a narrativa visual para interagir com a linguagem musical e gerar novas reflexões partindo das ideias geradas durante as conversas para a elaboração

**Figura 2** – História em quadrinhos em formato "tirinha" interligando a linguagem musical e a ilustração.



Fonte: arquivo do autor.

da composição musical. A tirinha é apresentada logo abaixo (ver Figura 2). Esta integração entre música e ilustração enriqueceu a experiência educativa e aumentou o envolvimento dos alunos, tornando o aprendizado mais dinâmico e interativo.

#### 4. INQUIETAÇÕES REFLEXIVAS

A análise das atividades musicais realizadas durante as aulas de música, conforme descrito neste relato de experiência, revela achados significativos sobre a eficácia das práticas pedagógicas adotadas. A introdução do conceito de dimensões da musicalidade e da pedagogia da Aprendizagem Musical Compartilhada proporcionou uma transformação substancial na abordagem educacional, resultando em um ambiente de aprendizado mais colaborativo e inclusivo.

##### 4.1. Impacto nas Dimensões da Musicalidade

O uso dos conceitos propostos por Houlahan e Tacka (2015) mostrou-se eficaz no desenvolvimento das dimensões da musicalidade entre os alunos. A performance vocal e corporal, a alfabetização musical, a criatividade e a administração da herança cultural foram amplamente exploradas através de atividades práticas e lúdicas. A prática do canto como ponto de partida, por exemplo, facilitou a internalização rápida do som e a participação ativa dos alunos, promovendo uma apreciação musical profunda.

A alfabetização musical, desenvolvida por meio de canções tradicionais e a técnica da mansolfa, demonstrou ser uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento do pensamento crítico e da fluência na leitura e escrita musical. A combinação de várias estratégias de ensino, como a apreciação, movimento e leitura, facilitou a internalização das canções e a compreensão dos conceitos musicais.

A ênfase na criatividade e improvisação permitiu aos alunos expressarem sua musicalidade de maneira autêntica e espontânea. As atividades de improvisação musical, como o exercício de pergunta e resposta com percussão corporal e mansolfa, foram modificadas para incentivar a participação ativa e a criação de novos padrões rítmicos e melodias. Essa abordagem aumentou o envolvimento dos alunos e promoveu a confiança em suas habilidades musicais.

##### 4.2 Pedagogia da Aprendizagem Musical Compartilhada

A incorporação da pedagogia da Aprendizagem Musical Compartilhada, conforme apresentada por Abreu, Matos e Dias (2022), foi essencial para a mudança na condução didática das aulas. Essa abordagem pedagógica, baseada nos princípios da colaboração e inclusão, transformou o ambiente educacional, tornando-o mais acolhedor e seguro para os alunos expressarem suas ideias e opiniões. Ao abraçar a solidariedade e a reciprocidade, os alunos puderam compartilhar suas perspectivas sobre o mundo e suas experiências cotidianas, como exemplificado na canção "A mamãe me acorda!", cujas letras refletiam suas rotinas matinais e a importância de suas mães.

Essa prática educativa multidirecional e não hierarquizada, promoveu uma vivência sonora acolhedora e espontânea, permitindo que cada aluno se sentisse parte integral do processo de aprendizado. Ao romper com modelos tradicionais de ensino, que muitas vezes são unidimensionais e centrados no professor, a pedagogia da Aprendizagem Musical Compartilhada incentivou uma participação ativa e igualitária. Essa metodologia reflete as teorias de Vygotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, na qual a aprendizagem ocorre através da interação social e da construção compartilhada de conhecimento (VYGOTSKY, 1978).

A composição musical criada para o Dia das Mães e a subsequente colaboração com o ilustrador Fabrício

Selva para desenvolver uma história em quadrinhos no formato "tirinha" demonstram a eficácia dessa integração pedagógica. A criação da música envolveu todos os alunos, que contribuíram com ideias e improvisações musicais, resultando em uma obra coletiva que refletia suas experiências e sentimentos. Essa atividade não apenas aumentou a participação dos alunos, mas, também, proporcionou uma experiência educativa rica e multidimensional.

Em suma, a pedagogia da Aprendizagem Musical Compartilhada, ao conectar a Aprendizagem, os Saberes de Experiência, a Bildung e Ubuntu, revelou-se uma estratégia que acolheu o doar-se musicalmente e aceitar-se, partilhando-se e assumindo-se como um sujeito musical para receber o outro através da música. Essa abordagem, baseada na relação de reciprocidade contínua, pode gerar uma prática educativa multidirecional, não linear e não hierarquizada, conforme discutido por Abreu, Matos e Dias (2022).

## 5. ACHADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato de experiência evidenciou que a implementação de práticas pedagógicas fundamentadas nas dimensões da musicalidade e na pedagogia da Aprendizagem Musical Compartilhada pode transformar significativamente o processo de

ensino-aprendizagem em aulas de música. Esse processo evidenciou a formação humana através da música como um fenômeno de exposição, em que, tanto eu quanto os alunos, superamos fragilidades por meio da solidariedade.

As atividades desenvolvidas promoveram um ambiente de aprendizado colaborativo, inclusivo e dinâmico, no qual os alunos puderam explorar e expressar sua musicalidade de maneira espontânea sem receio de se expor.

Os achados deste relato de experiência apontam que tais práticas não apenas enriquecem a experiência musical dos alunos, mas, também, contribuem para seu desenvolvimento integral, preparando-os para serem indivíduos conscientes e engajados em seu contexto social. A abordagem multidirecional permitiu que os alunos desenvolvessem habilidades reflexivas, críticas e criativas, essenciais para seu processo de formação, como cidadãos plenos e ativos.

