



## Adeline Annelise Marie Stervinou

Flautista com os prêmios de música de Câmara e percepção musical de conservatórios da França, possui doutorado em Música pela Universidade de Toulouse (França). Atualmente é professora do Curso de Música - Licenciatura da Universidade Federal do Ceará - Campus de Sobral, atuando também como docente permanente do programa de Mestrado Profissional em Ensino das Artes (PROFARTES/CAPEs). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Artes e Música (PesquisaMus), desenvolve pesquisas sobre as relações entre a Cognição e a Educação Musical nas Metodologias de Ensino Coletivo de Instrumentos de Sopro e Percussão. Dra. Adeline Stervinou é, ainda, pesquisadora associada do Laboratório Letras, Linguagens e Arte (LLA Creatis) da Universidade de Toulouse Jean-Jaurès e do Grupo de pesquisa MODAL Research Group da Universidade de Simon Fraser (Vancouver).



**CIEMS**  
II Conferência  
Internacional de  
Educação Musical  
de Sobral

ENSINO E APRENDIZAGENS MUSICAIS NO MUNDO: formação, diversidade e currículo com ênfase na formação humana

# ENSINO E APRENDIZAGENS MUSICAIS NO MUNDO:

*formação, diversidade e currículo com ênfase na formação humana*

Realizadores:



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ  
CAMPUS SOBRAL



PESQUISAMUS  
GRUPO DE PESQUISA EM MÚSICA E EDUCAÇÃO  
UFCE - SOBRAL

Patrocínio:



CAPES



FUNCAP

Apoio:



Université du Québec à Montréal  
École des sciences de la gestion

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-60474-53-0



Marco Antonio Toledo Nascimento e Adeline Stervinou  
(organizadores)

## Marco Antonio Toledo Nascimento

Clarinetista e saxofonista, possui doutorado em Música pelas Universidades de Toulouse (França) e pela Universidade Federal da Bahia. Professor do Curso de Música - Licenciatura da Universidade Federal do Ceará - Campus de Sobral, atua também como docente permanente do Programas de Pós-Graduação em Educação e do Mestrado Profissional em Ensino das Artes (PROFARTES/CAPEs). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Artes e Música (PesquisaMus), desenvolve pesquisas relacionadas ao Ensino coletivo de Instrumentos Musicais, engajamento musical da juventude e aprendizagem musical em contextos de vulnerabilidade social. Dr. Marco Toledo é pesquisador associado do Laboratório Letras, Linguagens e Arte (LLA Creatis) da Universidade de Toulouse Jean-Jaurès e do Grupo de pesquisa MODAL Research Group da Universidade de Simon Fraser (Vancouver), atuando ainda, como membro do Comitê Permanente de Advocacia da Sociedade Internacional para a Educação Musical (ISME) e Embaixador da Federação Internacional de Festivais de Orquestras do Jovens (Eurochestries).

**Ensino e Aprendizagens Musicais no Mundo:**  
formação, diversidade e currículo com ênfase  
na formação humana

## **CONSELHO EDITORIAL**

Dra. Adriane Ferreira Veras (UVA)  
Dra. Alrieta Henrique Teixeira (UFC-Sobral)  
Dr. Aluísio Ferreira de Lima (UFC-Fortaleza)  
Dr. André Carreira (UDESC)  
Dra. Deborah Christina Antunes (UFC-Sobral) - Presidente  
Dr. Fernando José Pires de Souza (UFC-Fortaleza)  
Dra. Francisca Denise Silva do Nascimento (UFC-Sobral)  
Dra. Herik Zednik Rodrigues (UAB)  
Dr. Ialis Cavalcante de Paula Jr. (UFC-Sobral)  
Dra. Isabella Fernanda Ferreira - Educação (UFSM)  
Dr. Manoel de Castro Carneiro Neto (UVA)  
Dr. Marco Antonio Toledo Nascimento (UFC-Sobral)  
Dr. Marcus Rogério de Castro (UFC-Sobral)  
Dra. Marília Mello Pisani (UFABC)  
Dra. Regiane Caire Silva (UFPI)  
Dra. Rita Helena Sousa Ferreira Gomes (UFC-Sobral)  
Dr. Tiago de Quadros Maia Carvalho (UFC-Sobral)  
Dr. Vicente de Paulo Teixeira Pinto (UFC-Sobral)

**Marco Antonio Toledo Nascimento**  
**Adeline Annelise Marie Stervinou**  
(Organizadores)

**Ensino e Aprendizagens Musicais no Mundo:**  
formação, diversidade e currículo com ênfase  
na formação humana

Sobral Gráfica e Editora  
Sobral-CE  
2018

Copyright @ Organizadores: Marco Antonio Toledo Nascimento e Adeline Annelyse Marie Stervinou.

Nenhuma parte deste livro poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados, eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou outros, sem autorização prévia por escrita dos organizadores. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na lei nº 9.610/98 e punido pelo artigo 184 do Código Penal.

ISBN: 978-85-60474-53-0

Projeto Editorial: Marco Antonio Toledo Nascimento

Arte, Criação e Finalização: Sobral Gráfica e Editora

Revisão: Tiago de Quadros Maia Carvalho

Impressão e Acabamento: Sobral Gráfica e Editora

Tiragem: 50 unidades

1ª Edição

### **CIP – BRASIL – Catalogação feita pela editora**

---

N244e Nascimento, Marco Antonio Toledo, 1976 -  
Ensino e aprendizagens musicais no mundo: formação,  
diversidade e currículo com ênfase na formação  
humana/ Marco Antonio Toledo Nascimento e Adeline  
Annelyse Marie Stervinou. – Sobral: Sobral Gráfica e  
Editora, 2018.  
180 p.; 21 cm.

ISBN: 978-85-60474-53-0

1. Música 2. Ensino 3. Arte I. Título

CDD: 780

CDU: 78.06/78.08/78.09/781.6/782-785

---

Índice para catálogo sistemático

Música: 780

## AGRADECIMENTOS

À nossa querida Universidade Federal do Ceará (UFC).

Ao Campus da UFC em Sobral, na pessoa de seu diretor, professor Vicente de Paulo Teixeira Pinto, que sempre está disposto a vencer os desafios dos projetos propostos pelo nosso Curso de Música.

Aos autores dos textos, pesquisadores e educadores musicais implicados no campo da Música, bem como as suas instituições de origem.

Aos tradutores, pelo empenho de trazer para a língua portuguesa as importantes reflexões de nossa área.

Ao Programa de Bolsas de Produtividade em Pesquisa, Estímulo à Interiorização-BPI e ao Programa de Apoio à Realização de Eventos Científicos, ambos da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap), bem como a toda a equipe da Diretoria Científica e das Gerências de Bolsas, de Auxílio e Financeira, que primam pelo desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia em nosso Estado.

Ao Programa de Apoio a Eventos no País (Paep) e ao Programa-Geral de Cooperação Internacional (PGCI), ambos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC).

Ao pintor canadense Patrick Larivée pela confecção e doação ao Campus de Sobral da tela representando o multiculturalismo musical. Esta tela foi utilizada na arte da 2ª Conferência Internacional

de Educação Musical de Sobral (CIEMS), bem como na confecção da capa deste livro.

Aos membros do Grupo de Pesquisa em Educação, Artes e Música (PesquisaMus).

Por fim, à toda comunidade universitária da UFC no Campus de Sobral, especialmente aos professores e estudantes de seu Curso de Música – Licenciatura.

## SOBRE OS AUTORES

**David J. Elliott:** doutor em Educação Musical, David J. Elliott é compositor, arranjador e trombonista profissional. Professor de Música e Educação Musical da Universidade de Nova York desde 2002. Foi professor durante 28 anos da Universidade de Toronto e atuou como professor visitante em diversas universidades e conservatórios pelo mundo. É autor *Music Matters: A New Philosophy of Music Education* e organizador de *Praxial Music Education e Artistic Citizenship: Artistry, Social Responsibility, and Ethical Praxis and Community Music Today*, além de ter contribuído em diversos periódicos e livros. Dr. Elliott já realizou mais de 250 apresentações de trabalho e conferências em mais de 46 países.

**Elvis de Azevedo Matos:** músico e educador, especialista na formação de professores através de práticas musicais compartilhadas, com ênfase para Canto Coral, Harmonia Musical e Regência. Professor Associado da Universidade Federal do Ceará, lotado no Instituto de Cultura e Arte - Curso de Licenciatura em Música. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará, prof. Elvis Matos desenvolve trabalhos de pesquisa sobre Aprendizagem Musical Compartilhada, além de atuar como regente, compositor e arranjador de obras musicais. Dirige a Secretaria de Cultura Artística da UFC e está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, no qual orienta pesquisas de mestrado e de doutorado nas temáticas de Educação Musical e Arte-Educação.

**Guillermo Tinoco Silva Caceres:** mestre e bacharel em Música – Piano, ambos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, possui graduação tecnológica em Produção Fonográfica pela Universida-



de Estácio de Sá. Professor do Curso de Música – Licenciatura da Universidade Federal do Ceará em Sobral é responsável pelo setor de estudos de piano e teclado. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Artes e Música (PesquisaMus), realiza pesquisas com ênfase em Piano & Teclado, Produção Musical, Restauração de registros sonoros e Educação Musical. Atualmente realiza doutorado no Laboratório Digital de Pesquisa e Criação (LARC), Faculdade de Música da Universidade Laval (Canadá).

**Odile Tripier-Mondancin:** violonista formada pelo conservatório de Toulouse (França), atuou durante 13 anos como professora de música na Escola Básica. Doutora em Música e Educação pela Universidade de Toulouse, atua como professora e pesquisadora na mesma universidade, coordenando, desde 2014, o Mestrado em Educação Musical. Dra. Tripier-Mondancin é membro permanente do Laboratório Letras, Linguagens e Arte LLA Creatis conduzindo pesquisas sobre história, pedagogia e didática da Educação Musical. Valérie Peters: após ter atuado como professora de música no ensino médio por diversos anos, Dra. Peters é professora na Faculdade de Música da Universidade Laval (Canadá), sendo responsável desde de 2004, pela disciplina de didática da Música no ensino médio e desde de 2014, pela coordenação do Curso de Ensino da Música. Pesquisadora do MODAL Research Group e membro regular do Observatoire interdisciplinaire de création et de recherche en musique (OICRM), conduz pesquisas sobre a compreensão da aprendizagem artística e do engajamento dos adolescentes na Era digital, a aprendizagem da música como fator de desenvolvimento de competências sócio-emocionais em populações de vulnerabilidade.

**Vincent Bouchard-Valentine:** tendo atuado anteriormente como professor de música das séries iniciais da escola básica, Vincent

Bouchard-Valentine é professor de pedagogia musical no Departamento de Música da Universidade de Québec em Montreal, onde também realizou o seu doutoramento em Educação. Editor da Revista *Musique et pédagogie* é também especialista em fundamentos teóricos da educação musical escolar com experiência nas estruturas sonoras dos irmãos Baschet e aplicativos para iPad FonoFone do compositor Yves Daoust. Seguindo uma abordagem interdisciplinar Dr. Bouchard-Valentine atua no grupo de pesquisa em Literatura, Arte e Cultura dos jovens EntreLACer.



## SUMÁRIO

PREFÁCIO .....	13
<i>Joel Luís Barbosa</i>	
APRESENTAÇÃO.....	19
<i>Marco A. Toledo Nascimento e Adeline A. Marie Stervinou</i>	
CONCEITOS CHAVE EM EDUCAÇÃO MUSICAL MULTICULTURAL.....	21
<i>David J. Elliott</i>	
A DISTINÇÃO HISTÓRICA TEORIA-PRÁTICA NO ENSINO MUSICAL DA FRANÇA: ABORDAGEM GLOBAL E ZOOM SOBRE OS CURRÍCULO- LOS DO ENSINO FUNDAMENTAL E DO ENSINO MÉDIO.....	40
<i>Odile Tripiet-Mondancin</i>	
TRAJETÓRIA DA CRIAÇÃO MUSICAL NO CURRÍCULO ESCOLAR DO QUEBEC.....	83
<i>Vincent Bouchard-Valentine</i>	
APRENDIZAGEM MUSICAL COMPARTILHADA: ÂMBITOS DE ENCONTRO NA CONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA MUSICAL.....	96
<i>Elvis de Azevedo Matos</i>	
ESTRUTURANDO ABORDAGENS PARA A PEDAGOGIA DE MÚSICA DO MUNDO EM UMA CULTURA MUSICAL LOCAL.....	109
<i>Valerie R. Peters</i>	

DO PIANO PARA O TECLADO ELETRÔNICO: EXPLORANDO NOVAS  
POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA PERFORMANCE EM GRU-  
PO COM O AUXÍLIO DA TECNOLOGIA MUSICAL . . . . . 144  
*Guillermo T. S. Caceres*

## PREFÁCIO

Este livro é resultado da 2ª Conferência Internacional de Educação Musical de Sobral, realizada pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Campus Sobral. O evento teve como tema “Ensino e Aprendizagens Musicais no Mundo: formação, diversidade e currículo com ênfase na formação humana”. A UFC tem realizado, com muita competência, eventos e estudos sobre música que tornaram a região um importante polo de produção de conhecimento para a área. O livro traz textos de pesquisadores e pensadores, brasileiros, norte-americanos e europeus, que tratam de questões nacionais e estrangeiras, e trazem colaborações significativas para a compreensão e reflexão de temas relativos à educação musical brasileira e internacional. Dentre esses temas, encontra-se o da Educação Musical Multicultural, discutido aqui por David Elliott e Valerie Peters, ao qual, devido ao escopo do prefácio, gostaria de limitar minha livre reflexão.

A Educação Musical Multicultural compreende, entre outros aspectos, conhecer mais a própria cultura musical a partir de suas músicas e das de outras culturas. Neste sentido, creio que ela deve começar pelo estudo da própria cultura musical do sujeito e das culturas musicais mais próximas desta, ou dele, e ir abrindo o círculo cultural por grau de proximidades e semelhanças, até chegar às músicas não familiares. Quando este sujeito está em uma classe escolar, por exemplo, esta proximidade musical se compõe também, naturalmente, pelo conjunto de músicas do próprio grupo. Assim, o processo passa por um estudante conhecer as músicas dos outros. Ao compreender um pouco mais a heterogeneidade cultural do entorno, amplia-se o autoconhecimento e, possivelmente, o autocres-

cimento. Ou seja, compreende-se mais extensamente seus próprios gostos, sentimentos, conceitos, valores e relacionamentos com os outros e com as comunidades ao redor, podendo-se ressignificá-los. Os estudantes passam a se conhecer melhor e podem se tornar mais próximos. De alguma maneira, isso pode contribuir com a espontaneidade, clareza, respeito e liberdade de comunicação e de interpretação de cada um ao expressar suas diferentes perspectivas sobre as músicas dos outros, obtendo-se um estudo abrangente e rico. Em termos de metodologia da Educação Musical Multicultural, digo que, de certa forma, conhecer músicas não familiares em grupo pode ser mais produtivo e prazeroso do que individualmente. Além disso, a habilidade adquirida no processo de compreensão das diferenças culturais internas da classe facilitará o estudo das músicas das culturas distantes - menos ou não familiares.

Tanto as músicas mais próximas quanto as mais distantes nos ajudam a entender, mais integralmente, quem somos nós e que "pedaço de chão" é esse onde nascemos e habitamos no mundo. Mas que aspectos determinam estes graus de proximidade? Penso que são as proximidades e (dis)semelhanças musicais, culturais, étnicas, históricas, sociais e geográficas entre o conjunto das músicas de nosso pertencimento cultural e as das demais músicas do mundo. Assim, pela Educação Musical Multicultural, podemos entender, um pouco mais profundamente, quem somos nós nos micro e macro contextos em que vivemos. Ela possibilita relacionar nosso micro contexto-tempo-espaço, ou restrito, com o macro contexto-tempo-espaço, ou geral, onde o restrito existe e compõe sua paleta cultural, em suas camadas sobrepostas e em suas dimensões paralelas.

O Brasil tem uma diversidade musical tão ampla que nós mesmos, brasileiros, a conhecemos pouco. Assim, penso que a Educação Musical Multicultural no país tem que começar pelo estudo acadê-

mico desta diversidade para, entre outras necessidades, conceituá-la, saber que repertórios musicais a constitui, que características musicais, culturais, históricas, étnicas e geográficas eles possuem e como estas se relacionam. Em relação à educação básica e à população geral, eu diria que, de alguma maneira, é preciso familiarizar-se com o considerado “familiar”. Este desconhecimento geral de nossa própria diversidade musical não é devido, apenas, a sua grandeza e ao tamanho continental do país, mas também a mídia capitalista e maçante que foca em certos gêneros musicais em detrimento da pluralidade existente. Ela massifica o que é de seu interesse que, obviamente, não coincide com o idealismo da Educação Musical Multicultural.

São raros os meios de comunicação que fazem contraponto à homogeneização musical nacional e têm uma programação que se harmoniza ao pensamento da Educação Musical Multicultural. Por residir em Salvador, vou considerar a programação do Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia – IRDEB ([www.tve.ba.gov.br](http://www.tve.ba.gov.br)). A rádio do IRDEB toca no contratempo do projeto homogeneizante nacional, como podemos ver pelos títulos de alguns de seus programas: Tambores da Liberdade, Outros Baianos, Festival de Música Educadora FM, Brasil Pandeiro, Encontro com o Chorinho, Memória do Rádio, Vozes do Brasil, Radioca, Especial das Seis, Especial das Seis: Série NEOJIBA, Evolução Hip-Hop, No Balanço do Reggae, Educadora Blues, Mais Caribe, Latitudes Latinas, Rádio África, Faixa Musical Livre, Rádio Criança e Multicultura. Como o título de alguns programas não deixa claro o repertório do programa, trago o que o sítio eletrônico da Rádio diz sobre esses: “Tambores da Liberdade - A força e toda musicalidade dos tambores da Bahia”; “Outros Baianos - O espaço para os novos talentos da música baiana”; “Brasil Pandeiro - Toda beleza da cultura brasileira mostrada através do samba”; “Memória do Rádio: Um programa que valoriza



a tradição da nossa música e resgata momentos que marcaram a história do rádio” no Brasil; “Vozes do Brasil - Escute toda diversidade da MPB”; “Especial das Seis - Confira muitas novidades” brasileiras; “Especial das Seis: Série NEOJIBA”, os Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia apresentam música de concerto; “Radioca - Programa voltado para o universo da música independente no Brasil”; “Rádio África - Um som único que vai levar você a uma viagem musical pela África”; “Mais Caribe - Sinta o ritmo da música caribenha e toda sua variedade musical”. No Festival de Música Educadora FM apenas são permitidos concorrentes naturais da Bahia ou domiciliados no Estado há, pelo menos, dois anos. O cardápio da Educadora FM encerra uma Educação Musical Multicultural, transmitido pelas frequências moduladas baianas e pela internet, que sintoniza muito bem aos primeiros passos da proposta de Educação Musical Multicultural apresentada acima. Ele inclui músicas locais, estaduais, nacionais e estrangeiras, sendo que as últimas possuem relações históricas, sociais e/ou geográficas com as anteriores. A Educadora FM encontra-se entre as preciosidades midiáticas do país e é, infelizmente, como a maioria delas, pouco ouvida pela população geral.

Além da mídia, outras questões que desafiam a Educação Musical Multicultural no Brasil requerem reflexões e debates. Muitas delas inter-relacionam alunos, famílias, professores, religiosos, gestores escolares, parlamentares e governantes, nas dimensões educacional, cultural, religiosa, social, ética, política e legislativa. Isso ocorre porque estas dimensões são, naturalmente, inerentes à própria música que traz, em si mesma, traços, valores, signos, significados e identificações relacionados a estes aspectos da vida. Uma das questões, por exemplo, é o preconceito em relação às melodias de matrizes afro-brasileiras, procedente de aspectos sociais e religiosos, mesmo quando a melodia não tem teor religioso. Outra ques-

tão é referente a existência de uma certa indisposição em querer conhecer a música do outro, quer seja por desinteresses cultural e intelectual, ou por comodidade social, gosto restrito, e/ou receio de ser identificado com o grupo social relacionado a esta música. Em certos contextos, é necessário ter desprendimento, coragem e independência de posicionamento para demonstrar algum indício de interesse e apreciação por certos repertórios. Implica, até mesmo, em correr o risco de ser segregado ou rotulado como pertencente a grupos de minorias excluídas.

Concluindo, entendo que o sucesso de uma Educação Musical Multicultural de qualidade requer pesquisa, reflexão e atitude no sentido de, muitas vezes, quebrar preconceitos e despertar interesses pelas culturas alheias. Esta atitude será, certamente, diferente em cada contexto sociocultural. Mas, de alguma maneira, se a escolha do repertório a ser estudado for feita horizontalmente, por meio do diálogo entre facilitadores, professores e alunos, ou seja, em uma roda de conversa, a garantia de um trabalho mais proffcuo será maior.

Encerrando, espero que os capítulos deste livro despertem, em você leitor, reflexões, discussões e horizontes para o avanço da Educação Musical escolar no país que, embora começou a ser amparada, desde a década de 1990, por uma das legislações educacionais mais adiantadas do mundo atual, hoje está sofrendo uma grande ameaça com a possível retirada de sua obrigatoriedade do currículo educacional.

Salvador, 6 de novembro de 2017.

**Joel Luís Barbosa**

Professor titular de clarineta

Escola de Música da Universidade Federal da Bahia



## APRESENTAÇÃO

O PesquisaMus é um grupo ligado ao Curso de Música – Licenciatura da Universidade Federal do Ceará em Sobral e formado por pesquisadores e estudantes interessados pelo campo da Música e por suas questões sobre a Educação Musical. As discussões inerentes à realização do projeto de pesquisa de cooperação internacional com o Laboratório de Percepção Auditiva e Didática Instrumental (LaR-FADI) da Universidade Laval intitulado “Estudo sobre as práticas musicais em espaços não institucionalizados no Canadá e no Brasil”, nos direcionaram à necessidade de um olhar recente ao multiculturalismo e a sua importância para a Educação Musical. Assim, vinte anos depois da publicação de *Music Matters* (reeditado em 2015) e dez anos depois do *Praxial Music education*, dois livros de referência sobre o assunto, permanecem, ainda, uma série de questionamentos.

Quais os princípios de um currículo para a Educação Musical na contemporaneidade?

O que devemos ensinar? Como, para quem, onde e quando?

As práticas pedagógicas nas instituições de ensino da Música levam em consideração o Multiculturalismo?

Entre os dias 22 a 25 de julho de 2015 diversos pesquisadores do Brasil e de outros países como França, Canadá e Estados Unidos, entre eles o próprio autor das obras supramencionadas, David Elliot, se encontraram para discutir sobre essas questões na 2ª Conferência Internacional de Educação Musical de Sobral.

A obra que ora se apresenta em livro reúne, em língua portuguesa, algumas das reflexões e experiências apresentadas por esses pesquisadores e discutidas em plenária, percorrendo sobre o papel da formação musical no âmbito maior da formação humana, considerando os saberes dos docentes, discentes e demais atores implicados nos processos de ensino e de aprendizagens da música no mundo e em contextos de diversidade cultural.

***Marco A. Toledo Nascimento***

***Adeline A. Marie Stervinou***

# CONCEITOS CHAVE EM EDUCAÇÃO MUSICAL MULTICULTURAL<sup>1</sup>

*David J. Elliott*

Universidade de Nova York (EUA)

A man saw Nasrudin searching for something on the ground.  
'What have you lost, Mulla?' he asked.  
'My keys,' said the Mulla.  
So the man went down on his knees too, and they both looked.  
After a time the other man asked: 'Where exactly did you  
drop your keys?'  
'In my house,' said the Mulla.  
'Then why are you looking here?'  
'There is more light here than inside my house.'

- I. Shah, *The Exploits of the Incomparable Mulla Nasrudin*

A tendência da maior parte das discussões sobre educação musical e multiculturalismo é focar nos seus pontos mais claros: nos elementos das músicas do mundo, contextos culturais e os "objetos" musicais, planejamento e implementação de currículos. Por outro lado, alguns conceitos chave da educação musical multicultural são negligenciados, mantendo-se obscuros à crítica.

Meu propósito neste artigo é esclarecer algumas das premissas (hipóteses) que normalmente são vinculadas aos conceitos de música, educação musical e multiculturalismo. O artigo inicia com uma pequena reflexão sobre o que é música. Em seguida, eu faço conside-

---

<sup>1</sup> Publicado originalmente em: Elliott, D. Key Concepts in Multicultural Music Education. In: *International Journal of Music Education*, 1989 os-13:11. Tradução de Tiago de Quadros Maia Carvalho e Bruno Westermann.

rações significativas sobre o conceito de educação musical como cultura, ao invés de assumir o princípio de que educação musical é uma atividade isolada da cultura (como normalmente fazem os educadores musicais da América do Norte). O restante do artigo dedica-se a definir o que é multiculturalismo, e analisar algumas das formas que pode assumir no contexto da educação musical.

## O que é Música

Todas as culturas que conhecemos possuem “música”. Entretanto, ao contrário do entendimento popular, música não é uma linguagem universal: as pessoas não entendem, compreendem ou apreciam imediatamente as músicas de outras culturas. Mais precisamente, as pessoas dentro de uma cultura e entre culturas frequentemente falam de “nossa música” e a “música deles”. Não é incomum para as pessoas identificarem-se através de estilos musicais específicos. Na América do Norte, por exemplo, muitos jovens afirmam as suas preferências de estilo de vida através de aparelhos de som em alto volume. Eles usam a sua música como se fosse um emblema de time ou um *slogan* de camiseta. Outras pessoas vão além: elas na verdade vivem a vida de acordo com suas músicas. Para muitos fãs de música *Country* e *Western*, “*Country*” não é apenas um “estilo de sons” para quem escuta. Em vez disso, a música *Country* é um modo de vida; ela inclui uma preferência por roupas em particular, carros, esportes, comida, expressões, feriados, rituais e “personalidades”.

A nossa tendência de usar a música para nos separar dos outros é ressaltada pela observação de Bruno Nettl de que em algumas culturas os “segredos” musicais são na verdade guardados por *outsiders*; em outras palavras, considera-se que a música seja possuída por indivíduos, clãs, ou tribos (Nettl, 1983, p. 293). De fato, etno-

musicólogos conduzindo pesquisas de campo frequentemente encontram forte resistência às suas questões e seus gravadores. Em suma, músicos ao redor do mundo não se agradam imediatamente com a “oportunidade” de compartilhar suas histórias, técnicas, ou os significados das suas tradições musicais. Muitos resistem à divulgação por medo de que estranhos não entendam e respeitem os usos, funções e subdivisões da música em suas sociedades. Eles temem que *outsiders* não os entendam e não os respeitem. Em suma, porque a música é, em essência, algo que as pessoas produzem ou praticam, a música de um povo é algo que eles são, tanto durante quanto depois do fazer musical e da experiência em música. Dois pontos importantes surgem dessas observações.

Primeiro, é comum negligenciar o fato de que, antes de qualquer coisa, música é uma prática humana. No mundo todo, a prática humana de criar sons para serem ouvidos (e dançados, celebrados, glorificados) inevitavelmente leva à codificação de habilidades e entendimentos, à especificação de normas da performance, e ao estabelecimento de instituições para a transmissão de habilidades musicais, entendimentos e normas. Um corpo interligado de princípios práticos é o que os gregos primeiramente chamaram de uma “arte”, no sentido de “ars” ou “techne” (Sparshott, 1982). Essa é uma grande fraqueza da filosofia moderna da Educação Musical, uma vez que esse sentido de “arte” da música vem sendo negligenciado.

De fato, eu sugiro que pode ser insalubre para educadores musicais, tanto filosoficamente quanto praticamente, assumirem que música é um “objeto” que existe primeiramente para servir à “contemplação distanciada”. Essa noção “estética” ou de “belas artes” da música tem tomado lugar no ocidente desde o século XVIII, e nos últimos trinta anos têm sido institucionalizada na educação musical



da América do Norte como a “filosofia da educação musical como educação estética” (Leonard and House, 1959; Reimer, 1970). Muitos países fora da América do Norte têm abraçado essa corrente mais recentemente.

Infelizmente, o conceito estético de educação musical (música como “belas artes”) obscurece o fato de que a música é algo que as pessoas produzem ou praticam: que música é uma prática humana que inclui muitas subpráticas, como escutar e fazer música, que tendem a se inter-relacionar dialeticamente. De fato, uma perspectiva “estética” por definição, tende a excluir considerações “artísticas”. Além do mais, ela rotula como “não musical” quaisquer considerações “não estéticas” (por exemplo, qualquer consideração não formal), incluindo a maioria das considerações técnicas e sociais que parecem impactar profundamente o processo de fazer e escutar música. Se estritamente seguindo, o conceito estético de educação musical leva a separar completamente a música de seu contexto de uso e produção. Ele tende a encorajar alguém a agir como um “microbiólogo” musical: alguém direcionado pelos cânones da “experiência estética” a colocar o “objeto musical” contra um plano de fundo em branco e experimentá-lo através de um microscópio perceptual (por exemplo através de uma atitude que seja fisicamente distanciada, desinteressada e apenas formalmente empática). O objetivo é um tipo de “percepção imaculada” do objeto musical isolado (ou “símbolo do sentimento humano”). Eu sugiro, portanto, que o conceito estético de música e de educação musical deveria ser abordado de forma crítica. Ou seja, ele deveria ser exposto às luzes analíticas mais brilhantes, uma vez que os seus conceitos básicos são, em uma palavra, arbitrários. Portanto, qualquer teoria da música ou educação musical fundada no “ponto de vista estético” é normativa e, assim sendo, implicitamente reducionista.

O meu segundo ponto deriva da ideia que, embora a música seja um dos órgão vitais dos organismos sociais ao redor do mundo, “música” (incluindo a concepção de alguém do que seja música) divide as pessoas da mesma forma que as une. De fato, música não é harmonia, literal ou metaforicamente falando. O fato de que a música é um dos principais meios de distinção, identificação, e expressão aponta para as suas maiores funções dentre todas as culturas: “Música pode abstrair e destilar o caráter relativo e obscuro da cultura (Nettl, 1983, p. 159). Não surpreende que uma função primária da música entre as culturas deva ser sua função como um “símbolo”, principalmente quando alguém considera o que a palavra “cultura” de fato significa.

Cultura é aquilo que, em um dado ambiente, é feito pelo homem. Ela consiste nos costumes, tradições, ferramentas, crenças, leis, valores e objetivos de uma sociedade; ou seja, todas as suas formas de pensar expressadas. L. A. White (1949) foi um dos primeiros a afirmar que os humanos são diferenciados dos outros animais em dois aspectos: os humanos desenvolveram tanto linguagem quanto cultura. O comportamento humano é originado e se distingue pelo uso de vários tipos de símbolos. Muitos estudiosos hoje em dia aceitam que a música é um dos principais meios de expressão e organização do pensamento, e que ela funciona como um símbolo de muitas formas discursivas e não discursivas.

O que ainda não ocorreu para muitos, entretanto, é que o mesmo vale para o processo de educação musical em si. Ou seja, o processo educacional é um meio poderoso de “enculturação” (a conquista da competência cultural). Assim, a educação musical não é um empreendimento isolado dentro de uma cultura. Ao contrário, a educação musical frequentemente incorpora a cultura. Em suma, os valores

essenciais de uma cultura são frequentemente refletidos nas maneiras como música é aprendida e ensinada. Três reflexões breves sobre casos em Angola, Iran e América do Norte são apresentadas a seguir para ilustrar este ponto crítico.

## **Educação Musical Como Cultura**

Barbara Schmidt-Wrenger (1985) pontua que entre os Tshokwe de Angola e Zaïre, a música (canto e drumming<sup>2</sup>) e a dança agem como veículos de ensino social e sabedoria. Assim como no fazer musical, o objetivo na vida social é a conquista do equilíbrio entre comportamento independente e regulado. Para os Tshokwe, a performance musical (as partes e a integração das partes) é o modelo da vida social: a forma pela qual as partes se relacionam com o todo; a forma pela qual os elementos musicais e o processo se equilibram; a maneira pela qual as funções de acompanhamento e solistas interagem para criar um diálogo efetivo. Processos musicais se tornam metáforas das atividades da vida, e a vida é aprendida por meio do fazer musical.

Não surpreendentemente, a forma tradicional de aprendizagem musical no Iran contrasta dramaticamente com as formas dos Tshokwe, mas o resultado é essencialmente o mesmo: os valores codificados da cultura são incorporados pelo estudante. Bruno Nettl (1985) explica que a forma de se aprender a música clássica persa é através do estudo do radif (um repertório de cerca de 300 peças) sob a supervisão de um mestre. Nettl sugere que através do estudo do radif um estudante iraniano aprende que existe uma autoridade musical para a qual alguém precisa submeter-se antes de

---

<sup>2</sup> Nota do tradutor: não há uma tradução específica para este termo. A melhor compreensão deste se dá em inglês. Para melhor leitura, a partir de então, as próximas “Notas do Tradutor” serão abreviadas como N.T.

se expressar como um indivíduo, através da improvisação (p. 70). Além do mais, o estudante aprende a importância da hierarquia, o tempo e o local apropriados para a expressão da individualidade, uma apreciação para a tensão entre o esperado e o não esperado, e as virtudes da memorização lenta, deliberada e contemplação de materiais dentro de um processo oral/aural. O radif é um meio de transmissão dos valores da sociedade iraniana; é o básico e o ponto de partida para a individualidade musical e, portanto, incorpora aspectos importantes da cultura islâmica do Iran.

E sobre nossos sistemas de educação musical escolar pública no Canadá e Estados Unidos? Primeiro, nós tendemos a ensinar uma pequena fatia das músicas ouvidas e praticadas em nossas sociedades multiculturais. Segundo, “nossas” práticas de fazer e escutar música ocidental tradicional compartilham muitas características idiossincráticas: elas focam em estruturas sintáticas (melodias tonais e harmonia funcional); valorizam a reprodução de padrões acima da criação espontânea e; enfatizam o controle dos meios musicais. Terceiro, nossa filosofia predominante de educação musical nos aconselha a tratar música (todas as músicas!) como um objeto estético de contemplação de acordo com os padrões de gosto e suporte do século XVIII. Em vista dessas características, surge uma questão crítica: quais valores são projetados por uma cultura musical que insiste que estudantes toquem o que está escrito; escutem com uma “percepção imaculada”; tirem a ênfase do contexto de uso e produção de uma música; e sigam o líder? Pelo menos, a educação Musical norte americana parece sancionar uma visão de sociedade hierárquica e, paradoxalmente, bastante antidemocrática.

Talvez, se desejamos libertar as pessoas na América do Norte das presunções musicais e sociais etnocêntricas, devemos começar por

realinhar os fins e meios da educação musical para corresponder à natureza multicultural das nossas sociedades. Se o processo de educação musical reflete, refina e incorpora valores culturais, - se educação musical funciona como cultura - então a educação musical também pode ter o potencial de mudar atitudes e comportamentos preconceituosos.