Portanto, a incorporação regular dessas práticas no currículo escolar é altamente recomendada. Este relato de experiência sugere que futuras pesquisas e práticas educacionais devam continuar explorando essas abordagens para promover uma educação musical com vivências sonoras mais significativas e integradoras para todos os participantes, sejam as crianças ou os docentes.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Yure Pereira de; MATOS, Elvis de Azevedo; DIAS, Ana Maria Iório. Em busca de uma solidária formação humana e musical: aprendizagem musical compartilhada. **International Journal of Development Research**, v. 12, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.37118/ijdr.24051.02.2022>. Acesso em: 30 maio 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOULAHAN, Micheál; TACKA, Philip. **Kodály today: a cognitive approach to elementary music education**. 2. Ed. New York: Oxford University Press, 2015.

SOMBRA, Daniel do Nascimento. **Educação musical soando na escola: transitando entre turno e contraturno numa escola de Caucaia/CE**. 2018. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Cultura e Arte, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/35010>. Acesso em: 18 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. Trilhando os caminhos do ensino público de música em Caucaia (CE). In: **ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM**. 11., 2012, Fortaleza. Anais... Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2012. p. 355-359. Disponível em: [http://abemeducao musical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais\\_XI\\_Encontro\\_Regional\\_nordeste\\_2012.pdf](http://abemeducao musical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_XI_Encontro_Regional_nordeste_2012.pdf). acesso em 01 jun. 2024.

\_\_\_\_\_. As dimensões da musicalidade em uma aula de música em Caucaia/CE. In: **Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical**. 23., 2017, Manaus. Disponível em: [http://abemeducao musical.com.br/anais\\_congresso/v2/papers/2571/public/2571-9494-1-PB.pdf](http://abemeducao musical.com.br/anais_congresso/v2/papers/2571/public/2571-9494-1-PB.pdf). acesso em: 01 jun. 2024.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

# Entrevista

Em 2011, o Coral da UFC reapresentou o espetáculo "Borandá Brasil", com o qual realizou diversas apresentações em Fortaleza e na Austrália. Naquela ocasião, foi concedida uma entrevista pela professora Izaira Silvino ao professor Erwin Schrader<sup>1</sup>, no cenário do espetáculo "Borandá Brasil", antes de uma apresentação no Teatro do Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura. A versão, que aqui apresentamos, foi especialmente transcrita para compor esse Dossiê sobre Educação Musical, especificamente, sobre Aprendizagem Musical Compartilhada, que surgiu a partir das ações educativas realizadas pela referida professora junto ao Coral da UFC.

**Profa. Ms. Maria Izaira Silvino Moraes**  
Educadora, Regente, Animadora Cultural



Educadora, bandolinista, compositora, arranjadora e regente. Bacharela em Ciências Jurídicas e Sociais pela UFC, Licenciada em Música pelo Conservatório de Música Alberto Nepomuceno, Especialista em Música pela UECE, Mestre em Educação pela UFC. Esteve à frente do Coral da UFC nos anos 1980 e estabeleceu direcionamentos estéticos e educacionais para o grupo, redefinindo a cena do canto coral no Ceará. Dizia-se animadora cultural e buscava aglutinar as pessoas a partir de iniciativas criativamente ousadas, através das quais rompeu vários paradigmas estéticos e pedagógicos. Trabalhou na Sociedade Lírica do Belmonte ao lado do Padre Ágio Augusto Moreira, onde iniciou sua carreira de regente à frente do Coral Santa Cecília. Na UFC criou o núcleo de Arte-Educação na Faculdade de Educação, instância acadêmica na qual realizou seu trabalho de mestrado "Arte no processo de formação do educador: estratégias de aquisição e experiência compartilhada da sensibilidade artística e de linguagem musical ou um passeio coletivo". Manteve intensos intercâmbios com o Professor Hans-Joachim Koellreutter, com quem elaborou um projeto de uma escola livre de música para a UFC e protagonizou ao lado do soprano Paulo Abel do Nascimento a criação do Projeto Ópera Nordestina, na UFC. À frente do Coral da UFC, revolucionou o trabalho de canto coral valorizando a cultura brasileira, especialmente a cultura nordestina, na definição do repertório, tendo sido precursora do movimento de "Coral Cênico" no Ceará. Foi, mesmo já aposentada, a primeira coordenadora do Curso de Educação Musical no Campus da UFC no Cariri, campus que foi o embrião da Universidade Federal do Cariri. Trabalhou intensamente em prol da Educação Musical e se notabilizou por seu compromisso humano, ético, sempre solidário, e por seu arrojado senso criativo.

**Erwin Schrader:** Professora Izaira, como foi a sua chegada ao Coral da UFC?

**Izaira Silvino:** Eu vinha diretamente do Cariri, em que havia regido um coral. Cheguei, assim, vamos dizer "virgem". Mas eu conhecia a história do coral da UFC inteira, porque eu já havia visto o

professor Orlando Leite regendo. Eu era fã do madrigal da Universidade como todas as pessoas. Eu já tinha visto a Katie Lage regendo - linda, ela! O Orlando Leite fazia uma mescla de música erudita e música popular, principalmente da música das expressões populares. Ela (Katie) trabalhou mais com os jovens, pois, o professor Orlando pegou os

professores que existiam, os professores de música, e a Katie pegou os estudantes, somente estudantes. Então, o coral cantou música erudita, cantou música popular, mas de uma forma assim, bem discreta, como a própria Katie era, elegante como era ela. E eu peguei essa história desse coral. Minha grande preocupação quando eu