Antes de tal ação ser possível, entretanto, a educação musical precisa de um sentido claro de seu destino multicultural. Questões do tipo como chegaremos lá? só podem ser respondidas se resolvermos primeiro a questão mais difícil: para onde queremos ir? Em seu livro, *Pluralism in Education* (1979), Richard Pratte fornece um mapa conceitual do multiculturalismo. Aplicado à educação musical, o mapa de Pratte serve para localizar caminhos ideológicos, detectar becos escuros, e iluminar rotas para um currículo de música mais socialmente responsável. A próxima seção desta discussão irá esboçar o mapa de Pratte e adaptá-lo à educação musical.

### **Educação Musical multicultural: modelos curriculares**

O termo "multicultural" refere-se à coexistência de diferentes grupos dentro de um sistema social (Pratte, 1979, p. 6). Neste sentido, "multicultural" significa "culturalmente diverso". Entretanto, pode ser usado no sentido de atribuir juízo de valor. Ele conota um ideal social: uma política de apoio a trocas entre diferentes grupos de pessoas para o enriquecimento de todos eles, ao mesmo tempo respeitando e preservando a integridade de cada grupo. Assim, um país pode ser culturalmente diverso, mas pode não promover os ideais do multiculturalismo e do pluralismo. Dessa forma, pode não proporcionar oportunidades legais, educacionais e econômicas para todos os grupos e de maneira igualitária. Apesar de ser cultu-

ralmente diversa, a África do Sul, por exemplo, é raramente considerada uma sociedade multicultural.

Pratte (1979) afirma que a designação "multicultural" só é aplicável à uma sociedade que contemple três critérios:

- (1) diversidade cultural, em que um grande número de grupos pode ser identificado, sejam eles políticos, raciais, étnicos, religiosos, econômicos ou etários;
- (2) coexistência desses grupos com oportunidades políticas, econômicas e educacionais aproximadamente iguais;
- (3) efetivo comprometimento com os valores do Pluralismo Cultural, como base para um sistema de organização social viável (p. 141).

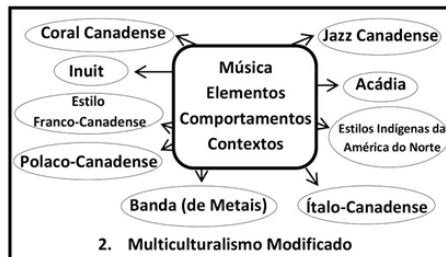
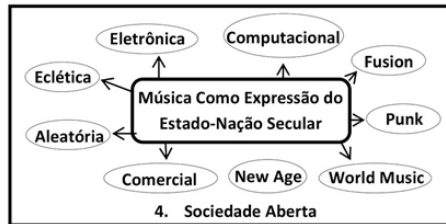
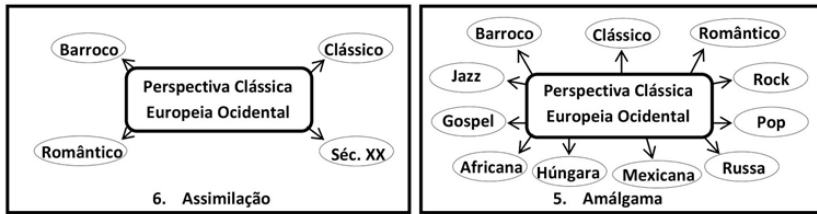
Para que uma sociedade seja identificada como "multicultural", devem ser evidentes a crença compartilhada na liberdade de associação, a presença de formas de vida divergentes entre si, e a preservação das diferenças. Aplicando este critério ao Canadá, pode-se pensar que o país possui todos os pré-requisitos para merecer a designação de "multicultural". Entretanto, aplicando estes mesmos critérios aos currículos de educação musical canadenses, percebemos que muitos podem ser considerados culturalmente diversos, mas poucos podem ser chamados de multiculturais. E esta mesma disparidade existe em muitos outros países. Parte da razão para esta disparidade pode se dar pelo fato dos educadores musicais raramente terem a oportunidade de se apropriarem do conceito de multiculturalismo, ou mesmo refletir sobre a ideologia multicultural que eles consciente ou inconscientemente adotam. O restante deste artigo pode ajudar educadores musicais em ambos os processos, de apropriação e reflexão sobre o conceito.

O gráfico<sup>3</sup> ao lado apresenta uma tipologia de currículos em música, de acordo com seis concepções de multiculturalismo originalmente formuladas por Pratte (1979, pp. 62-85). Após o gráfico, segue a descrição e crítica de cada concepção. Na prática, é evidente que currículos multiculturais podem não coincidir fielmente com os modelos apresentados, e isto nem é algo esperado. Mesmo assim, eles apontam para uma gama suficiente de possibilidades e variações, cuja descrição de cada um é extremamente útil; mas também apontam, talvez, para a superioridade conceitual de uma dessas concepções (i.e., a sexta: "multiculturalismo dinâmico").

---

<sup>3</sup>NT: Agradecemos a Expedito Rodrigues pela reedição dos gráficos para esta tradução.

**Educação Musical Multicultural: Modelos Curriculares**





O objetivo comum e implícito dos currículos de Assimilação, de Amálgama e de Sociedade Aberta é a eliminação da diversidade cultural visando a unificação da cultura. O objetivo explícito destes três currículos é a imposição de valores hegemônicos, incluindo (obviamente) valores e padrões musicais. Assim, é possível observar que apesar destas ideologias serem frequentemente apresentadas como variações legítimas do multiculturalismo, elas, de maneira alguma, são multiculturais. Elas apenas aparentam contemplar os equivalentes musicais e educacionais para a liberdade de associação, divergência de valores e preservação das diferenças.

Na América do Norte, um currículo de Assimilação é definível por seu interesse exclusivo em estilos musicais da tradição "clássica" da Europa Ocidental. Seus maiores objetivos são a "elevação do gosto" e a desconstrução do vínculo de estudantes com música popular e/ou outras subculturas musicais. Os "clássicos" são considerados superiores à música produzida pelas minorias, sendo apresentados como o compêndio das realizações musicais humanas. Entre outras virtudes, a apreciação e reprodução de padrões dos "clássicos" é considerada um sinal de maturidade social e emocional. De fato, Meyer (1967) argumenta que esta música é superior pois nestes estilos a satisfação não é imediata. Por outro lado, adeptos do currículo por Assimilação argumentam que a preferência por música popular e étnica é um sinal de imaturidade, pois elementos musicais "sensuais" (e.g., timbre, textura, dinâmicas, ritmo) tendem a ser predominantes nesses estilos e a recompensa emocional dessas músicas é normalmente imediata (Meyer, 1967, pp. 22-41).

O currículo musical de Amálgama é, normalmente, limitado a um espectro de músicas étnicas e subculturas musicais. A ocorrência dessas músicas neste tipo de currículo se dá na mesma medida em

que aparecem no repertório musical de culturas hegemônicas, ou a partir de seu potencial para incorporação a estilos característicos de culturas dominantes. Nos Estados Unidos, por exemplo, o *jazz* é "aceitável" aos que aderem ao currículo de Amálgama, pois suas características musicais têm sido incorporadas com sucesso por compositores "legítimos" como Ravel, Milhaud, Stravinsky, Hindemith, Copland, Ives, Gershwin e Bernstein. De maneira similar, músicas do mundo são vistas a partir de sua utilidade: como fonte de novos elementos e ideias formais para incorporação na música contemporânea de concerto, *jazz* e *pop music*. Mesmo assim, são consideradas de menor valor. Em outras palavras, a integridade da música de uma subcultura (como a integridade da herança étnica de uma pessoa) é diluída nesses interesses de uma nova forma híbrida. Assim, o ensino de música em várias regiões da América do Norte é comparável com práticas sociais locais: os valores de grupos minoritários são tolerados na medida em que oferecem uma fonte de novos elementos para uma sociedade híbrida potencialmente mais forte. Novamente, o ensino de música na cultura torna-se ele próprio uma cultura.

Para adeptos de uma visão de multiculturalismo baseada na Sociedade Aberta, o grande apego à música de uma herança cultural representa um obstáculo para a unidade social, pois retarda o desenvolvimento da lealdade das minorias ao novo estado-nação, secular e coletivo. Sob uma ideologia "aberta", todos os símbolos de um subgrupo cultural (música, literatura, vestimenta, leis, práticas religiosas) são vistos como impeditivos para o progresso. Consequentemente, eles são rotulados como "irrelevantes" para a vida no estado-nação contemporâneo. Esta ideologia manifesta-se na educação musical como o currículo do "agora", dando alto valor à "música da moda": o estudo de tudo o que for contemporâneo; o de-

envolvimento de novas formas musicais como meios de "expressão pessoal" no contexto dos estilos de vida cotidianos. A tradição é desprezada e os valores musicais giram em torno de caprichos políticos e econômicos.

Em contraste com os tipos de currículos apresentados até o momento, as próximas três categorias de educação musical multicultural (Insular, Modificada e Dinâmica) tem em comum a preocupação com a preservação da diversidade cultural. Nesses currículos, o repertório principal não é escolhido a partir da perspectiva de uma maioria. Para muitos educadores musicais, os currículos Insular e Modificado são normalmente vistos como a solução mais "prática" para o "problema" do multiculturalismo. Mais uma vez, entretanto, pouca atenção é dada às premissas subjacentes.

O conceito de multiculturalismo Insular pode ser ilustrado da seguinte forma: um currículo de ensino de música construído sobre um ou dois gêneros musicais de uma minoria local, dentro de uma cultura hegemônica. Um currículo com estas características não é, de fato, multicultural. Apenas aparenta ser, pois oferece um toque de exotismo dentro de um extenso contexto de programas voltados para uma maioria dominante. A presente situação de um programa musical português em uma escola luso-canadense em Toronto ilustra meu argumento.

A comunidade portuguesa em Toronto mantém um programa de educação musical bicultural (com música portuguesa e canadense) em suas escolas locais, inserido em uma ampla iniciativa promovida pelo Conselho de Educação de Toronto<sup>4</sup>. Este Conselho orgulha-se de admitir currículos de ensino de música "alternativos"

---

<sup>4</sup>NT: Toronto Board of Education

como estes, desde que limitados aos contextos onde se aplicam. Em outras palavras, como elementos salientes em um mosaico, comunidades musicais diferentes são realçadas, mas isoladas umas das outras. Assim, estudantes e professores desta grande comunidade de educação musical envolvem-se com músicas "alternativas", tendo contato com elas através de atividades de campo ocasionais: concertos de demonstração programados; visitas de músicos "étnicos", nas quais o conhecimento é apenas pincelado. O equivalente social a este quadro é um mosaico cultural (por exemplo, Canadá) onde vários grupos minoritários se engajam uns com os outros (e também com o grupo dominante) agora e sempre, mas somente no terreno do apoio político.

Três características distinguem os currículos anteriores do modelo Modificado de educação musical multicultural: (1) as músicas no currículo multicultural Modificado são selecionadas para estudo com base nas fronteiras regionais e nacionais da cultura, etnicidade, religião, função ou raça; (2) as músicas são abordadas a partir de uma perspectiva conceitual: isto é, conceitos sobre elementos musicais, processos, funções e comportamentos são usados como norteadores do currículo; e (3) as músicas são aprendidas e ensinadas como são aprendidas e ensinadas em suas culturas originais.

Entretanto, estudantes deste tipo de currículo estudam repertórios variados com a preocupação de como eles foram modificados em reação a estilos musicais da cultura dominante local, ou pela incorporação nestes estilos hegemônicos. Se o leitor verificar no modelo cinco do gráfico apresentado anteriormente, verá que apliquei este conceito ao contexto canadense.

Qualquer pessoa poderá observar que, de fato, o currículo multicultural Modificado é uma forma específica de educação multiétnica. O

foco está nos processos de adaptação sofridos por diversas músicas étnicas, as especificidades destas adaptações, e a evolução em curso dessas músicas e suas culturas concomitantes dentro da cultura local. Pratte (1979) diz: "O objetivo da educação multiétnica é conscientizar os estudantes do custo de ser americanizado e exaltar as virtudes da diversidade cultural em função dos grupos que foram modificados ao longo do tempo" (p. 79).

Infelizmente, o currículo multicultural Modificado em educação musical possui duas fraquezas: (1) é frequentemente preconceituoso desde o seu início por sua dependência da perspectiva "estética", inerente na noção de "ensinar a partir de conceitos musicais"; e (2) as músicas escolhidas para estudo neste currículo tendem a ser limitadas a estilos disponíveis na vida musical contemporânea da cultura local. Mesmo assim, o currículo multicultural Modificado chega mais perto do que qualquer outra das ideologias apresentadas anteriormente no critério de aproximar-se de uma verdadeira educação musical multicultural por três razões: (1) pela apresentação de repertório musical de culturas diversas; (2) pela preocupação com a equidade, autenticidade e amplitude de consideração; e (3) por apresentar um real comprometimento com os valores da expressão artística multicultural como base para um sistema de educação musical viável. Acredito, entretanto, que um verdadeiro currículo multicultural cross-cultural ou dinâmico deva ter o potencial para alcançar objetivos mais desejáveis.

Educadores musicais precisam de uma filosofia de educação musical multicultural que seja conservadora na sua preocupação com a preservação da integridade artística das tradições musicais, mas também liberal na medida em que percorre preferências culturais particulares para confrontar ideias, processos e problemas musi-

cais maiores. Isso inclui, é claro, a preocupação compartilhada por músicos envolvidos na criação de novas culturas musicais. Baseando-se na fala de John Dewey, de que uma sociedade plena precisa começar por uma comunidade plena, Pratte sustenta que deveríamos educar crianças a olharem além de interesses pontuais e enfrentar problemas como uma "comunidade de interesses" (p. 151). Filosofias multiculturais frequentemente promovem afiliações com subgrupos ao custo de liberdade individual. Em contraste, o conceito Pratte de "multiculturalismo dinâmico" enfatiza a necessidade de converter a afiliação de subgrupos em uma comunidade de interesse através do comprometimento compartilhado com um propósito comum (1979, pp. 147-156). Os ideais dessa filosofia consideram que crianças devem aprender como se comportarem em grupo nos quais os valores, procedimentos e comportamentos que são familiares. Elas precisam aprender a entender práticas e artefatos (incluindo práticas musicais e artefatos) de variadas culturas. Alcançar a compreensão procedimental e proposicional deste conceito pode capacitar a criança a aplicar seus talentos, habilidades e inteligência em variados problemas compartilhados pela sua comunidade.

A educação musical oferece a oportunidade única de fazer dos objetivos do multiculturalismo dinâmico uma realidade. Aplicando uma perspectiva pan-humana para uma grande gama de músicas, podemos criar uma comunidade musical de interesses diferenciados por um dinamismo que recicla conceitos e experiências em uma variedade de contextos musicais, enriquecendo assim estes conceitos e experiências. Por exemplo, em um currículo Dinâmico de educação musical para a América do Norte, conceitos estéticos, termos técnicos e metáforas musicais ocidentais utilizadas para desenvolver a consciência do estudante das características e práticas mu-

sicais em culturas mundiais podem ser substituídos por conceitos originais das culturas musicais que estão sendo estudadas. Minha representação gráfica deste modelo curricular tenta capturar este aspecto dinâmico por meio de flechas que vão em duas direções: de tópicos organizados e conceitos para músicas variadas, e vice versa. Em essência, o currículo Dinâmico encoraja o estudante a desenvolver ideias básicas sobre música debaixo para cima (de maneira indutiva), ao invés de cima para baixo (de maneira dedutiva). Isto é desejável pois ajuda a balancear as tendências conscientes e inconscientes do professor de doutrinar os estudantes com os preconceitos inerentes das filosofias de música e educação musical hegemônicas.

A combinação da mais vasta gama possível de músicas do mundo e uma visão abrangente de conceitos musicais separa o modelo curricular Dinâmico de todos os outros. Assim, além de desenvolver nos estudantes habilidades para discriminar e apreciar diferenças e similaridades entre culturas musicais, um currículo Dinâmico tem o potencial de alcançar dois "objetivos expressivos" fundamentais, ou formas de ser musical: na pior das hipóteses, "bimusicalidade", e na melhor "multimusicalidade".

Finalmente, se é seguro afirmar que a educação musical funciona como cultura melhor do que autonomamente na cultura, então um currículo multicultural Dinâmico de música oferece a possibilidade de desenvolver novos padrões de apreciação e comportamento não apenas em relação às músicas do mundo, mas também aos povos do mundo. Eu sugiro que a possibilidade de atingir estes objetivos vale o tempo e energia que educadores musicais terão que gastar para futuramente tornar mais claros os conceitos chave da educação musical multicultural.

## Referências

- LEONHARD, C. and House, R. (1959). Foundations and Principles of Music Education. New York: McGraw-Hill.
- MEYER, L. B. (1967). Music, the Arts and Ideas. Chicago: University of Chicago Press.
- NETTL, B. (1983). The Study of Ethnomusicology: Twenty Nine Issues and Concepts. Urbana: University of Illinois Press.
- NETTL, B. (1985). Montana and Iran: Learning and Teaching in the Conception of Music in Two Contrasting Cultures. In D. P. McAllester (Ed.), *Becoming Human Through Music*, pp. 69-76. Reston, VA: Music Educators National Conference.
- PRATTE, R. (1979). Pluralism in Education: Conflict, Clarity and Commitment. Springfield, II: Charles C. Thomas.
- REIMER, B. (1970). Philosophy of Music Education. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- SCHMIDT-WRENGER, B. (1985). Tshiyanda Na Ululi - Boundaries of Independence, Life, Music, and Education in Tshokwe Society, Angola, Zaire. In David P. McAllester (Ed.), *Becoming Human Through Music*, pp. 77-86. Reston, VA: Music Educators National Conference.
- SHAH, I. (1972). The Exploits of the Incomparable Mulla Nasrudin. New York: E. P. Dutton.
- SPARSHOTT, F. E. (1982). The Theory of the Arts. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- WHITE, L. A. (1949). The Science of Culture. New York: Farrar, Strauss and Giroux.



# A DISTINÇÃO HISTÓRICA TEORIA-PRÁTICA NO ENSINO MUSICAL DA FRANÇA: ABORDAGEM GLOBAL E ZOOM SOBRE OS CURRÍCULOS DO ENSINO FUNDAMENTAL E DO ENSINO MÉDIO<sup>5</sup>

*Odile Tripier-Mondancin*

Universidade de Toulouse Jean Jaurès (França)

ESPE Toulouse Midi-Pyrénées <sup>6</sup>

Laboratório LLA Creatis

Após explicarmos as razões pelas quais as relações entre teoria e prática no sistema de ensino musical proposto na França são abordadas neste artigo, debruçar-nos-emos, numa segunda parte, a descrever e analisar, numa perspectiva global, as diferentes instituições<sup>7</sup> encarregadas de ensinar música no sistema francês durante os séculos XX e XXI. A terceira parte, de acordo com uma abordagem analítica, é centrada na música do ensino dito “geral”, no sentido de ser obrigatório para todas as crianças até os dezesseis anos, gratuito até os dezoito anos. Nosso objetivo é a compreensão entre uma abordagem teórica da música versus a prática, precisamente, de conteúdos prescritos nos currículos do ensino musical no Ensino Fundamental (11-15 anos) e no Ensino Médio (15-18 anos). Nós deixaremos de lado, por questões de recorte teórico, os currículos da escola primária (Tripier-Mondancin, 2008, 2010-a-b, 2014, Maizières, 2009). Uma das particularidades do ensino denominado «geral», em relação ao ensino de música dito “especializado” é que

<sup>5</sup> Tradução de Sara Síntique Cândido da Silva.

<sup>6</sup> NT: A sigla ESPE corresponde a “L'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation” (em português, Escola Superior de Professorado e de Educação).

<sup>7</sup> Assim como Myriam Chimène, nós entendemos o termo instituição musical como “a empresa organizada, estruturada em função de objetivos claramente definidos e regidos pelo direito público e privado. A instituição musical se opõe por seu caráter concebido a tudo que se assinala no domínio do entretenimento espontâneo” (1990, p. 161).

nele o mesmo professor é responsável pelas atividades de prática vocal e de escuta, bem como, em alguns casos, de prática instrumental, favorecendo, desse modo, a construção de uma cultura musical fundada pela análise e pela compreensão de obras diversas. A fim de possibilitar a comparação entre a natureza dos conteúdos do ensino e de suas relações, apoiar-nos-emos nas definições da palavra teoria proveniente de escritos epistemológicos, como também numa teoria cognitivista de conhecimentos advinda da escola de Genebra pós-piagetiana e retomada pelos psicólogos de aprendizagens escolares (Bastien; Bastien-Toniazzo, 2004 e Musial; Tricot, 2008a, 2008b, 2012, 2014). Essa teoria categoriza os conhecimentos, precisamente de acordo com uma abordagem funcional (quer dizer, orientada pelo(s) objetivo(s) que ela permite alcançar), quer sejam declarativos<sup>8</sup>, processuais<sup>9</sup>, gerais<sup>10</sup> ou particulares<sup>11</sup>. Por fim, nós discutiremos a concepção que sustenta os currículos.

## **Razões de problematizar as relações teoria/prática**

### *Sentido e denotação das palavras teoria e prática*

No domínio da epistemologia, as teorias fundam a base dos conhecimentos que o homem adquire acerca do mundo que ele estuda e busca compreender. A finalidade das teorias é a de permitir observar (etimologia), de descrever (Dépelteau, 2003), de compreender, de interpretar (Angers, 1992, apud Dépelteau), de explicar os fenômenos do mundo (Popper, 1973; Fortin, 1996 apud Dépel-

<sup>8</sup>Elas permitem a compreensão do mundo na ocorrência sonora e musical.

<sup>9</sup>Elas permitem ações sobre o mundo e, em conjunção, permitem ao aluno saber cantar, tocar, improvisar...

<sup>10</sup>Elas têm um grande domínio de vigência. Na circunstância, elas permitem a compreensão, por exemplo, do que é um gênero musical, um estilo musical, o conceito de tonalidade, de atonalidade...

<sup>11</sup>Seu domínio de validade é limitado à obra ou a uma parte da obra analisada e ou cantada.

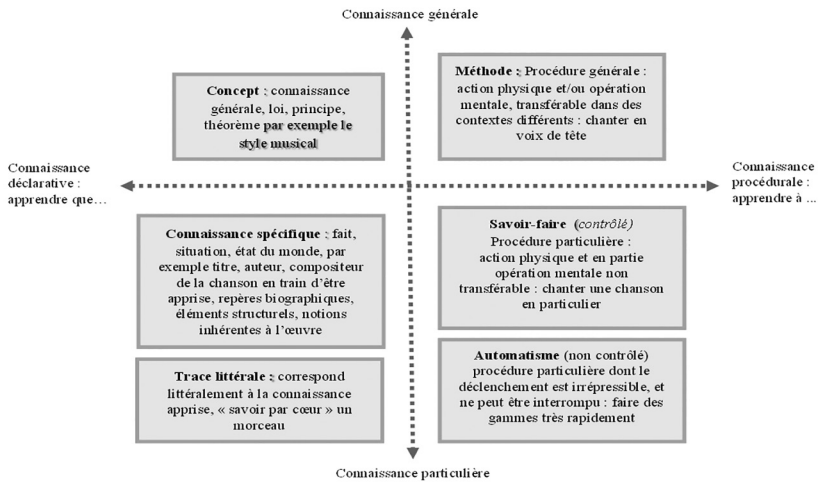
au). Uma teoria se caracteriza por um conjunto ou um sistema de enunciados ou de termos interconectados que designam relações entre variáveis que ora corroboram, ora refutam numa perspectiva de compreensão e de explicação do real. Uma teoria pode ser elaborada anteriormente a quaisquer observações. Ela pode ainda se construir a partir de observações comparadas; a teoria é produzida por indução (ex. grounded theory).

Provisoriamente, tem-se que “prática” se opõe frequentemente à “teoria” no sentido comum, mas também em diversos apontamentos de dicionários, inclusive relativos à música (Dalmonte, 2005 [2003], Mouchet, 2008). Do ponto de vista da didática, as práticas se voltam a atividades (o que faz o sujeito no contexto preciso do trabalho, na classe por exemplo); sem as limitar, elas são compreendidas num contexto mais amplo, como as práticas sociais, ou seja, extraescolares (Daunay, 2007, p.11). As práticas sociais musicais abrangem essencialmente as práticas vocais, instrumentais, de escuta (concerto, entretenimento no sentido amplo). Elas se referem ao fazer, à ação, aos procedimentos, engajando o físico, contrariamente ao teórico, que se refere a procedimentos mentais.

No que se refere ao ensino, o termo teoria quer dizer mais “declarativo” (de ordem verbal) enquanto a prática revelaria algo do “procedimental” (da ação). Foi a psicologia cognitiva que, nos anos 1970, influenciada pela inteligência artificial, distinguiu dois grandes tipos de conhecimento: os “declarativos” e os “procedimentais” (Anderson, 1983, op.cit. Fijalkow, 1995, Tricot, 2014, p. 80).

Por outras palavras, essa distinção abrange a utilizada nos anos 1960, entre os saberes e os saber-fazer. Mais recentemente, os cognitivistas introduziram nuances ao sentido de conhecimentos de-

clarativos entre os que são particulares e os que são gerais, ou seja, da ordem do conceito, da lei, do teorema (esquema 1). A mesma distinção opera igualmente no sentido de conhecimentos procedimentais, entre os saber-fazer (controlados) e os automatismos (não controlados) particulares e os métodos que são dos saber-fazer generalizados, na sequência de ações físicas e também mentais (Tricot 2012, p.27-37, Tripier-Mondancin *et al*, 2015).



Esquema 1 - Seis formatos de conhecimentos segundo o de Tricot (2012, p. 49)

### *A música e seu ensino não escapam à teorização*

Se a música é primeiramente prática, a partir de sua institucionalização, ela passa, então, a não escapar dos desafios de produção de um metadiscursos sobre o que é a música. Na França, a sistematização da institucionalização do ensino musical data do fim do século XVIII. Assim, o Conservatório Nacional de Música e de Declamação de Paris foi criado em 1795; durante o século XIX, a música passa a ser obrigatória na escola e no fim desse mesmo século a musicologia se instala na Universidade. Assim, desde que a música se institu-

cionalizou, ela foi teorizada. Essa concepção não é nova. Durante a Alta Idade Média, até o início do século XII, na Europa, o músico era aquele que conhecia cientificamente e filosoficamente os princípios fundadores da arte musical; ele beneficiava-se da mais alta comparação ao cantor, “[...] este que interpreta a música e a transpõe ao mundo físico sem ter obrigatoriamente o conhecimento de seus apoios filosófico-matemáticos” (Mouchet, 2008). Fichet resume as duas grandes maneiras de teorizar a música que se sucederam e se opuseram frequentemente. Uma teria sido fundada sobre a observação de fatos naturais para mostrar em que a música deriva (1996, p. 3-6). As ciências que se encontravam contribuindo, nesse caso, antes do século XIX, eram a física acústica, as matemáticas e a psicologia e, a partir do século XX, a psicologia (c.f. teóricos como Zarlino, Rameau, Helmholtz, Hindemith, Xénakis). A outra maneira de teorizar (cf. V. Galilei, Rousseau, Fétis e Pflitzner) era fundamentada sobre “a compreensão do funcionamento interno da música”; ela visava “a estabelecer suas leis” mais que a demonstrar sua lógica. Nesse espírito, Palisca (1980) fala do estudo da estrutura da música que inclui considerações sobre o sistema tonal, as escalas, os tons, o contraponto, a harmonia, as noções de consonância, dissonâncias. Gut (1976, 2002) introduz uma outra categoria de teoria que consiste em uma codificação de um conjunto de regras (solfejo, contraponto, harmonia etc.) visando a ensinar a música de maneira especializada e técnica, ou ainda, do estudo de manipulações técnicas de escritura musical (Riemann, 1931). De fato, a democratização do ensino musical no século XIX acompanha-se da vulgarização de obras destinadas ao estudo da teoria musical, como o estudo de intervalos, de modos, de tonalidades. Uma dessas obras, ainda recentemente utilizada no ensino especializado, é a Teoria da música de Danhauser (1872). Algumas dessas obras concernem, ainda, ao ensino da música na escola e, desde o século XIX, os manuais esco-

lares são concebidos como “manuais de solfejo nos quais os cantos desempenham papel de exercício de aplicação das noções teóricas ensinadas” (Fijalkow, 2003).

Desde a oposição entre música prática e música *theoretica* (Gut, 1976/2002), a questão da relação entre o que se releva da teoria ou da prática musical é sempre colocada. Essa questão sobre saber se é necessário iniciar mais pela teoria (frequentemente voltado ao solfejo pelos alunos) ou mais pela prática de um instrumento, ou do canto, prossegue atual tanto no ensino escolar como no ensino musical especializado. A história dos programas escolares mostra essa tensão desde 1938 (Boletim informativo sobre o canto coral de 11 de janeiro) até os programas mais recentes (Decreto, de 9-7-2008):

É imprescindível que o ensino do canto seja concebido e praticado de maneira que a se faça a educação do ouvido e da voz e que ele seja essencialmente vocal, desprovido de noções abstratas de teoria. É desejável que os alunos do sexto ano captem, desde o início, o hábito e o gosto pela exatidão dos sons e que os professores, auxiliados por um instrumento de sons fixos, bem como pelo *guide-chant*<sup>12</sup>, façam exercícios apropriados: reconhecimento de sons, ditados orais, estudos práticos do ritmo etc. Progressivamente os alunos familiarizar-se-ão com os signos, as métricas 2/4, 4/4, 3/4, os intervalos mais simples etc. Os cantos escolhidos entre as canções populares e as melodias fáceis de grandes mestres serão executadas em uníssono ou a duas vozes, inicialmente por audição. E quando o conhecimento de signos for suficiente, far-se-á solfejar os cantos estudados (1938).

---

<sup>12</sup> Instrumento utilizado para conduzir aulas de canto, semelhante a um pequeno harmônio.

A ordem dada de não impor noções abstratas de teoria e o desejo de que os alunos se familiarizassem com os signos habitualmente percebidos por eles como uma forma abstrata de representação musical aparece como uma injunção paradoxal. Em 2008, tal injunção parece ter sido resolvida em parte com a tentativa de religar (antes de tudo) conhecimento, a priori declarativo (“conhecer a música”), escuta e prática (decreto 2008). Todavia essa resolução não é inteiramente completa, pois a negação “não pode ser o objeto” opõe-se ao “antes de tudo” da frase seguinte: “No entanto, o conhecimento teórico e abstrato das linguagens e das regras que as organizam não podem ser o objeto da educação musical na escola. Conhecer a música é, antes de tudo, a ouvir e a praticar.” (2008, p. 3)

### **Abordagem global: um sistema francês de ensino musical, complexo, polimorfo**

Como se equilibram e se articulam globalmente aspectos teóricos (conhecimentos declarativos) e aspectos práticos (conhecimentos procedimentais) no sistema de ensino musical francês à luz de pesquisas mais atuais em didática, em psicologia, em musicologia? Nossa metodologia de pesquisa se apoia nos métodos utilizados pela historiografia (Van der Maren, 1996, Tripier-Mondancin, 2008, 2010).

Hoje, quatro ministérios têm entre o perímetro de suas missões encargos do ensino musical (organograma 1). Assim, o Ministério da Educação Nacional elabora e coloca em prática sua política relativa ao ensino musical dito geral que visa à construção de uma cultura generalizada dos alunos:

- do primeiro grau da escola primária (3-11 anos),
- do segundo grau dividido em um primeiro ciclo, o fundamental

(11-15 anos), e um segundo ciclo, o ensino médio generalizado, tecnológico e profissional (15-18 anos),  
- de classes preparatórias para as grandes escolas,  
Ele gera igualmente a formação continuada dos professores.

O Ministério do Ensino Superior é tanto independente como ligado ao Ministério da Educação Nacional: ele é encarregado das universidades, das grandes escolas.

O Ministério da Cultura é incumbido, entre outras pastas, do ensino musical dito especializado (escolas de músicas, conservatórios); ele gerencia junto ao Ministério da Cidade, da juventude e dos esportes as estruturas associativas (associações, federações, confederações, sociedades, movimentos).

Os colegiais e os universitários (de 3 a 77 anos) que se inscrevem são voluntários. Esse ministério gerencia também o ensino superior de estudantes que almejam se tornar profissionais da música, intérpretes e/ou professores em escolas de música.

Pode-se pensar na hipótese de que o equilíbrio entre conhecimentos declarativos (teóricos) e procedimentais (práticos) não é o mesmo conforme a finalidade, os objetivos e, por conseguinte, os conteúdos de cada uma das modalidades de ensino propostas.

Para compreender, é necessário fazer um pouco de história sobre a maneira em que são viabilizadas as diferentes modalidades de ensino musical na França. Notemos que antes da Revolução era a Igreja que mantinha cerca de 450 escolas de música (*maîtrises*)<sup>13</sup> (Chimènes, 1990, p. 181).

---

<sup>13</sup> Escolas de canto ligadas à Igreja, nas quais se ensinava canto (coral) às crianças.



O ensino musical firmava-se no projeto geral de alfabetização, primeiramente por conta da reforma protestante, depois pela contrarreforma católica que consistiu em criar uma rede de pequenas escolas que perduraram até a Revolução. Contudo, mais que uma alfabetização, o ensino de música, em particular o canto coral estava, sobretudo, a serviço dos trabalhos religiosos. O aprendizado do latim fazia também parte dos estudos, bem como o da notação musical em clave ou cifrada. A Revolução suprimiu as mátrizes e instaurou o conservatório (1795), deslocando a tutela de Igreja para o Estado. Tratava-se doravante de formar músicos instrumentistas de alto nível capazes de tocar, de cantar na ocasião das festas republicanas e nos teatros. Um lento movimento de secularização e de laicização entre 1789 e 1815 e que perdurou durante a II República conduziu para a Instrução pública<sup>14</sup>, o ministro François Guizot criou, a partir de 1833, em cada comuna de mais de 500 habitantes, uma escola pública bem como uma escola normal de meninos para os futuros professores das escolas em cada departamento: o plano canto era recomendado nelas. No mesmo momento, a Sociedade de l'Orphéon criada por Wilhem, em 1833, propunha aos trabalhadores, inicialmente, e mais tarde às trabalhadoras, cursos gratuitos de canto coral.

A partir da III República (1870-1940), as escolas de música e sucursais do conservatório em províncias que se criam ao longo do século XIX foram geridas por um secretariado de estado de Belas Artes, criado em 1870 e ligado ao Ministério de Instrução pública<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> É apenas em 1928 que a instrução pública torna-se um ministério totalmente integrado, ainda que a ideia de uma responsabilidade do Estado pelos assuntos do ensino tenham sido evocada desde 1789. Fonte oficial: <http://front.education.gouv.fr/pid289/le-ministere-de-l-education-nationale-de-1789-a-nos-jours.html>.