<sup>1</sup> Entrevista realizada pelo professor Dr. Erwin Schrader e transcrita pelos professores Dr. Elvis de Azevedo Matos e Dr. Yure Pereira de Abreu.

recomecei o coral da UFC nos anos 80, quando a cidade já não tinha tanto movimento cultural quanto no tempo do Orlando Leite, ou quanto no tempo da Katie, que criava movimentos culturais. Houve um hiato com a doença da Katie, de uns dois anos, "sem música" na UFC. Então, a minha grande preocupação foi essa: Como é que eu vou dar continuidade a essa história que é uma história real e bela, linda e participativa da vida cultural da cidade? Reconhecida? Como é que eu iria atrair jovens para cantar no coral? Porque seriam jovens! A gente decidiu que seriam os jovens alunos da UFC. E eu me perguntei: como um jovem vai sair de casa para ter vontade de passar duas horas por dia, durante três vezes na semana, para cantar e aprender a ser do coral da UFC? Minha grande questão era essa: eu sairia de casa para ver um coral? Eu fiz essas duas perguntas, esses dois questionamentos. A partir daí eu pensei: bem, vamos seguir o lema da universidade, chegar ao universal pelo regional, que eu achava lindo. Eu fui estudante da UFC desde que saí do segundo grau e eu amava a UFC. Aliás, eu sou grande fã e ainda amo a UFC. Então, vamos cantar pensando no lema da universidade, partindo do regional para o universal, vamos cantar a música brasileira e, especificamente, vamos começar por música nordestina. Então, a gente pegou o Patativa do Assaré, pegou o Kleiton e o Kledir, que era a grande moda, muito reconhecidos, então, queridos. E pegamos compositores nossos, nossos jovens compositores. Assim, pedia aos jovens compositores para trazerem suas canções e eu fui arranjado, fui cada vez mais me transformando em arranjadora. Abri a seleção para os jovens da universidade e, graças a Deus, vieram muitos jovens e a gente teve de fazer uma seleção. Então, três meses depois, a gente fez o primeiro espetáculo. A casa estava cheia. O povo gosta do coral da UFC, já gostava e já reconhecia. O nosso primeiro espetáculo foi um espetáculo muito bonito. Todos os coralistas entraram vestidos de

branco. Todos muito jovens, a maioria estudantes da universidade. Cada um apresentou seu nome. Eu me lembro que cada um se apresentou solenemente. Eu me chamo Adão, eu me chamo Lili... Ai, veio o Paraíba, que é hoje um professor e compositor, e era jovem na época e disse: "eu sou o Paraíba, mas o vulgo me chama de Pará" e o povo já começou a rir. Então, a gente já viu a cor, o colorido dos integrantes do Coral da UFC e, a partir daí, a gente começou a fazer essa nova história do coral da universidade, cantando música brasileira e sendo reconhecido. Passamos a pensar em cantar não só em teatro, mas a cantar em qualquer "biboca" da UFC. A gente entrava em sala de aula, a gente entrava na sala dos funcionários, a gente cantava na reitoria, a gente caminhava ali pelo Centro de Humanidades, a gente cantava muito na cultura germânica, que na época era um espaço cultural importante da UFC. Nela tinha um teatrinho, um teatro de bolso, uma sala que era a Sala Interarte. A gente cantou muito ali, na Sala Interarte. A gente levou uns dois anos, assim, integrando os coralistas e fazendo com que eles reconhecessem que canto existe e que é bonito. Ai, depois disso, eu comecei a pensar, assim, o coral parado é um coral que vai contra o jeito de ser do mundo de hoje e comecei a pensar em fazer o coral se movimentar. Os primeiros movimentos foram seguindo o ritmo das canções e entrando de forma diferente. Entrava já cantando em vez de entrar com aquele jeito todo arrumadinho de coral. Já entrava cada um de um lado e do outro e fizemos os primeiros recitais - recitais mesmo! O coral estava todo na plateia e a gente saía da de lá, cantando e entrando aos poucos. Ora sentava no chão, ora cantava em pé e descalço. Então, a partir dali, a gente foi encontrando um jeito de ser do coral da UFC com movimentos, né? Eu acho que dois anos depois a gente já estava começando a fazer o primeiro espetáculo.

**Erwin Schrader:** Professora, qual foi o primeiro espetáculo do Coral sob sua regência e direção?

**Izaíra Silvino:** O primeiro espetáculo, "Porque o Canto Existe". O coral inteiro criou os movimentos, criou o movimento que ele queria criar. Os textos que iam se entremendo eram textos que o coral foi criando intuitivamente, ficou sendo cena, sendo a história do coral. E a gente pensou sempre assim em contar uma história pelas músicas que a gente cantava. Então, eu acho que nós não fazemos teatro e coral, pelo menos eu não. Nunca pensei em fazer teatro e coral. Isso era muito característico, porque a primeira vez que nós fizemos esse espetáculo, "Porque o Canto Existe", eu chamei um bocado de gente de teatro para ver os últimos ensaios e eles saíram dizendo, "teatro não é isso", eu disse "mas eu não estou fazendo teatro". "Teatro não é assim! a gente tem que pensar na cena". "Mas eu não estou fazendo teatro, nós estamos fazendo música, música com o movimento!" Eu acho que nós fazemos música com movimento. Ainda hoje a gente pensa nos movimentos, mas os movimentos que ampliam as possibilidades do canto chegar com toda a beleza para as pessoas que escutam. Eu acho que a gente criou esse jeito de fazer. Quando eu vi o Marcos Leite num espetáculo, cantando com o coral da Cultura Inglesa, todo mundo de preto, assim, cantando, eu disse "olha, nós já estamos fazendo!", só que nós fazemos o nosso jeito nordestino, ele faz do jeito urbano do carioquês mesmo, né? Então, eu acho que nós começamos a trabalhar dentro das mesmas posturas, mas com histórias específicas. A gente fazia uma história, a gente criava uma história, um elo, que era uma história na cabeça da gente. A música fazia essa história do começo até o fim e a pessoa sentia a história que ela queria. Não era obrigado que fosse a história que nós fizemos, e isso é o que faz uma diferença que o nosso coral não era teatro, era coral cantando com movimentos. Esses

foram os anos 80. A gente fez o coral da UFC nos anos 80.