<sup>15</sup> Ele torna-se Ministério de Educação Nacional em 1932-1934.

É no âmbito de um grande movimento de democratização de acesso de todos os estudantes aos saberes musicais que, em 1882, a música tornou-se a décima segunda disciplina obrigatória na escola primária. Por conseguinte, o ensino musical, particularmente o canto coral, tornar-se-á um vetor ao serviço da transmissão de valores de classes dominantes: “[...] respeito da ordem social, o valor do trabalho, a moral familiar, o patriotismo, a religião, a beleza da natureza...” (Fijalkow, 2007, p. 2-3).

Paralelamente, na perspectiva do campo universitário, as primeiras teses sobre o assunto e relacionado com a musicologia são defendidas a partir de 1823. As primeiras cátedras em história da música datam do começo do século XX (Paris e Estrasburgo). A Confederação Musical da França criada em 1906, no espírito dos Orphéons, visa ao desenvolvimento da prática musical “amador”. Ela dependia do Ministério de Administração, enquanto hoje a Confederação trabalha em acordo de objetivos com o Ministério da Cidade, da Juventude e dos Esportes e, ocasionalmente, com o Ministério da Cultura e da Comunicação.

Instruções e programas foram escritos desde 1920 para as escolas primárias superiores que foram transformadas em 1938 em colégios. Em 1945, o acesso ao colégio é doravante gratuito. No mesmo ano, o primeiro centro de formação de futuros professores de música destinando-se a ensinar no segundo grau (ensino fundamental e médio) abre o Lycée La Fontaine, em Paris. Ele forma os estudantes para o certificado de aptidão à Educação musical (CAEM), depois do vestibular, até 1974, ano durante o qual a formação foi transferida às Universidades, pois a musicologia nelas foi implantada. Com efeito, uma vez que em 1951 um instituto de musicologia foi criado por decreto na Universidade Sorbonne, é a partir de 1969

que os departamentos de música são abertos nas universidades durante os vinte anos que se seguiram. Um novo concurso, o Capes (Certificado de Aptidão ao Professorado de Ensino Secundário), vem substituir o CAEM a partir de 1972 aos docentes destinados ao ensino fundamental e médio. Em 1974, sobre o modelo das outras disciplinas escolares, a agregação da música foi igualmente criada (nível mais elevado que o Capes).

A partir de 1959, o Ministério de assuntos culturais (atualmente denominado Ministério da Cultura e da Comunicação) é criado e a partir de 1970, uma direção da música é implantada.

Este Ministério define a política em matéria de qualificação de ensino público, de normas de classificação e de missões de diferentes tipos de estabelecimentos de ensino público da música (igualmente de dança e de artes dramáticas) (formação inicial) tais como as EMMA (Escolas Municipais de Música Agregadas), os ENM (Escolas Nacionais de Música), os CNR (Conservatórios Nacionais de Região). Hoje estes estabelecimentos são respectivamente denominados CRC e CRI Conservatórios de Alcance Comunal ou Intercomunal, CRD, Conservatórios de Alcance Regional.

Quanto à formação superior dos futuros instrumentistas ou de educadores se destinando ao ensino especializado, de fato, ela é proposta ao CNSMDP, Conservatório Nacional Superior de Música de Paris, desde seus inícios; em seguida, ao CNSDM de Lyon a partir de 1979. O acesso à formação é submetido ao êxito por meio de um concurso de admissão no qual “os testes práticos são predominantes” (<http://www.culturecommunication.gouv.fr>). Os primeiros CA (Certificados de Aptidão) foram criados em 1969, outros em 1985 (acordeão, eletroacústica, jazz, músicas tradicionais). Enquanto

isso, o DE, Diploma de Estado de um nível mais acessível que o CA foi criado em 1984.

O decreto nº 85-1243 de 26 de novembro de 1985 portou sob a criação nas universidades de novos CFMI ou IFMI sejam os Centros ou Institutos de Formação de Músicos Cooperadores da Escola (Aix-Marselha, Toulouse, Poitiers, Lyon, Rennes, Paris-Orsay, Tours, Estrasburgo). Essa criação intervém após a assinatura de um protocolo de acordo interministerial assinado em 22 de abril de 1983 (BO de 2/2/1984 nº5). Esses novos institutos formam professores intervenientes em escola primária, encarregados de Educação Musical, trabalhando em sala aula juntamente com o professor generalista. Esses centros de formação são instalados nas Universidades; eles são financiados pelos Ministérios de Cultura, de Educação Nacional e de Ensino Superior.

O ano de 1989 recebe a criação dos IUFM (Institutos Universitários de Formação de Mestres do primário e do secundário). Os IUFM substituem desde então as escolas normais alargando totalmente sua missão de formação de professores de escola primária até a formação de professores do secundário (decreto nº 90-867 de 28 de setembro de 1990). Desde 1989, eles formam os futuros professores das escolas em educação musical como também os futuros docentes do secundário (ensino fundamental e médio) no trabalho de professor de Educação musical, em parceria com as Universidades e frequentemente com o conservatório local. Tais institutos após terem sido integrados nas universidades parceiras, entre 2008 e 2010 foram transformados em escolas Superiores, as ESPE (Escolas superiores do Professorado e da Educação) em 2013.

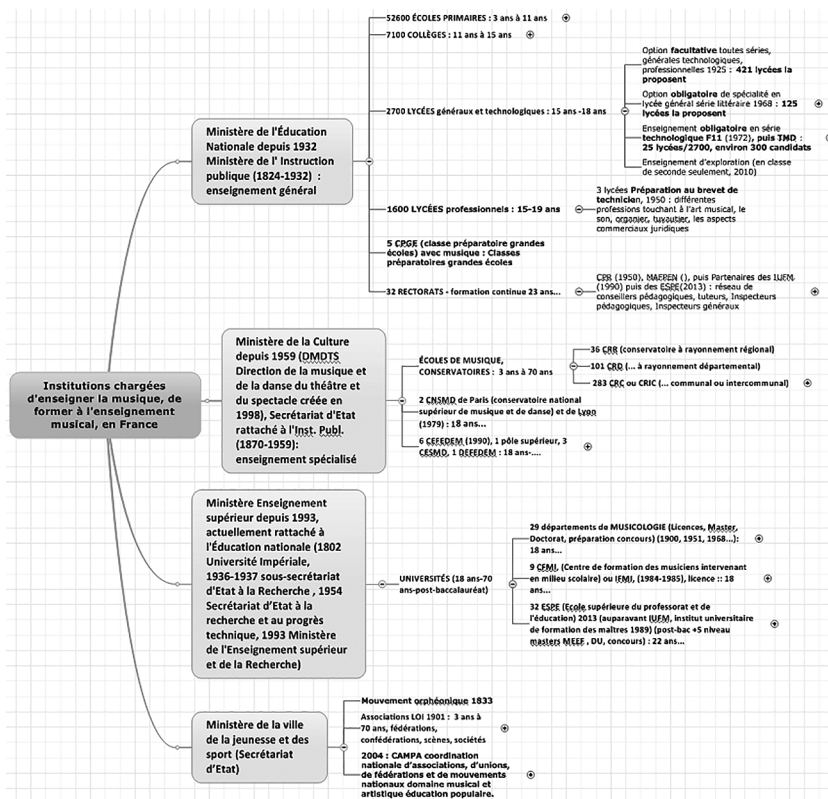
Também em 1990 são criadas, sob a égide do Ministério da Cultura, outros estabelecimentos de ensino superior complementando os dois conservatórios nacionais superiores de música: esses estabelecimentos visam à formação docente do setor musical especializado. As denominações variam segundo as regiões: CEFEDEM, DEFEDEM (Centro ou Departamento, de Formação de Professores de Dança e de Música), Polos de Ensino Superior, Associação de prefiguração do polo superior, Escola superior de artes, Instituto superior de Artes. Estas diferentes estruturas endossam em parte, e cada vez mais frequentemente, a formação que elas dispensam nas universidades (departamentos de música e musicologia, ESPE, Escolas Superiores de Professoras e da Educação, IFMI ou CFMI).

Sem falarmos do setor associativo, o número e a rede de estruturas que ofertam uma formação em música não cessou de aumentar e de se complexificar ao longo do século XX. Se a distinção institucional e estrutural entre o ensino denominado geral para todos os alunos (escolas primárias, fundamental, médio) e ensino dito “especializado” para os voluntários (escolas de música, conservatórios) foram acentuados a partir de 1959. Hoje, as missões teriam tendência a se dividir em partes. Ademais, convenções interministeriais tornam possíveis percursos de formação entre estruturas como, por exemplo, no seio das classes ditas de horários atenuados CHAM, ou entre um Polo Superior, uma Universidade, uma ESPE e um IFMI.

Em todo caso, um mesmo usuário pode perfeitamente passar de uma estrutura à outra quando ele está em formação inicial (escola de música, escola primária, ensino fundamental, ensino médio, conservatório e até mesmo em cursos particulares privados). No ensino superior, quando os fatores do tempo permitem, os duplos diplomas são possíveis, como é frequente vê-los entre o conservatório e a universidade.

A questão sobre a necessidade e da importância de tal complexidade dos dispositivos e das estruturas para aprender e/ou ensinar a música que coloca-se atualmente tanto aos usuários, quanto aos poderes públicos.

Uma primeira conclusão em condição de dupla hipótese é colocada a partir da delicada questão de articulação entre conhecimentos teóricos (ligados a formas de teorização da música) e práticas da música. Parece que especializando-se fora do sistema escolar, o desafio do ensino mostra-se essencialmente prático: faz-se música com um nível de exigência elevado para formar profissionais de alto nível, desde 1795 (criação do conservatório de Paris), ainda que mais tarde, em 1992, trata-se de formar igualmente os amadores (Esquema de Orientador Pedagógico). Generalizando (na escola, nos ensinos fundamentais e médios, na universidade), o desafio é diferente: a educação musical participa da construção de uma cultura musical geral do indivíduo. Ele é, às vezes, fundado sobre práticas coletivas de canto e de escuta, ele pode iniciar práticas coletivas instrumentais, mas ele propõe também a análise problematizada e contextualizada de obras de origens e épocas distintas: o equilíbrio entre conhecimentos declarativos/procedimentais é necessariamente diferente. Os equilíbrios entre formas de teorização da música e práticas musicais não são os mesmos, de fato, a relação entre as obras é díspar.



Organograma 1 - Estruturação do ensino musical na França.

## Zoom sobre a natureza dos saberes teóricos e práticos nos programas de ensino fundamental e médio, concepções

### Metodologia de pesquisa

Mais particularmente, nesta terceira parte, nossa metodologia de pesquisa apoia-se sobre arquivos após análise qualitativa e quantitativa, conteúdos de uma junção de instruções e programas<sup>16</sup> regulamentares relativos ao ensino de música no ensino fundamental

<sup>16</sup> Correspondente aos currícula anglo-saxônicos.

e médio, publicados nos Jornais oficiais (decretos, portarias, circulares, notas de serviço), identificados de 1920 a 2015 (quadro 1). A fim de descrever, de explicitar e de comparar as relações entre o que se sobressai da teoria musical e o que se sobressai da prática musical, nós empregamos dois métodos complementares de análise de conteúdos explícitos dos textos. A primeira, utilizada em linguística, é qualitativa. Ela abrange a análise teórica. A segunda, utilizada em outras ciências sociais, automatiza a análise quantitativa. Enquanto ferramenta estatística, é uma ajuda à exploração e à elaboração de categorias de análise após muitas leituras. Em ocorrência no nosso estudo de programas do fundamental, em particular, é por meio do cálculo (frequências) que nós mostramos os grandes equilíbrios entre o que é ressaltado numa forma de teoria e o que é ressaltado na prática musical. Nós utilizamos para tal um programa de análise textual de lexicometria e de concordâncias (Tropes<sup>17</sup>) dedicado à análise proposicional de discursos, criado por psicólogos sociais, em 1994 (Ghiglione & al. 1985). Os dois métodos se reforçam pela verificação mútua. As conclusões encontram-se consolidadas (Dumont *et al*, 2010, p. 18). O rigor da comparação entre diversos textos da mesma natureza e a reprodutibilidade de análise foram garantidas.

Para os programas do fundamental de 1925 à 2008<sup>18</sup>, a primeira etapa de trabalho consistiu, após múltiplas leituras de textos, num trio (teoria ou declarativa/prática ou procedimental), por ano de publicação de textos, do conjunto de referências (substantivos, adjetivos, verbos) contabilizados pelo programa, referindo-nos a isso às características de conceitos (ver quadro teórico). Nesse primeiro momento de trabalho, então, nós não adotamos o modelo de Tricot.

<sup>17</sup> A utilização dessa ferramenta (Tropes©, version 8.2, <http://www.tropes.fr>) não substitui por si só a análise semiológica que se pode fazer de um texto: ela permite verificar corroborando-a ou invalidando-a. Trata-se, para além do sentido, de compreender como o texto fala de alguma coisa. A subjetividade do codificador encontra-se distanciada no tempo da análise.

<sup>18</sup> Nós não exploramos ainda os textos recentíssimos lançados em novembro de 2015.



O quadro logo em seguida recapitula as datas de publicação dos textos examinados. O texto de 1925 concerne ao final do ensino fundamental e ao início do ensino médio. Em 1922, os casos foram sombreados porque esses programas nunca foram publicados. Para informação, nós indicamos igualmente as datas dos programas chamados na França *Schémas directeurs* (Esquemas-diretores) ou *Schémad'orientation* (Esquema-de-orientação) de escolas de música e conservatórios.

E. Fundamental	1920		1938	1944	1964			1977	1985	1995-1998		2008	
		1925											
E. Médio Opt. Fac.				1944	1964				1982	1988	1992	2001	
E. Médio A6, A3, L						1967	1968		1982	1988	1992	2001	
E. Médio Concursos Gerais						1967			1986				
E. Médio F11, TMD							1972	1977			1993		
E. Médio Artes do som													
Ensino especializado : escolas de música, conservatórios									1984		1991- 1992	1996	2007- 2008

Quadro 1 - Cronologia dos programas de ensino musical para o ensino fundamental, médio e ensino especializado (as cores simbolizam as mudanças ou as continuidades entre os textos relativos ao fundamental e ao médio).

## ***Os programas de ensino fundamental na França: resultados e discussão***

### *Os tipos de teorias que o legislador almeja ver ensinado*

A natureza das referências (cf. lista 1) voltadas às categorias de teoria musical, estipuladas mais altas, mostra que as instruções e os programas franceses preconizam quatro concepções.

A primeira concepção teórica da música que apareça logo de início, cronologicamente, corresponde à familiarização dos alunos

com um conjunto de signos e de regras codificadas (solfejo, escalas, tonalidades, acordes maiores e menores, valores rítmicos simples, durações). Essas noções ou conhecimentos teóricos dos signos musicais, por exemplos, nós vimos que, desde 1938, são ligados a atividades práticas como a leitura (entonação e ritmo), os ditados musicais e o acesso a um repertório cantado. Antes de 1977, essas noções não estavam a serviço da composição, mas da interpretação e da leitura de partituras. Depois de 1977, o conhecimento desses signos de solfejo, ligados à interpretação, exclusivamente, desaparece pouco a pouco (alguns traços ainda em 1985). A vontade de levar em consideração o potencial de criatividade do aluno está presente em todas as séries que se seguem, sem ligação evidente com noções de solfejo. Todavia, de 1977 a 1988 noções teóricas ligadas às ferramentas musicais (tempo, timbre, forma, espaço) substituem signos ligados ao solfejo. Em 2008, são os termos elemento, ou material musical que lhes sucedem. Essa primeira concepção parece evoluir de um ponto de vista epistemológico. A segunda concepção da obra nesses textos corresponde ao estudo da micro e da macro estrutura da música (movimentos, partes, peças, atos, escolas, correntes, tema, frase, discurso, estudo da linguagem, formas, escrituras, organização, estrutura, ligação com grandes categorias como sagrado/profano, estilos). Essa concepção atravessa um conjunto de textos de 1938 a 2008. Observamos que a palavra estilo (etimologicamente, maneira de escrever) é utilizada cada vez mais frequentemente de 1977 (4 ocorrências) a 2008 (24 ocorrências). Podemos considerar que a noção de estilo é uma generalização-teorização de diferentes tipos de escrituras cruzadas com questões relevantes da organologia, de materiais musicais precisos. É difícil de saber se o estudo da estrutura e o ademais da escritura musical é ainda mais concebida de maneira dedutiva (a partir da apresentação magistral de regras genéricas, as obras são ouvidas e estudadas

para que essas regras sejam encontradas) mais que indutivas (a partir da escuta de obras comparadas, o aluno, com ajuda do professor, é levado a induzir regras gerais). Contudo, os verbos induzir e comparar foram utilizados recentemente (2008).

A concepção segundo a qual a música derivaria de fatos naturais poderia encontrar sua transposição no estudo do timbre e do funcionamento dos instrumentos (organologia, acústica, som, ruído), da natureza do som, das noções de consonância e dissonância, mesmo nas referências à estética (do estatuto da obra, do compositor, até considerar as emoções). A transposição explícita da ligação com a acústica, a fisiologia, a biologia são evocadas somente em 2008, quando entra em questão a educação à “percepção e o espírito crítico sobre os meios sonoros e musicais” ou ainda a “prevenção de risos auditivos e vocais” (2008, p.2). Parece que, do estudo da organologia, passamos para o estudo da fisiologia das cordas vocais, do sistema auditivo, ou ainda, da deferência ao compositor e às grandes obras, e nos inclinamos à consideração quase exclusiva das últimas séries, à sensibilidade do sujeito.

Enfim, segundo as séries de instruções e programas, a compreensão do funcionamento interno da música é mais ainda o fato das séries de programas depois de 1977. Com efeito, entre 1938 e 1977, são mais questões explicativas que são apresentadas numa lógica histórica (história da música entre 1938 e 1977, história das artes a partir de 2008). Mais tarde, a lógica devém perceptiva (e portanto cognitiva sem que isso seja entendido como acaso): tomada de consciência, em ligação com a construção de uma cultura musical a partir de 2008. Passamos do verbo explicar (1925) a compreender, perceber (2008) passando por aprender.

## **Lista 1 : natureza das referências presentes nos programas do ensino fundamental de 1925 a 2008, pertinente a uma forma de teorização**

- compositores, (1925 a 1977);
- títulos de obras (1925);
- gêneros musicais (balé, abertura, marcha, scherzo...);
- movimentos ou partes de fragmentos, peças, atos;
- tipologia de músicos (trovadores) (1938 a 1964);
- estatuto da obra, estatuto de compositores (obra-prima, obra de arte, gênio, grandes mestres) (1925);
- país, época, século, contexto social, origem, cultura, patrimônio, tradição, espiritualidade, área, espaço;
- grandes categorias (profano sagrado);
- escolas, correntes (1938 a 1964);
- história da música (1938 a 1964), história das artes (2008);
- organologia (instrumentos, timbre, cor, modos de execução, densidade, formação vocal instrumental, duo);
- elementos musicais precisos como escala, acorde, métrica, tonalidade, acordes de modo maior e menor, bemóis, sustenidos, valores rítmicos simples, semibreve, colcheia, duração, (1925-1964), depois denominadas “noções” (1977, 1985, 1995) ou “parâmetros” intervalos, oitava, intensidade, oitava, altura, articulação, contrastes, nuances, melodia, registros, acompanhamento, modulação (1977-2008);
- lições de solfejo (1938 a 1964);
- conhecimento, vocabulário (2008);
- tema, frase, discurso, linguagem, estudo da linguagem, (1977 a 2008);
- sentido, obra de arte, crítica estética, espírito crítico, julgamento, obra-prima, inteligência, compreensão, natureza, função, cerimô-

nia, comemoração, tipo, percepção, análise, símbolo, questão transversal, ruptura, continuidade, pensamento (1985 a 2008);

- som, ruído;

- cultura (1977 a 2008);

- estudo das formas (1944, 1964);

- escritura organização: superposição, imitação sucessão, combinação, verticalidade, horizontalidade, repetição, evolução, variação, mixagem, citação, monodia, polifonia;

- consonância, dissonância (1995).

A primeira concepção não está no mesmo nível que as precedentes: existe uma forma de operacionalização visando ao ensino. Os signos do solfejo parecem impostos, nada foi dito sobre o processo de elaboração pelo aluno desta forma de teoria da escritura musical, a dimensão dedutiva indutiva não está presente. Estamos numa forma prescritiva de uma forma tomada pela teoria musical que não busca mostrar ao aluno a validade dessa teoria musical. A maneira cujas diferentes teorias musicais são elaboradas é ensinada desde o colégio ou seria somente uma resultância? Em outros termos, o aluno é levado a construir teorias como a notação musical, por exemplo? As premissas de uma resposta são feitas em 1995 quando vigora o julgamento crítico, ou ainda em 2008, quando é preconizado que o aluno construa uma cultura musical desenvolvendo sua capacidade de indução. De uma concepção transmissiva e deferente, em 1925, passamos a uma concepção sócio-construtivista na qual a relação aos pressupostos teóricos se constrói diferentemente com uma consideração pelo aluno.

Natureza do que se “faz prática”

A concepção da prática musical, contrariamente a esta que se faz da teoria, evolui muito pouco. Se nós pudéssemos resumir um século

de programas, o que se sobressairia das práticas corresponderia :

- às práticas vocais (monodia, polifonia, dinâmicas vocais);
- às práticas instrumentais, ainda que elas não tenham sido jamais verdadeiramente obrigatórias (instrumentos de percussão, flautas doces, novas tecnologias TIC's, mãos, partes do corpo, objetos sonoros);
- à escuta das obras;
- à dança.

É sistematicamente, desde 1920, a limitação-interpretação no coletivo, a aquisição de técnicas vocais e, em seguida, as práticas objetivando o desenvolvimento da criatividade do aluno (depois de 1977) que são privilegiadas em termos de estratégias de ensino.

### **Lista 2: natureza das referências presentes nos programas de ensino fundamental de 1925 a 2008, pertinente a uma forma de prática musical.**

- Canto, voz, cantores, cultura vocal, emissão, entoação, técnica, respiração, postura, gesto, corpo, traje, sons *legatto*, *non legatto*;
- Instrumentos pessoais de alunos, instrumentos de percussão, flautas doces, *instrumentarium*<sup>19</sup>, TIC's, mãos, partes do corpo, percussões corporais;
- Execução, expressão, interpretação;
- Imitação, modelo;
- Criação, criatividade, improvisação, experiência de pesquisa (1977 a 2008), jogo, comunicação, produção, dinâmicas vocais, práticas, atividades;
- Repertório de partes cantadas: canto, comédia musical, canção, marchas, folclore francês e estrangeiro, corais fáceis de duas ou três vozes, corais, francês e estrangeiros, corais fáceis de 2 e 3 vo-

---

<sup>19</sup> NT. *instrumentarium* Basché, ver próximo capítulo.

zes, coral, contracanto, projeto musical, polifonia, monodia;

- Grupo, participação;
- Prazer de tocar, sensação;
- Audição, auditor, obras a ouvir, audiovisual;
- Leitura;
- Dança (1977);
- Ritmo;
- Qualidade, exigência, maestria, precisão, exatidão.

### *Do quantitativo revelador de grandes equilíbrios*

As ocorrências divididas segundo o que julgamos que elas salientariam da teoria musical ou da prática nos conduziram à produção de quadros recapitulativos por ano de programa.

O histograma elaborado a partir da comparação das frequências das ocorrências (figura 1) permite mostrar a divergência, mas também o aumento da dimensão dos textos. Essa diferença de tamanho de texto é relacionada ao fato de que passamos do simples enunciado de conhecimentos e de atividades práticas sob forma de listas telegráficas (de 1938 até 1964), a um enunciado redigido e detalhado (globalmente, depois de 1977). O prolongamento dos textos permite ao leitor melhor compreender o desejo do legislador em termos de prescrição.

A figura 2 produz a partir do histograma 1 oportuniza a compreensão dos três tipos de equilíbrio consoante:

- as ocorrências denotando a teoria são mais numerosas que as que denotam uma prática (1925, 1944, 1960-1964, 1985, 2008),
- as ocorrências denotando a teoria são menos numerosas (1943, 1977, 1995),

- as ocorrências denotando a teoria são de igual modo numerosas que as que denotam uma prática (1938).

Os programas nos quais há pouca discrepância ou até mesmo nenhuma diferença entre referências teóricas e práticas (1938, 1977, 1985, 1995) dão a ver um modelo que se estabiliza no qual a prática remonta ou mesmo ultrapassa as referências teóricas (1977 1995). A figura 2 corrobora igualmente com a visualização do fenômeno de balancear o que se opera de um série a outra (de uma bolha a outra) em termos de grandes equilíbrios.

Esses resultados podem relativizar ou matizar à luz da análise semântica ou qualitativa os conteúdos. Assim, em 2008, poderíamos pensar que se trata de fazer mais teoria que prática; no entanto, os programas não indicam isso em momento algum, pelo contrário. Nesse caso específico, por quais razões as referências teóricas são mais numerosas? De uma maneira geral, quais são as razões sócio-históricas que podem explicar essas mudanças?



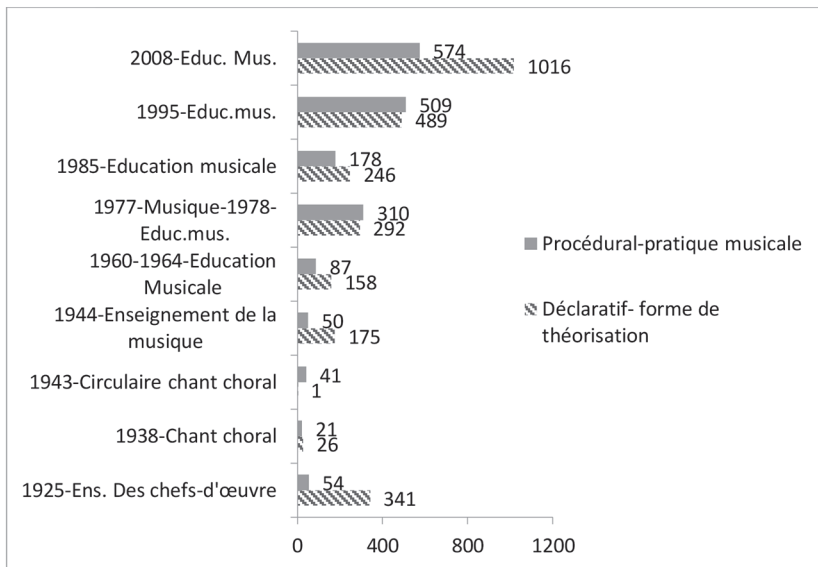


Figura 1 - Comparação do número de ocorrência do que se denota da teoria ou da prática nos programas de ensino fundamental de 1925 a 2008

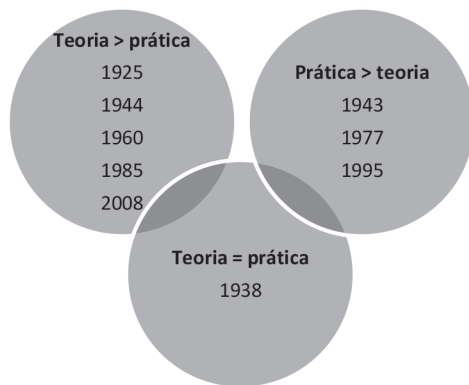


Figura 2 - Equilíbrios entre referências teóricas e práticas segundo as séries de programas

## *A análise sócio-histórica chave da compreensão*

Para explicar essas grandes alterações de equilíbrios, nós convocamos a análise sócio-histórica já utilizada inclusive por esta pesquisadora (Tripier-Mondancin, 2008, 2010 a, 2010 b). Escolhemos examinar mais particularmente o contexto no qual os programas de 1938, de 1944, de 1977 e de 2008 foram redigidos, seja as duas séries nas quais os equilíbrios se invertem ao benefício da prática (1938 e 1977) e as duas séries nas quais a teoria predomina de um ponto de vista quantitativo (1944 e 2008).

Em 1938, passamos claramente de uma concepção transmissiva presente nas instruções de 1925 (fim do ensino fundamental, início do ensino médio) a uma concepção que resta sem dúvidas em parte transmissiva, mas que introduz o equilíbrio entre trabalhos práticos e formas de teorização da música: nós o vimos mais superior ao passo que a prática era valorizada, a teoria julgada abstrata encontrava-se desvalorizada. A análise quantitativa matiza o peso dessa frase, mas corrobora com a ideia de uma mudança bastante nítida entre as instruções de 1925 e as de 1938. Prost explica que o projeto é global: “[...] trata-se antes de tudo de formar espíritos livres, cidadãos autodeterminados [...] homens completos” (2003, p. 207). Para ele, as instruções de 1938 “são o resultado de um vasto movimento de reflexão e de experimentação pedagógicas, em que encontramos diversos traços em *L'Éducateur prolétarien* de Freinet ou na revista do Grupo francês da Educação Nova “*Pour l'ère nouvelle*” (ibid. p. 194<sup>20</sup>). A abordagem experimental defendida, tanto por Freinet, como por pedagogos da Educação Nova impactou a escritura das instruções de todas as matérias. As instruções do pri-

---

<sup>20</sup> NT: esse movimento no Brasil chamou-se Escola Nova, porém seguiremos a tradução literal do texto original “*éducation nouvelle*”.

meiro grau (escola primária) colocam também em alerta contra o enciclopedismo. Os métodos ativos, então muito em voga, implicam na crítica do curso magistral para fomentar exercícios nos quais os saber-fazer sejam predominantes. É o espírito da Frente popular, do escotismo, das vigílias, do esporte, do pleno ar que sopra. É ainda tanto para uma orientação política, como para uma eficácia pedagógica que esses métodos ativos são preconizados nesse momento. Intitulado como programa de música, o canto coral denota o lugar conquistado pela prática. Bem distinto é o contexto político de 1944. As instruções e programas aparecem nesse ano, com o fim do regime de Vichy. Porém, não há indício de revisão ideológica. Contudo, ainda que os últimos textos se inscrevam numa forma de continuidade na estrutura como aqueles de 1938 (voz, canto, solfejo, história da música), a análise quantitativa aponta para um equilíbrio claramente em favor da teoria. A história da música torna-se importante:

O ensino musical não tem apenas como objeto criar alunos para cantar em corais; ele tende também a lhes ofertar o gosto pela música. (...) A história da música e a escuta de discos têm um lugar importante ao lado de conhecimentos teóricos e práticos. É conveniente, na medida do possível, relacionar a breve história aos estudos históricos e literários, mostrar que a música, como as outras artes, é uma expressão da sensibilidade que varia segundo as épocas e os países e que, naturalmente, a cultura geral não se concebe sem noções simples sobre a evolução da arte musical (1944).

Os programas de 1977-1978 aparecem durante o período da crise em torno dos anos 1960-1970 que não estão apaziguados: crise da transmissão, da cultura, da hierarquia cultural, crise da autoridade, de acordo com as obras (Arendt, 1958, 1972). Como em 1938, mas

por outras razões, trata-se de partir da experimentação, da prática; é necessário destilar uma “atividade musical real” para que o aluno compreenda inicialmente e aprenda em seguida. A novidade em relação a 1938 é a afirmação do desenvolvimento da criatividade ligado com o do sujeito aluno; um longo parágrafo foi consagrado à “criação pessoal”. Ademais, a teoria foi abordada por indução, a partir da experiência (mesmo que o termo não tenha sido empregado): “Os saberes teóricos são abordados na ocasião de temas propostos e essencialmente pela descoberta”, por “estudos pessoais livres, de imitação ou de invenção” que, em seguida, serão “corrigidos...organizados”, pela elaboração de “esquemas” (Circular nº 77-165, 1977). A compreensão de obras de arte é privilegiada pela “observação” e pelo “contato com as obras de arte” enquanto “mensagens”:

Essa educação musical apoia-se essencialmente sobre a atividade musical real. O programa a seguir não deve em momento algum ser interpretado enquanto soma de conhecimentos teóricos a acumular: importa que se sinta primeiro, que se compreenda em seguida, que se aprenda, por fim (1977).

Essas variações são claramente ligadas com os desafios da mudança cultural em andamento, resumidas pelo colóquio de Amiens intitulado “Por uma nova escola. Formação de professores e pesquisas em educação” (15 a 17 de março de 1968), ou seja, a renúncia a uma concepção intelectualista e enciclopédica da cultura.

Em 2008, o novo equilíbrio mostrado em favor da teoria pode se explicar pelo fato de que pela primeira vez aparece um texto sobre o ensino da história das artes. Até aqui, a referência encontra-se ampliada para a história de outras expressões artísticas. Muitas

disciplinas escolares são encarregadas (educação musical, artes plásticas, francês, história, educação física e esportiva). De fato, o lugar das referências teóricas aumenta no texto, porém o lugar prático continua primeiro como nos o vimos mais acima. (cf. citação, supra, 2008, p.3).

Em resumo, a partir de 1977, a teoria deveria ser ensinada a partir da prática musical, da “descoberta”, da confrontação com as obras: é por conseguinte a dupla abordagem (1) indutiva do particular ao geral, mas igualmente (2) do procedimental ao declarativo que parece preconizado: canta-se, toca-se, ouve-se, explora-se, inventa-se, improvisa-se de início, compreende-se em seguida, generaliza-se pouco a pouco.

### ***Os programas do ensino médio na França, resultados, discussão***

*Instruções e programas na série tecnológica (F11, TMD): exigências de alto nível em termos de saber-fazer e de conhecimentos específicos*

O Curso Técnico<sup>21</sup> criado em 1946 se transforma em Curso dos técnicos em 1968 para mudar novamente de denominação em 1986 (decreto de 7 de março): Curso tecnológico. Nesse quadro, se tratando da música, a seção dita f11 (que se torna em 1992 TMD, Técnico da Música e da Dança) foi criado em 1972 sobre uma constatação feita por Landowski em 1966 que “para fazer viver a música, era preciso que houvesse músicos” (1979, p. 14). Para tal, as classes CHAM, Classes de Horários Distribuídos do curso preparatório ao último ciclo foram criadas em conformidade para fazer constituir uma vivência de alunos que contivessem um mínimo de cultura global e que fossem suscetíveis a seguir uma carreira de intérprete

<sup>21</sup> NT: baccalauréat technique.

de músico e de dançarino. É de fato o objeto da rede dita do ensino técnico que admite a opção “instrumento” em 1972 e dança em 1977 (*Tripier-Mondancin, 2014*).

Na análise que se segue nós utilizamos presentemente o modelo de *Tricot* (esquema 1), mais preciso em matéria de distinção do que se destaca da teoria ou da prática.

Os saberes a ensinar na rede TMD correspondem quase exclusivamente:

- (1) a conhecimentos procedimentais particulares, ou seja, aos saber-fazer controlados por aquele que é projetado para os adquirir automatismos de alto nível (reconhecer em ditado musical até três vozes melódicas superpostas, execução instrumental, escritura de um baixo cifrado e de um canto dado, montagem de fitas magnéticas, leitura à primeira vista);
- (2) a conhecimentos declarativos particulares específicos a um grande número de obras e de compositores (análise de obras, de um ponto de vista métrico, harmônico melódico e estrutural, história da música do século XVIII à *Honnerger, jazz* e “conflitos e tendências atuais”) (quadro 2).