**Erwin Schrader:** Professora, e sobre o espetáculo Nordestinos Somos?

**Izaira Silvino:** O "Nordestinos Somos" foi um grande espetáculo, assim: foi um grande momento desse coro. Esse coro ele teve muitos grandes momentos. O "Nordestinos Somos", eu acho, foi o espetáculo que nos deu identidade naquele momento histórico que nós estávamos vivendo, porque os anos 80 foram anos de definição política, de a gente levantar a cabeça. "Eu sou cidadão e eu participo da vida desse país, e eu faço a vida desse país!" Então, nada melhor do que dizer, "eu sou nordestino!" A gente chamou o Patativa do Assaré, perguntou para ele se ele podia fazer um texto para a gente. Ele fez! Eu disse pra ele: "olha, nós queremos dizer que nós somos nordestinos, mas não aquele nordestino que o povo diz que é 'beradeiro', que tem medo da seca, que sofre muito. Não! Esse povo nordestino que contribui com esse país da forma mais digna que ele pode, malgrado o sofrimento que ele tem e o sofrimento não é dele: impõem a ele". E o Patativa, ele é um gênio, né? Ele fez um poema belíssimo. "Nordestino sim, Nordestinado não". Nós não pegamos o título do texto... O texto era altamente político, contundente: "nunca diga, nordestino, que Deus lhe deu um destino causador do padecer. Nunca diga que é o pecado que lhe deixa fracassado, sem condições de viver". Nós somos nós! Nós não somos nordestinados, nós somos nordestinos! O texto inteiro dizia isso, com uma propriedade incrível, e a gente pegou as canções que vínhamos cantando, no momento, e nós fizemos grandes feiras e cantigas de penitente, discursos políticos, discursos religiosos. Qual é o lugar da religião na vida da gente? Como é uma tristeza, sair da sua terra! E como é a alegria de voltar? O que é? Qual é o valor da chuva? Qual é o valor da nossa ação? "É preciso estar atento e

forte. Não temos tempo de temer a morte!" O coral inteiro cantava isso e era uma força. Esse espetáculo nós cantamos, eu acho que durante uns quatro ou cinco anos. A gente fazia outros espetáculos e o povo não deixava a gente deixar de fazer o "Nordestinos". O povo dizia: não, eu quero aquele espetáculo. Eu me lembro que o grande momento foi quando a gente fez esse espetáculo na abertura do encontro, de um congresso de Medicina, na Concha Acústica. O povo inteiro caiu em cima de mim: "mas como é que você pode fazer isso?" "como é que um coral pode cantar dessa forma?". Era gente do Brasil inteiro e eles pegavam e agarravam na gente. E foi um problema, porque a gente teve de cantar na Concha Acústica e criar a forma do coral ser escutado. Então o Calvet fez o som, ele inventou uma forma de captar o som do coral. Eu acho que, aqui em Fortaleza, ele é a pessoa que mais sabe fazer som para coral, porque ele aprendeu naquela época. Ele criou um jeito de todos os microfones ficarem abertos e tinha solos, tinha gente que falava e todo mundo ouviu. Foi muito lindo! Foi um grande momento. Como foi um grande momento, depois, num congresso da SBPC, o Coral cantou num momento de greve, no ato político. Assim foi! Eu acho que nós vivemos momentos belíssimos no coral da UFC nesses anos 80. Eu aprendi muito! Aprendi a ser regente, regendo o coral da UFC. Aprendi a descobrir que coral é espetáculo, regendo o coral da UFC. E aprendi cada vez mais a amar a música, esse elemento integrador, esse discurso empolgante de ser gente.

**Erwin Schrader:** Professora, como era no cotidiano do trabalho da coral, a questão da formação, da educação e da multiplicação de corais?

**Izaira Silvino:** Olha o coral da UFC, como eu disse, ele cantava em tudo que era lugar e a gente cantava muito. Em favelas e escolas da periferia. A universidade tinha um projeto numa favela perto do PICI, que naquela época se chamava

"Favela do Papoco", que hoje tem outro nome e não é mais favela, graças a Deus. Então, a gente ia nessa favela e cantava nesses projetos que a Sulamita Vieira, que é uma professora da sociologia, era a criadora do projeto e era a coordenadora do projeto. O povo do teatro trabalhava lá e a gente pensou em criar coros ali dentro, naqueles projetos da UFC. Mas quem vai reger? Eu não podia trabalhar fazendo o coral. O cotidiano da vida do coral, a burocracia da vida do coral, criar o espaço do coral dentro da universidade, instituição, tudo isso é reger. Então a gente lembrou que os coralistas poderiam aprender a reger, porque eles estavam sendo regidos. Então, a gente abriu, dentro do coral, um projeto que a gente chamou "Projeto de Multiplicação de Corais". Conseguimos, com a Pró-Reitoria de Extensão, bolsas para que o aluno que a ganhasse fosse realizar musical. Existe uma indústria dizendo que o saber musical é entretenimento, mas a universidade não pode assumir esse discurso porque ela sabe que o saber musical não é entretenimento, ou não é só esse entretenimento que a indústria quer. Então, eu jamais chamaria, nem chamarei e conclamo aqui, agora, que ninguém chame o nosso saber acadêmico de entretenimento. É um saber humano e por isso é acadêmico. Ele é um saber humano que tem função na humanidade, por isso é acadêmico. Então, como é que a gente ia fazer? Era a primeira luta: institucionalizar o que era extensão. Quando me convidaram para ser professora da universidade, todos os professores de arte da universidade eram de primeiro e segundo grau, ou seja, terceiro grau era de quem era acadêmico, e, primeiro e segundo grau, de arte. Mas era a cabeça das pessoas que pensavam a arte. Então, eu não aceitei ser professora de primeiro e segundo grau. Eu disse não, eu sou professor de nível superior, do jeito que todo professor é. Eu não aceito fazer concurso de primeiro e segundo grau. Eu sou uma professora de terceiro grau. O meu saber é um saber que se vincula à história da humanidade. Tem muito

que ser estudado. Meu saber, não é só um saber fazer e um saber querer fazer, é saber fazer com propriedade de conhecimento que a humanidade deixou. Então, vai para lá, vem para cá, pró-reitor, reitor, até aceitarem o meu argumento. E eu fui à primeira professora de arte, considerada acadêmica. Mas você está pensando que o meu certificado de música serviu? Eu fui professora de terceiro grau porque eu tinha um título de bacharela em Ciências Jurídicas e Sociais, mas tudo bem: entramos. Foi uma primeira porta que se abriu. Depois eu passei aqueles primeiros quatro ou cinco anos, ajeitando e criando esse projeto de coral da universidade e cursos. O coral fazia cursos para os coralistas, mas fazia curso para fora e criou aqueles projetos "Nordeste", um projeto que pegava o Nordeste inteiro pra pensar a música dentro da universidade: "Nordeste - encontros musicais da UFC". Com esses projetos a gente começou a trazer a cidade inteira. A Secretaria de Cultura (do estado), à época, não era uma Secretaria de Cultura que tinha um organograma coerente com o saber fazer e a cultura da época. E nós, na Pró-Reitoria de Extensão, o professor Marcondes Rosa era pró-reitor - ele tinha uma visão bem, bem ampla de arte também - nós nos ensinamos muito um ao outro. Então. Primeiro organiza isso, aí depois eu disse: "mas eu não posso ser... a arte não pode ficar na universidade se não entrar no ensino". Aí começou a outra luta. "Eu quero ir para um departamento de ensino". "Como é que vai fazer?" "Tenho de ir para um departamento de ensino". Aí fui à literatura: não me cabia. Fui à pedagogia: não me cabia na pedagogia - mais ou menos. Fui à comunicação: não me cabia. Eu fui onde tinha estética ou arte. Aí, estava havendo um movimento de mudança de currículo no curso de Pedagogia e eu aproveitei. "Arte! tem de ter arte no curso de Pedagogia!" Aí criaram a disciplina Arte e Educação e eu fui. Então, a arte já chegou ao ensino e dali eu me transformei. Aprendi a ser uma pesquisadora e entrei no mestrado. Então, a minha

história de aprender a ser acadêmica e artista acadêmica na UFC, também se confunde com a história do saber da academia. O Orlando Leite já tinha pensado nisso. Ele tinha estruturado um curso de canto coral dentro da universidade. Eu encontrei toda a biblioteca perdida, jogada às traças, porque se juntou muito com outra instituição na época. Mas nós fizemos uma história que deu a organização desse saber dentro da universidade e eu acho que todo mundo que participou aprendeu bem. Eu me aposentei e entraram alunos e deram continuidade a essa história. Eu acho que o coral, ele ensina para a gente isso. A história é um continuum e a história, também, tem rupturas grandes, né? As grandes rupturas que nós sofremos na história da música da UFC, nos ensinaram a dar consistência e ter consciência, de que o nosso saber era um saber humano que tinha muito valor pra entrar na academia e se multiplicar. Eu acho que é assim, essa história. Não sei se eu contei bem, mas eu acho que a história da academia, da música na academia, começou, assim, com o Orlando Leite, que pensava: a música é um saber. Ele tinha, o Orlando Leite, vamos chamar assim, entre aspas, "cacife" para ter colocado a música no ensino, porque ele era reconhecido e o reitor queria que tivesse arte na universidade. Ele sabia que a universidade não seria uma universidade sem arte, o Martins Filho. Mas aconteceram algumas outras coisas que tiraram o Orlando Leite do foco. Foi criado o Departamento de Arte e Arquitetura, mas os arquitetos quiseram ser sozinhos e a arte ficou como se fosse do quintal. Então ficou na estrutura da extensão, sem ser extensão. Até que entrou por outras portas. Hoje, graças a Deus, nós somos doutores e grandes músicos. Isso é bom.