E outros termos, segundo o quadro 2, elaborado a partir do esquema nº 1, ainda que estejamos do lado procedimental (coluna da direita) ou do declarativo (coluna da esquerda), são os conhecimentos particulares que são privilegiados em detrimento de conhecimentos mais globais.

Não tendo procedido numa análise quantitativa, é difícil dizer se há uma diferença ou um equilíbrio entre conhecimentos procedimentais e declarativos. Com efeito, mesmo se nós tivéssemos colocado ditados musicais melódicos a uma e a várias vozes, os ditados con-

sensuais ou agregados do lado dos saber-fazer e dos automatismos, é praticamente certo que, na realidade das classes (de acordo com as entrevistas e quaisquer observações realizadas no ensino médio), esses saber-fazer fazem o objetivo de explicações da parte dos professores e sem dúvidas de verbalizações e de preconizações em termos de método para assinalar mais rigorosamente e rapidamente possível as melodias e os acordes. Mas nada foi dito a esse respeito nos textos programáticos. O mesmo se aplica se analisamos os trabalhos práticos semanais que contemplam a natureza do som e a sua percepção, com a ajuda de montagens de fitas magnéticas, depois com arquivos audionuméricos a partir de 2013. Os cognitivistas analisaram os saber-fazer como sendo constituídos de procedimentos particulares, seguidos de séries de ações físicas, mais igualmente de operações mentais. Ora, o que parece prevalecer antes de tudo nos ditados musicais é a fineza, o controle da percepção auditiva do aluno no objetivo de transcrever, segundo parâmetros melódico-rítmico-harmônicos o mais rapidamente e o mais delicadamente possível sobre os alcances, a música que é tocada ou cantada em terça. É, pois, a função ou a pretensão do exercício que nos autoriza a colocar tal exercício e os saber-fazer correspondentes, vertente procedimental primeiramente. O ensino desses saber-fazer que, a um alto nível, são destinados a devir automatismos, permanece como uma especificidade dessa rede assumida há tantos anos pelo legislador.

Nós temos hesitado, ainda, quanto a que lugar dar à análise, pois tudo depende verdadeiramente da maneira como ela é ensinada e da função que o professor dá a essas situações de análise: nós colocamos o título de atividade ao lado do saber-fazer e os conteúdos que devem ser ensinados ao lado dos conhecimentos específicos dessa vez. A função da análise resta questionar: entretanto,

algumas informações são dadas quando se trata primeiramente, por exemplo, “de evolução histórica de harmonia tonal” [...] até as “transformações últimas e mudanças da tonalidade” em classe de último ano de ensino. As dimensões históricas e problematizantes são compreendidas nos termos empregados como “evolução”, “transformações últimas”, “mudança”, presentes em diversas retomadas no texto, convidando a considerar conhecimentos como declarativos mais que procedimentais.

Da mesma maneira, é permitido hesitar a respeito de conhecimentos relativos às noções de modulação (turma de segundo ano), de tonalidade, de atonalidade (turma de terceiro ano): elas serão transmitidas para que os alunos as utilizem, as conceitualizem durante a realização de trabalhos práticos ou devem ser conceitualizadas pelos professores ou, ainda, elas serão transmitidas sem nenhuma outra precisão?



Conceitos	Métodos
<p><b>1979</b>, modificação do vestibular do exame técnico de som: alternativa proposta à montagem de fita magnética, com a escuta de uma banda registrada (cf. saber-fazer) é seguida de uma <b>crítica técnica</b> e de uma identificação de fontes sonoras.</p>	
Conhecimentos específicos	Saber-fazer
<p><b>1977</b>, História da música: ex. No 1º. ano Século XVIII, no 2º. ano Século XIX</p> <p>e para o 3º. ano: "A obra dos principais compositores do século XX, notoriamente <b>Fauré</b>, Debussy, Ravel, Roussel, Stravinsky, Varèse, Schoenberg, Berg e Webern, <b>Bartók</b>, Honegger; o <b>jazz</b>. Conflitos e tendências atuais. Revisão do programa dos anos anteriores. As grandes linhas da história das ideias e dos fatos; papel da música nas diversas sociedades religiosas e civis. A prática musical: música escrita e tradição oral."</p> <p><b>História da arte e das civilizações</b></p> <p><b>Organologia:</b> dezoito conferências sobre diferentes instrumentos.</p> <p><b>Análise:</b> em segundo, sobre as estruturas melódicas de base, sem se limitar à música tonal, elementos de métrica e de acentuação, a evolução histórica de harmonia tonal, as cadências, os instrumentos não transpositores, os registros vocais a forma tonal e temática, a abordagem das formas históricas mais importantes, até o terceiro ano, as últimas transformações e mudança da tonalidade, politonalidade, atonalidade, série, evolução da linguagem rítmica, instrumentação do século XX.</p>	<p><b>1977 Técnica Musical:</b> ditados musicais melódicos a uma voz (difícil), <b>duas/três vozes</b> (médio a difícil), ditados harmônicos de acordes ou de agregados de 3 ou 4 sons.</p> <p><b>Execução instrumental</b> (um pedaço escolhido da lista obrigatória): na última classe nível DFE dos CRN.</p> <p><b>Análise:</b></p> <p><b>Escritura musical:</b> no vestibular: realização de um baixo não cifrado ou de um canto no estilo tonal (12 compassos)</p> <p><b>Programa do primeiro ano</b> "a harmonia consonante (sem modulação), as cadências", <b>no segundo ano</b> as "modulações, sétimas da dominantes ou de sétimas de outras espécies no <b>último ano</b>, a nona dominante, as notas estrangeiras, as especificidades da escritura vocal e instrumental</p> <p><b>Técnicas do som:</b> <b>trabalhos práticos</b> que abordam a <b>natureza do som</b>, sua percepção: <b>montagem</b> de fragmentos em <b>fita magnética</b> que se torna em 2013 montagem de <b>arquivos audionuméricos</b>. 1979, modificação alternativa à montagem de fita magnética, com a escuta de uma banda registrada seguida de uma crítica técnica e de uma identificação dos recursos sonoros. (cf. conceito).</p> <p><b>Leitura instrumental à primeira vista</b> nível "correspondente ao das medalhas de leitura à primeira vista de classes instrumentais de conservatórios nacionais da região".</p> <p><b>2003</b> o coeficiente do ditado musical diminui, o da análise aumenta.</p>

Quadro 2 - Tipos de conhecimentos a ensinar de acordo com os programas e provas do curso tecnológico da série de música (F11, depois TMD) no Ensino Médio, segundo o modelo de Tricot.

*Opção facultativa, ensino de especialidade (série literária): menos do saber-fazer técnico no TMD, uma repartição mais homogênea de diferentes formatos de conhecimento*

As instruções e os programas de opção facultativa (1925 para os primeiros) e de opção obrigatória na escolha da série literária (1968) têm uma história mais longa que a da série tecnológica (ver quadro 1). A partir de 1982, os programas dessas duas opções fizeram, a priori, o objeto de reescrituras conjuntas por meio dos mesmos grupos de trabalho, os conteúdos são mais próximos, incluindo nas mudanças. Se em 1925 as instruções se encaixam numa concepção enciclopédica e transmissiva de saberes e estão, portanto, num lugar quase exclusivo de conhecimentos específicos, em 2001 como em 2010, o equilíbrio entre ensino de saber-fazer, conhecimentos específicos, métodos e conceitos (com referências aos programas de filosofia) parecem indicar, como nós veremos, uma concepção que visa, antes de tudo:

Ao lado de outras disciplinas, ao desenvolvimento harmônico e equilibrado da personalidade. Satisfazendo a necessidade de expressão do aluno, preparando sua criatividade, ela favoriza o florescimento de sua sensibilidade e lhe permite adquirir progressivamente critérios de apreciação e de julgamento (Men, 1982).

Essa mudança tão almejada por Landowski (Tripier-Mondancin, 2008, Lefèbvre, 2014), desde os anos 1964, é notável desde 1977 nos programas de ensino fundamental e apenas em 1982 no ensino médio. Contrariamente à série tecnológica, essas duas opções (facultativa e obrigatória na série L) em vias gerais, não visam então, uma profissionalização rápida, mas uma participação para a

formação em “cultura geral” (1982, *ibid.*). Não obstante, o boletim oficial de 24 de junho de 1982 assinalava que um dos objetivos era encorajar “eventuais motivações para futuros estudos musicais” (objetivos comuns às classes de segundo ano e de terceiro ano e às duas opções). Sem excluir outras orientações, o aluno que escolheu essas opções pode de imediato se orientar aos estudos musicológicos, paralelamente em muitos casos, por uma formação musical de ensino musical especializado. Se há um objetivo profissionalizante, este é a longo prazo. Em meio aos saber-fazer presentes nos programas de 2001 e que vão perdurar até 2010, os que não tivessem estado, raramente, já presentes desde 1982: interpretação vocal, instrumental, leitura de partituras, análise auditiva, leitura cantada e tocada, manipulação, registro, criação, realização de textos originais à escrita, transformação de proposições musicais, exploração, composição. Por outro lado, ligada à prática de composição (combinação, transformação), a partir de 2001, a tomada em consideração das novas tecnologias do som é mencionada (“sintetizadores, softwares, sequenciador MIDI e audionuméricos, geradores de sons, arranjadores”). O que parece ser uma novidade no ensino médio, em 2001, não é mais para o ensino fundamental que, desde os programas de 1995-1998 atribuem um grande lugar a essas ferramentas (Idray, 1994, Tripier-Mondancin, 2008). Outra evolução: a partir da sessão de 2003, no momento do exame oral do vestibular da série L (nota de serviço nº2002-143), a capacidade de improvisação foi avaliada pela primeira vez: “o candidato interpreta uma peça de sua escolha seguida de um breve prolongamento original (variação, desenvolvimento, improvisação, composição)”. Tanto quanto essas novidades em termos de saber-fazer, ocorre o desaparecimento, desde 2001, de um conhecimento de solfejo, bem como da leitura em clave de fá na quarta linha, clava de dó na terceira e quarta linha, o que é impressionante. Também com um quase abandono,

a análise harmônica é esquecida em prol de uma análise de obras que tem um grande espaço para a problematização por temas e segundo os parâmetros tempo, cor, espaço, forma, no prolongamento lógico de programas do colégio. A partir de então, os saber-fazer de solfejo que se adquirem no ensino especializado não são mais necessários para acompanhar o ensino musical no ensino médio, como eram desde a criação dessa cadeira, em 1968.

Os programas de 2001 e de 2010 tendem a um equilíbrio de formatos e conhecimentos ensinados, notoriamente detalhando as “competências metodológicas”. Algumas referências ao que se destaca de métodos de trabalho e também a novas formas de conceitualização desde 1982 e 1988 se simplificam em 2001 e 2010: as ambições do ensino fundamental são largamente esquecidas uma vez que é o caso de desenvolver a pesquisa documental, bem como “a reflexão estética e sociológica (interrompida em 21 de julho, Jornal Oficial de 28 de agosto, Boletim Oficial especial nº 9 em 30 de setembro de 2010). Ademais, as obras abordadas não se limitam como na série F11 (ou TMD), com um único repertório de música erudita e jazz, mas se abrem igualmente às estéticas populares e tradicionais.

Esses programas de 2001 e de 2010 propõem, assim, uma aproximação integrada que faz referência, às vezes, a muitos formatos de conhecimento (saber-fazer, métodos, conhecimentos específicos, conceitos) como nós acabamos de ver, mas isso é igualmente aos processos visados em termos de aprendizagem dos alunos (“compreensão do interior do discurso”, “controle efetivo de elementos que o constituem”, “aproveitamento”):

Mobilizando tão bem a voz dos alunos como suas eventuais competências instrumentais, as práticas musicais podem igualmente mobilizar

ferramentas de edição e de criação colocadas à disposição pelas tecnologias (TICCE). Em todos os casos, elas permitem uma compreensão do interior do discurso como um domínio efetivo de elementos que o constituem. Que se trate de interpretar, de arranjar, de improvisar ou mesmo de inventar e de criar música, as práticas propostas apoiam-se na sensibilidade do aluno e levam a experiências nas quais o prazer pode encontrar a emoção: em todo caso, o aluno aprende, então, a aproveitar isso dominando as consequências. (Option facultative, p. 17 sur 22 Bulletin officiel spécial n° 4 du 29 avril 2010).

Essas evoluções de saber-fazer em particular remetem a diversas questões: a substituição da prática do solfejo, caracterizada pelo ditado musical, a leitura de partituras e a análise harmônica, por exemplo decorrente, por uma análise com ajuda de parâmetros divididos em quatro categorias (tempo, cor, espaço, forma) e de problemáticas. Não se está modificando duradouramente uma maneira de aprender música, de fazer música e, por conseguinte, de ensiná-la?

Conceitos	Métodos
<p>1982, critérios de <b>apreciação</b> e de <b>juízo</b></p> <p><b>2010</b>, desenvolver a <b>reflexão estética e sociológica, sentido de uma obra e de um discurso musical, noções de Belo, de gosto</b>, ref. ao programa de filosofia</p>	<p>1982-1988, <b>métodos, leitura horizontal, vertical, interior</b></p> <p>2001, 2010, identificar, comparar julgar, “competências metodológicas” (se documentar, pesquisar informação, organizar, planejar seu trabalho, dissociar critérios subjetivos de critérios objetivos), mobilizar suas competências no projeto, avaliar suas conquistas, identificar suas necessidades, construir uma reflexão crítica e curiosa, situar sua prática do som e da música, otimizar sua prática</p>
<p><b>Conhecimentos específicos</b></p> <p>1925, <b>explicar, compreender</b> e situar listas de obras (Lully a Debussy)</p> <p>1944-1946-1964, + música contemporânea</p> <p>1968, evolução musical, HDM, compreensão, estudo do mundo sonoro, elementos da linguagem música do século XVI a Debussy</p> <p>1982, 1987-1988, conhecimento histórico de evolução musical cujas músicas populares e extraeuropeias, Língua e gramática musical, novos recursos sonoros, programa restritivo de obras para o vestibular (1973)</p> <p>2001, 2010 abandono da abordagem linear cronológica do segundo e terceiro ano (e. médio), abandono de análise harmônica e do solfejo em prol de uma abordagem (1) por parâmetros (espaço, tempo, cor, forma), (2) por temáticas (2001) problemáticas, questionamentos (2010).</p>	<p><b>Saber-fazer</b></p> <p>1925 escutar as obras-primas</p> <p>De <b>1946 a 1982, ditado, leitura à 1ª vista,</b></p> <p><b>1946, 1982-1988, 2001, 2010 interpretação vocal ou instrumental</b>, em 2001 resumidos às “competências técnicas e artísticas”</p> <p><b>1968, análise harmônica</b>, leitura cantada (1 e mais vozes), leitura à 1ª. vista (sol, fá, dó 3ª e 4ª)</p> <p><b>1982, 1987-1988, 2001, 2010, trabalhos práticos</b>, leitura de partituras, análise auditiva, leitura cantada e tocada, <b>manipular, registrar</b></p> <p><b>1982, 1987-1988, 2001, 2010, criação</b> realização de textos originais para escrita, <b>combinar, transformar</b> proposições musicais, compor, metodologias <b>experimentais</b></p> <p><b>2010</b>, variação, <b>improvisação oral</b>.</p>

## Conclusão

Se a maneira de analisar os programas de ensino fundamental e médio fosse em parte diferente (sem análise quantitativa para os do ensino médio, um modelo resultado da epistemologia para o fundamental e um modelo resultado da psicologia para o médio), parece que as formas de práticas musicais e as diferentes formas que contemplam a teoria musical são próximas, com particulari-

dades no ensino médio, como por exemplo a análise harmônica. O fato de utilizar o modelo cognitivista permite afinar as categorias da análise.

Tanto no ensino fundamental como no médio, as práticas musicais são homogêneas e recorrentes de um ciclo a outro. As concepções da teoria são sensivelmente distintas, menos por sua natureza do que pela razão do nível esperado em final de curso.

Assim, atualmente no ensino geral, mais que uma clivagem, há uma abordagem integrada entre saber-fazer musical, conhecimentos específicos sobre obras precisas, métodos para cantar, para comparar obras, analisá-las, descrevê-las, induzir, deduzir e, mais recentemente, problematizar, que é recomendada pelo legislador, dado que ele formula os currículos. Apenas a rede de ensino técnico de música que tem um foco profissionalizante e é apoiado pelos conservatórios, cujos programas não foram modificados desde 1977, continua mais acadêmico.

Diante dessa demanda, a formação de professores responde pela vontade de uma alternância integrativa entre os estágios no ensino fundamental, no médio e uma formação universitária nos IUFM (Institutos Universitários de Formação de Professores) de 1989 à 2013, que se tornaram em 2013 as ESPE (Escolas Superiores do Professorado e da Educação) integradas às Universidades.

Se nas instruções e programas franceses a natureza das relações entre a prática e a teoria musical foi claramente precisa nos diferentes textos a partir de então, a questão principal permanece plena e inteira no instante em que se refere à aula: o que ensinamos acerca de teorias, de métodos, de conhecimentos específicos e de práticas

musicais ou saber-fazer? A maneira pela qual as teorias musicais são elaboradas são ensinadas? Ou seria apenas o resultado?

A metodologia indutiva e/ou dedutiva está presente em classe? Em que tipo de atividade (de voz, de escuta, de interpretação, de invenção)? De onde ela vem (professor, aluno)?