**Erwin Schrader:** Professora, como foi o trabalho do Coral da UFC nos anos 1970, com a Professora Katie Lage?

**Izaira Silvino:** Eu acompanhei o coral da UFC com a Katie, mas já mais distante porque eu viajei muito nessa época que a Katie era a regente do coral. Eu estava preocupada em fazer cursos fora, então viajei um bocado. Eu acho que a grande contribuição da Katie foi que ela trouxe o coral para os estudantes da UFC. Então, isso aí eu acho que foi assim a coisa mais importante. Na época, quando o Orlando Leite fez, não havia tantos estudantes, porque ele estava preocupado com o coral e a universidade - se firmar na universidade que tinha um coro. E ele conseguiu isso, porque, por exemplo, o Coral Madrigal da Universidade, que na época se chamava assim, foi o primeiro coral que cantou na capela do Palácio da Alvorada. O primeiro coral brasileiro que cantou na capela do Palácio da Alvorada, foi o Madrigal da Universidade. Você vê como o Orlando Leite imprimiu um caráter de um coral sério e que tinha consistência. Participou de encontros internacionais e participou de uma forma bonita, conquistando olhares para o coral. Ele foi reconhecido como o melhor regente do encontro que participou. Então a Katie tentou fazer essa história. Ela manteve o coral da universidade como um dos melhores corais da cidade, um repertório que ia de música brasileira a música erudita. Tanto que, o coral cantou com a orquestra do Instituto Goethe, que foi convidado para vir aqui. E o coral cantou, se não me engano, Vivaldi e foi um espetáculo bonito, lindo. Ela trouxe os estudantes e trouxe os melhores professores de técnica vocal para ensinar para o coralista o que era colocar a voz para ser do coro. Eu me lembro de que ela trazia crianças das escolas para ver o coral dentro da reitoria. Então, foi um coral para o estudante. E todos os estudantes daquela época, da Katie, tinham bolsa para ser coralista do coral da UFC. Então, eu acho que ela trouxe uma estrutura séria para o coro e ela

trouxe saber para o coro. Quando nós selecionamos para essa terceira fase, que foi a minha fase, nós tínhamos o Adão e a Lili, que vieram do coral da UFC - do coral que a Katie regia - para o nosso coral. A Katie era uma grande líder musical e ela foi reconhecida pelos estudantes. Os estudantes amavam a Katie. Ela era rigorosa. Tão rigorosa quanto eu, porque eu era rigorosa, né? Eu pensava assim: "ai meu Deus, dinheiro público, esse bando de doido cantando, o que é que eu vou fazer?" mas a gente conseguiu. Ela conseguiu fazer grandes concertos com música séria e ela fazia a erudita e popular. E outra coisa: ela organizou o embrião do banco de partituras do coral da UFC. Quando eu cheguei, estava lá, tudo organizado. Ela ganhou muitas peças do Instituto Goethe e as peças que ela conseguiu nos encontros que participou: arranjos de grandes compositores brasileiros. Então a Katie, ela, estruturou e continuou muito bem essa história do professor Orlando Leite. Ela era uma musicista exemplar e uma grande regente.

**Erwin Schrader:** Professora, como era o Madrigal da UFC, com o professor Orlando Leite?

**Izaira Silvino:** Ai já é uma visão de menina. Eu assistia empolgada. Eu ficava inteiramente deslumbrada com aquele som caindo na minha cabeça. Eram vozes belíssimas. Era, para mim, como se fosse uma orquestra tocando. Eu não perdia um espetáculo. E o Orlando Leite era uma pessoa que tinha uma capacidade integradora. Assim, ele abraçava o público para depois entregar a música que ele trazia. Eu confesso a você que eu chorei muitas vezes quando eu era criança e adolescente ouvindo o Madrigal da Universidade. Eu até chorei quando o madrigal desapareceu.

**Erwin Schrader:** Professora, quem eram os componentes do Madrigal da UFC?

**Izaira Silvino:** O professor Orlando Leite... quando ele chegou aqui em Fortaleza - ele foi aluno do Villa-Lobos, fez aqueles cursos que o Villa-Lobos fazia de formação de regentes para que o Brasil crescesse cantando, que era o projeto do Villa-Lobos. Quando ele voltou do Rio de Janeiro, o reitor, que tinha conhecido ele no avião, vindo do Rio de Janeiro para cá, já sabia quem era o Orlando Leite e chamou o Orlando para fazer música dentro da universidade. Ele se preocupava muito com a questão do ensino musical. Ele era um grande pedagogo musical, o Orlando. Ele é um grande pedagogo musical e ele organizou o Conservatório Alberto Nepomuceno, que, na época, era a Escola de Música que cidade tinha. Havia outras pequenas escolas, mas o conservatório era reconhecido como uma escola. Ele organizou isso trouxe esse curso do conservatório para dentro da universidade, como se fosse um embrião do saber musical da universidade, que eu achei que foi feito com muita propriedade. Porque aquilo ali era o que existia de música, em Fortaleza eu não posso dizer no Ceará, porque acho que tinha outras pessoas pensando música no Ceará - a gente tem mania de pensar que só a gente faz a história, né? - então, ele trouxe aquilo, era o que existia de música. Nada mais importante do que trazer isso para dentro da universidade, para que a universidade pudesse agora dar uma feição de seriedade àquela questão. E todos os professores que existiam no Conservatório, ele passou a formar. Mandava para o Rio de Janeiro, mandava para o Rio Grande do Norte, mandava para Recife e dava vários cursos, para esses professores. Então, ele formou o madrigal da universidade com esses professores todos. E tinha também jovens que eram alunos do conservatório e que gostavam de cantar. Eu me lembro de uma menina, o sobrenome dela, era Fiuza. Ela era bem nova, tinha uns cinco jovens. O resto todo eram

professores da universidade. E era um coral maravilhoso. O Madrigal era impressionante. O Orlando Leite, ele resgatou para o povo do Ceará o que era um coro, e cantava no Ceará inteiro, porque eu me lembro de que eu tocava na orquestra, eu tocava violino e viajei com o Madrigal da Universidade. O povo ficava extasiado quando via o coral cantando, mais do que a orquestra.

**Erwin Schrader:** Professora, como foi o final dos anos 1980, quando a senhora era a regente do Coral da UFC?

**Izaira Silvino:** Foi além do cansaço! Olhe, o final dos anos 80 foi, assim, muito interessante perceber. Nós recebemos a partir de 88, 89, coralistas inteiramente diferentes dos coralistas dos anos anteriores. Eu não entendia por quê. Eram pessoas assim, mas, vamos chamar: "avoados". Pessoas que não tinham conhecimento integrador, que não sabiam que psicologia pode integrar isso aqui; Medicina pode integrar. Era uma turma que entrou, assim, meio desarmada de conhecimentos; meio desarmada de saber qual era a importância do conhecimento. E eu sempre costumo dizer que no coral todo o assunto que gira fora do coral e dentro do coral é musical. Pode-se até pensar que não tem nada a ver, mas é musical porque vira música, depois. Então, o coral ficou inteiramente diferente, mesmo com toda a estrutura, com a sala do coral, com a professora de técnica vocal que era a dona Leilah Carvalho Costa, que, para mim, foi a alma da qualidade vocal do coral que eu regi. Mas eu não percebia o que era... depois, quando eu fui fazer o mestrado, foi que eu vi o que foi que aconteceu. Que ruptura foi aquela? Porque houve uma ruptura? As pessoas eram diferentes e eu tinha sofrido um acidente. Eu estava me acostumando a ser uma pessoa que tinha um corpo com as pernas doentes, porque eu fiquei com sequelas nas pernas. Passei três anos. Então, para mim foi um choque ter um corpo diferente e um coro diferente. Eram dois corpos que não

se não se coadunavam. E tanto que a gente fez o espetáculo, "Além do cansaço". Cantamos no Ceará inteiro, no Cariri, no Norte, na Meruoca, em Sobral, Crateús. Foi para o Piauí, foi para Olinda, foi para o Cariri inteiro, Crato, Iguatu, Juazeiro do Norte, Barbalha e quando voltei eu disse chega! Tchau Coral da UFC! Eu não posso mais reger porque minhas pernas não aguentavam e porque minha cabeça não sabia como lidar com aquela nova qualidade de sociabilidade do coro. No mestrado, eu fui perceber que na escola brasileira houve uma ruptura de cultura musicista para uma cultura técnica. O tecnicismo, ele entrou. Houve uma nova estrutura nas escolas brasileiras, novos professores foram contratados e eu recebi os novos alunos formados nessa escola tecnicista, que não tinham a visão de conhecimento humano preciso como os outros tinham. Eles não eram integradores. Você precisava fazer força para que eles fossem integradores. Eles olhavam o corpo deles, a beleza deles, mas não era integrador. Eu sentia uma falta, porque isso no coral é super importante, vira música. O coral ficou bonito, mas não era um coral de gente que pensasse na beleza desse coro, né? Isso não é julgamento. Isso é apenas uma análise que eu fiz de um processo de educação que chegou ao coro. A gente podia fazer um estudo bem direitinho sobre isso. Depois dava para fazer um estudo bem bonito sobre isso.

**Erwin Schrader:** Como foi o trabalho de técnica vocal da Professora Leilah Carvalho Costa?

**Izaira Silvino:** Quando eu fui convidada para ser regente do Coral da UFC, eu sabia que eu não sabia trabalhar com voz. Eu sabia todas as técnicas que eu fiz o curso e aprendi. Mas eu achava, eu sempre achei, que a voz é a identidade da pessoa e quando você mexe com a voz da pessoa, você mexe com a alma dela, a identidade dela, o que ela é. E eu achava que eu não tinha

conhecimento sensível capaz de trabalhar isso. E procurei na cidade como era que eu ia fazer e me lembrei da minha professora. Ela foi minha professora, a mestra que eu amava: Leilah Carvalho Costa. Pedi ao pró-reitor, ao reitor da época e ele conseguiu um concurso. Dona Leilah passou a ser professora de técnica vocal do coral da Universidade Federal do Ceará. Ela já era professora da UECE. Nós não conseguimos que ela fosse professora de terceiro grau. Mas, para a dona Leilah Carvalho Costa eu disse: eu não quero um coral que vá cantar com aquela voz de coloratura que a gente não entende o português porque a voz não deixa. Eu queria que a senhora estudasse uma forma do coral ser coral brasileiro, com voz brasileira, sem desmontar a qualidade do coro. E a dona Leilah estudou. Ela fez isso muito bem. Eu acho que nós tivemos os melhores naipes de contralto, tenor, baixo e soprano com voz brasileira, com voz da voz do nosso canto de música popular. Ela conseguiu que os alunos entendessem como era: como era um "corpo cantor". Ela não fez um trabalho de técnica vocal. Ela fez um trabalho de educação vocal e todo mundo respondeu muito bem. Ela fez com que o "corpo cantor" de cada brasileiro que estava no coral despertasse para a nossa música. Isso eu acho que é uma coisa que o coral nunca mais perdeu também. A gente precisa escrever sobre isso na academia. Tem um bocado de gente fazendo técnica vocal por aí fora. E a nossa não é essa que se está fazendo. A gente não estudou, ainda, isso. A gente ainda tem muita coisa para estudar nesse coral para entender melhor. Mas a dona Leilah Carvalho Costa foi à base dos sons do coral da UFC e do coral da UFC fazer a diferença entre outros corais a do coral.