Somente uma análise de situações de aulas graças a filmes permite responder a esses questionamentos. Este trabalho está em andamento (Tripier-Mondancin et al., 2015).

## Referências

ALTET, M. (2010, consulté le 10 septembre 2015). La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM: d'une opposition à une nécessaire articulation. *Education Sciences and Society. Formazione e società*, 1(1), 117-141.

ARENDT, H. (1972). *La crise de la culture: huit exercices de pensée politique* (P. Levy, Trans. 1958 ed.). Paris: Gallimard.

BASTIEN, C., BASTIENTONIAZZO, M., & RICHARD, J.-F. (2004). *Apprendre à l'école*. Paris: Armand Colin.

CARETTE, V., & REY, B. (2011). *Savoir enseigner dans le secondaire*. Didactique générale. Bruxelles: De Boeck.

CHIMÈNES, M. (1990). Les Institutions musicales en France: repères chronologiques. *Inharmoniques* (6), 161-183.

DALMONTE, R. (2005 [2003]). *Théorie et analyse*. In J.-J. Nattiez (Ed.), *Musiques. Une encyclopédie pour le XXIe siècle*. Tome 2. Les savoirs musicaux (pp. 700-720). Arles: Actes Sud / Cité de la Musique.

DAUNAY, B. (2007). *Activités-Pratiques*. In Y. Reuter (Ed.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 11-15). Bru-



xelles: De Boeck Université.

de la recherche du Luxembourg et de l'Association pour la recherche qualitative.

DEPELTEAU, F. (2000). La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats (2 (1998) ed.). Bruxelles : De Boeck Université.

DIETSCH, B., & SOTTO, M.-F. (2010). L'enseignement spécialisé de la musique, de la danse et de l'art dramatique en 2008-2009. Département des études, de la prospective et des statistiques (4), 8. DUMONT, V., LEJEUNE, Christophe, GUILLEMETTE, François (Ed.). (2010). Recherches qualitatives. Logiciels pour l'analyse qualitative : innovations techniques et sociales (Vol. 9). Luxembourg, 21-22 octobre 2008 : Unité Économie de la connaissance et management de l'innovation (IMaGinE) et l'Institut des sciences humaines et sociales de l'Université de Liège (Belgique), avec le soutien du Fonds national.

FICHET L. (1996). Les théories scientifiques de la musique. XIXe et XXe siècle. Paris : Vrin.

FIJALKOW, C. (2003). Deux siècles de musique dans l'école. Chroniques de l'exception parisienne, 1819-2002. – Paris: L'Harmattan.

FIJALKOW, C. (2007). L'histoire de l'enseignement musical scolaire en France à travers les manuels au XIXe et au XXe siècle. Naissance d'une discipline et évolution des conceptions pédagogiques Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain. Québec: Presses de l'Université du Québec.

FIJALKOW, J. (1995). Savoir lire: didactique déclarative, procédurale contextuelle. SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation, 15 121-146.

GERBOD, P. (1983). L'enseignement de la musique en FRANCE au XIXe siècle dans les établissements d'instruction publique. In D. Pistone (Ed.), L'Éducation musicale en FRANCE: histoire et métho-

des. Colloque / [organisé par] l'Institut de recherches sur les civilisations de l'Occident moderne, 13 mars 1982 ; (pp. 33-46). Paris: Presses de l'Université de Paris Sorbonne.

GHIGLIONE, R., MATALON, B., & BACRI, N. (1985). Les dires analysés: l'analyse propositionnelle du discours Paris: Saint-Denis: Presses universitaires de Vincennes.

GUT, S. (2002 [1976]). Théorie. In M. Honegger (Ed.), Dictionnaire du musicien. Notions fondamentales (pp. 803-804 [1012-1013]). Montréal [Paris]: Larousse [Bordas].

IDRAY, J.-L. (1994). Histoire des programmes des collèges en éducation musicale. ??

LANDOWSKI, M. (1979). Batailles pour la musique. Paris: Le Seuil.

LEFÈBVRE, N. (2014). Marcel Landowski. Une politique fondatrice de l'enseignement musical. 1966-1974 (Vol. n°12). Lyon: Cefedem Rhones-Alpes Editeur.

MAIZIÈRES, F. (2009). Le rapport à la musique des enseignants du premier degré: rapport personnel, rapport professionnel. Université Nancy 2, Nancy.

MOUCHET, F. (2008). Musica theorica et musica practica: l'art musical du XIIIe siècle entre tradition et innovation. 31e Congrès du CHTS Au Moyen Age, entre tradition antique et innovation.

MUSIAL, M. a., PRADÈRE, F., & TRICOT, A. (Eds.). (2012). Comment concevoir un enseignement ? Bruxelles De Boeck.

MUSIAL, M., & TRICOT, A. (2008). Enseigner pour que les élèves apprennent : une évidence ? 1ère Partie.. Technologie - Sciences et techniques industrielles, 156, 20-27.

MUSIAL, M., & TRICOT, A. (2008). Enseigner pour que les élèves apprennent : une évidence ? 2ème Partie. Technologie - Sciences et techniques industrielles, 158, 52-62.

PALISCA, C. V. (1980). Theory, theorists. In J. T. Stanley Sadie (Ed.), New Grove dictionary of music and musicians (6 ed., Vol. 18, pp. 741-762). London, New-York: Macmillan, Grove's dictionaries.

POPPER, K. R. (1978 [1959-1968, 1973 1ère édition française]). La logique de la découverte scientifique (P. D. Nicole Thyssen-Rutten, Trans.). Paris : Payot.

PROST, A. (2003). Les instructions de 1938 », in Antoine Prost, Jean Zay et la gauche du radicalisme, Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.) « Académique », p. 193-208.

PROST, A. (2004). Histoire de l'enseignement et de l'éducation. Tome IV. L'école et la famille dans une société en mutation (depuis 1930) (1981 ed. Vol. IV). Paris: Nouvelle librairie de FRANCE et Éditions Perrin.

RIEMANN, H. (1931), Théorie. In Dictionnaire de musique, Paris, Payot.

TRICOT, A. (2014). Le sujet cognitif de l'apprentissage. Recherches en éducation, 18, 79-90.

TRUPIER-MONDANCIN, O. (2008). L'éducation musicale au collège depuis 1985 : valeurs déclarées par des enseignants d'éducation musicale, genèse. Thèse doctorat: Musicologie. Sciences de l'éducation: 2008 Université de Toulouse-Le Mirail.

TRUPIER-MONDANCIN, O. (2010 a). Changes in Conceptions of Music Education in Junior High School Curricula during the Twentieth Century in France. IJCDSE (International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education), 1(1), 43-52.

TRUPIER-MONDANCIN, O. (2010 b). L'éducation musicale dans le secondaire. Attributs, formation des enseignants, instructions et programmes de collège, valeurs. Paris: L'Harmattan.

TRUPIER-MONDANCIN, O. (2014). Histoire et caractéristiques de la musique au lycée, en France: entre académisme et socioconstructivisme. L'éducation musicale, 579. <http://www.leducation-musicale.com>

TRUPIER-MONDANCIN, O., MAIZIÈRES, F., TRICOT, A. (2015). L'articulation théorie-pratique en éducation musicale. Apports de la psychologie cognitive. Spirale, 56, 33-48.

## TRAJETÓRIA DA CRIAÇÃO MUSICAL NO CURRÍCULO ESCOLAR DO QUEBEC<sup>22</sup>

*Vincent Bouchard-Valentine*

Universidade de Québec em Montreal (Canadá)

Apesar de fazer parte integrante dos programas de ensino quebequenses<sup>23</sup> desde 1970, a criação sonora<sup>24</sup> encontra-se marginalizada no meio escolar. Os esforços empregados pelo Ministério da Educação para a promoção nos anos de 1980 não suscitaram um engajamento do meio escolar, o qual se manteve fiel a abordagem baseada na tonalidade.

A pedagogia da criação sonora<sup>25</sup> conserva contudo sua pertinência sobre os planos pedagógicos e educativos. Ela permite sobretudo de incorporar os estudantes nas atividades musicais inscritas na importante corrente das músicas “barulhentas” contemporâneas, favorecendo assim, um modo de organização da classe centrada sobre o aluno e oferecendo reais perspectivas de descompartmentalização disciplinar.

Este texto tem por objetivo identificar as fases de integração da criação sonora no currículo escolar quebequense a partir de uma análise de conteúdo (Bardin, 2013; L'écuyer, 1990) dos documen-

---

<sup>22</sup> Traduzido por Marco Antonio Toledo Nascimento.

<sup>23</sup> Québec é a província francófona do Canadá, sendo a capital a cidade de Québec.

<sup>24</sup> NT: o autor utiliza a expressão « Criação Sonora » création sonore para designar as produções musicais que priorizam o som por ele mesmo, e não o sistema tonal ou o ritmo padronizado. Eles dão ênfase primeiramente à expressão musical baseada na tessitura sonora, no timbre, na organização sonora, e não baseada em um sistema modal ou tonal, por exemplo: música concreta, eletrocústica, «ruído» e artes sonoras.

<sup>25</sup> NT: o autor utiliza a expressão « Criação Sonora » création sonore para designar as produções musicais que priorizam o som por ele mesmo, e não o sistema tonal ou o ritmo padronizado. Eles dão ênfase primeiramente à expressão musical baseada na tessitura sonora, no timbre, na organização sonora, e não baseada em um sistema modal ou tonal, por exemplo: música concreta, eletrocústica, «ruído» e artes sonoras.

tos fundadores e dos diferentes programas de estudos que balizam a história da educação musical escolar no Quebec.

## **O currículo escolar quebequense**

Com aproximadamente oito milhões de habitantes, sendo a grande maioria é redundância, a província do Quebec é uma figura de excessão na paisagem norteamericana. Realmente uma sociedade distinta, ela possui sistema legislativo, instituições e cultura que lhe são particulares.

O sistema escolar atual também possui particularidades que lhe distingui das outras províncias canadenses, bem como dos Estados Unidos. Eles são primeiramente laicos e formados por duas línguas independentes – uma francófona e outra anglófona – e o sistema de ensino é dividido em quatro partes: primário (incluindo pré-escolar), secundário, colegial e universitário. A educação é obrigatória para as crianças de seis a dezesseis anos.

Todas as escolas estão sob a autoridade do Ministério da Educação e do Ensino Superior. O regime pedagógico estabelece modalidades de organização e de ensino, enquanto a dos programas de estudos balizam as intervenções dos professores nas escolas. Desde as reformas ocorridas na década de sessenta, o ensino de música nas escolas primárias e secundárias estão sob a responsabilidade de professores graduados em Música (Bouchard-Valentine, 2015).

## **A criação sonora**

Em meados dos anos de 1960, pedagogos como R. Murray Schaffer (1965) no Canadá, Ronald Thomas (1970) nos Estados Unidos

e John Paynter (1970) na Inglaterra denunciaram o pouco tempo destinado à música contemporânea e à criação musical na educação musical escolar. Eles propuseram modelos de criação musical priorizando a livre expressão da criança a partir de diversos materiais sonoros. A França, principalmente graças ao trabalho de Pierre Schaeffer e do Grupo de Pesquisas Musicais se transformam em um terreno fértil para esta abordagem que ganha o nome de *éveil* musical. François Delalande (1984) e Claire Renard (1982) estabelecem os princípios.

A pedagogia da *éveil-créativité*<sup>26</sup> é uma transposição à pedagogia musical, dos princípios da corrente expressiva em pedagogia das artes plásticas (Efland, 1979). Trata-se de uma proposição global de educação musical que atualiza o paradigma da criança criadora: a criança desenvolve suas potencialidades musicais através de uma abordagem de criação (Lemerise, 2006).

O ponto de início é um descondicionamento dos hábitos de escuta para a eliminação de toda a referência à harmonia tonal e ao ritmo medido. Então falamos sobre a criação sonora para melhor distinguir esta abordagem daquela tradicional. A abordagem pedagógica alterna exercícios e as atividades de criação mais ou menos dirigidas segundo o grau de autonomia dos estudantes: 1) os estudantes se familiarizam com uma noção onde se desenvolve uma habilidade direcionada pelo professor através de exercícios (chamados também de jogos musicais); 2) os estudantes exploram diferentes ideias musicais e melhoram suas habilidades musicais realizando improvisações coletivas; 3) os estudantes se engajam em um projeto de criação sonora individual ou coletiva onde eles podem ser levados à interpretar para a um público. (Bouchard-Valentine, 2000).

---

<sup>26</sup> Contração de pedagogia do *éveil* e da creative music.

## **A criação sonora no currículo**

No Québec, a evolução da educação musical escolar pode ser demonstrada em quatro períodos, cada um correspondente a um programa de estudos específico. A criação sonora apareceria pela primeira vez no relatório Rioux de 1969.

### ***O período colonial (do Século VII até 1964)***

Até a década de sessenta do Século XX, a educação musical era, sobretudo, de responsabilidade das comunidades religiosas que organizavam e asseguravam a formação musical nos conventos, nos colégios clássicos, e, mais tarde, nas escolas de formação de professores (Bray *et al.*, 2005)<sup>27</sup>. Foi necessário esperar até 1937 e os programas de estudos do Departamento de Instrução Pública, para que a educação musical se transformasse em conteúdo obrigatório (Allard; Lefebvre, 1998). A música então, passa a ser ensinada trinta minutos por semana e a formação musical se limita na aquisição de rudimentos de teoria e de solfejo, bem como o canto profano e religioso. A prática instrumental, o contato com as obras do repertório clássico e a criação musical não figuram neste programa. Os responsáveis por esses conteúdos, na maioria das vezes, não possuíam nenhuma formação musical (Conselho Superior de Educação, 1988).

### ***A Revolução tranquila (1964-1977)***

A história moderna da educação musical quebequense se inicia nos anos de 1960 quando a província do Quebec, por meio de uma

---

<sup>27</sup> NT: écoles normales: no Brasil seria o equivalente às escolas de ensino normal, ou seja, aquelas destinadas à formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

revolução tranquila, se compromete em um grande movimento de reformas e de transformações sociais que principalmente levaram a uma democratização ao acesso à educação.

Em 1961, o governo liberal de Jean Lesage institui a « Comissão real de enquete sobre o ensino na província do Quebec » que teve por objetivo estudar as questões relativas à educação e de formular as mudanças necessárias para uma reforma em profundidade do sistema educacional quebequense.

O relatório Parent (PARENT, 1964) é um documento fundador na qual se observa, de forma clara e explícita, o valor fundamental da educação artística. A música faz parte das disciplinas artísticas obrigatórias desde a educação pré-escolar até o segundo ano do ensino médio, e por esta razão, ao menos um horário por semana. A grande novidade do relatório Parent, é a ênfase nos métodos ativos europeus para o primário e o secundário (Orff, Martenot e Kodaly) que colocam os estudantes em situação de produção musical coletiva. Um dos mais difundidos no Quebec foi o método Orff que utiliza instrumentos adaptados ao tamanho da criança: xilofones, carrilhões e pequenas percussões. Gradualmente esses métodos integraram a um grande inventário de atividades como o canto, a escuta, a flauta-doce, o trabalho instrumental, rítmico ou a dança (Bouchard-Valentine, 2007).

Apesar da generosidade nas intenções, o relatório Parent se passa mal nas artes. Ele foi acusado de deixar a ambiguidade sobre o valor real da educação musical. Após as pressões exercidas pelos artistas, o governo institui em 1966 a Comissão Real de Enquete Sobre o Ensino na Província do Quebec. Presidida pelo sociólogo Marcel Rioux, esta comissão formula em seu relatório final um con-



junto de recomendações que influenciam a organização da formação musical no Quebec.

O relatório Rioux propões um projeto de sociedade no qual a Arte e a educação artística fazem parte ativa e integrante (Couture; Lemerise, 1992). Neste sentido, ele constitui uma das publicações mais importantes da Revolução tranquila. "A educação deve preparar o indivíduo para viver em um mundo em perpétua transformação" (Rioux, 1969, p. 19-20). No contato com a arte contemporânea, o estudante se familiariza com o imprevisível e através de uma pedagogia aberta ele progride de um estado de desequilíbrio para um estado de equilíbrio.

A música está presente com uma organização sonora que o estudantes deve aprender a escutar: "Não se deve impor esquemas sonoros tradicionais, mas educar sua espontaneidade na expressão pelo som"<sup>28</sup> (Rioux, 1969, p. 27-28). Esta citação é a primeira referência explícita para a noção de criação sonora nos textos fundadores da educação no Quebec.

Os programas de estudos em música publicados no fim dos anos sessenta extraem suas orientações dos relatórios Parent e Rioux. Esses programas balizadores (Québec, 1969, 1970) são documentos concisos se limitando a expor o espírito, os objetivos e os elementos da disciplina. Porém, eles marcam um salto prodigioso para a educação musical do Quebec, pois eles propões um formação musical global que visa o desenvolvimento das capacidades de expressão e de criatividade para a música. Os métodos ativos fazem parte dos recursos pedagógicos sugeridos para o primário e o secundário

---

<sup>28</sup> Il ne faut pas lui imposer des schèmes sonores traditionnels, mais éduquer sa spontanéité dans l'expression par le son.

(Orff, Martenot, Kodaly). Se a improvisação é abordada nesses métodos, a orientação fundamental reside na interpretação musical. A expressão livre e a criação sonora são simplesmente anunciadas nas intenções pedagógicas.

Foi necessário esperar pela publicação do Guia de Expressão Musical para a Escola Elementar<sup>29</sup> (Québec, 1976) para que as orientações relativas à criação sonora fossem explicitadas. Elas correspondem inteiramente ao espírito da creative music e do