**Erwin Schrader:** Professora, como a senhora avalia o cenário do Coral da UFC nos anos 1980 e o que temos hoje na Universidade?

**Izaira Silvino:** Nos anos 80 a gente estava saindo de um país que teve uma ditadura militar, que era tão forte, que "transporte" virou "viatura". Se a pessoa que errava, virava "elemento", essas coisas. A gente ficou até com uma linguagem militarista no dia a dia da gente. Então, isso foi uma dominação que chegou ao espírito. Então, os nossos gestores, também, estavam com esse acúmulo de conhecimento, de dominação presente e a gente não pode esquecer, que durante a ditadura, as pessoas que foram mais caladas, foram aquelas que eram reconhecidas como militantes, foram os artistas e a arte, consequentemente. Então, tinha gente que dizia o que era e que não era arte. Qual era a arte que podia e qual era que não podia. A gente veio disso, veio dessa vida. Então, o artista era considerado um "elemento perigoso". Mesmo pelas pessoas que nem notavam que estava fazendo isso. Eu me lembro de que a gente chegava à reunião e o povo dizia: "lá vem os artistas, lá vem os outros professores". Vamos começar? Não, já podemos começar: chegaram os artistas... quer dizer, elementos diferentes, os "patinhos feios" da universidade, né? E era difícil a gente trabalhar na universidade com esse pensamento, que era um pensamento de base, de espírito, que as pessoas não notavam. Elas não notavam como elas estavam com o espírito armado contra essa dádiva humana que é a arte. Imagina isso dentro da burocracia de uma universidade que não tinha arte dentro dela. Não é o reconhecimento de que isso era um valor. Era um saber que tinha valor para a academia. A gente não tinha lugar. Eu dizia sempre que nós, artistas, naquela época, vivíamos ao sabor dos humores, né? E ao sabor dos eventos. Então, tudo de repente virava evento. Não era coisa sólida, desmanchava no ar: não! Era que o evento virava vento. Terminou, não

tinha mais. Aí então, a gente tinha de inventar histórias para que o coral tivesse lugar. Inventar programas. A gente inventava "segunda com a arte", cantava na Pró-Reitoria de Extensão, os funcionários iam ver. A gente tinha o "Assaltarte", que era um projeto que a gente tinha para assaltar qualquer hora da universidade e o povo cantava, assaltava com a arte. Até os sociólogos vieram dizer: "olha, essa palavra assalto com arte não dá certo". Mas era o que a gente fazia. Assaltava mesmo! A gente criou coral na praça, coral do natal, coral na favela. A gente criou mil projetos para que o coral se expressasse, para que a gente pudesse existir. Quando a gente começou a fazer o espetáculo, tiver casa cheia e o povo voltar... olha só que coisa maravilhosa um coral fazendo isso, né? Porque o povo, também, aprendeu a reconhecer aqueles coralistas e o repertório que a gente fazia, pois, era um repertório com que as pessoas se identificavam. "Sou eu cantando isso!" E isso foi criando uma estrutura do coral que chegou ao ouvido do gestor, o gestor reconheceu. Eu digo que o Anchieta Esmeraldo foi um grande gestor para as artes, porque ele deixou a arte ir criando o lugar. Ele deixou que a arte fosse se colocando sem criar empecilhos. Porque, o que era arte? Quando eu entrei na universidade, era um projeto complementar do gabinete do reitor. O museu era complemento do gabinete do reitor. O coral era complemento do gabinete do reitor, o curso de Arte Dramática, complemento. Quer dizer, era menos que extensão. Então, eu acho que foi, assim, meio doloroso e desgastante. Eu me lembro de que eu recebi algumas agressões de alguns gestores da universidade. Não gosto de falar disso e, lembro-me assim até de palavras preconceituosas como "Essa nega", assim, dessa forma. É muito bom ser negro, ele nem sabe, mas chamou assim, como se fosse uma coisa depreciativa. Ele era gestor, não era? Era um acadêmico gestor igual a mim e de tanto eu ser uma "negra teimosa", de ficar ali em cima, ele, nos últimos dias do

mandato, chamou-me para me dizer: "você é aquela que passava por cima de mim, ia pró-reitor". Aí eu dizia, "mas não precisa você agir dessa forma, porque nós somos professores. Você nem é mais pró-reitor e nós somos professores, colegas. Você acha que eu estô num patamar diferente? Mas não estamos! Somos professores da mesma universidade, fazemos a universidade." Então, coisas pequenas. Eu digo sempre que a arte, ela, convoca a nossa grandeza, ela nos tira da nossa pequenez e convoca nossa grandeza, a nossa grandeza e a grandeza do mundo. Então, eu acho que ela contribui até para o gestor descobrir a grandeza dele, saber como é que é a arte, o que é que a arte faz. Eu me lembro que agora, na última festa de natal que eu estou no Cariri, no campus do Cariri, eu cantei assim: "você é a canção que Deus canta. Ele quis compor você. Você é a canção que Deus canta. Ele gostou de compor você." Todo mundo parou na festa de Natal. Era um café, mas tinha outras pessoas: falou pastor, padre e o chefe da umbanda, de centro espírita, mas ninguém parou pra ouvir. A música nos compromete com a nossa grandeza. Ela, a qualidade dela no mundo, é essa. Poucos gestores sabem disso, porque no processo de educação isso foi roubado do povo brasileiro: descobrir qual é essa função da arte na vida das pessoas.

---



**CEARÁ**  
**GOVERNO DO ESTADO**  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO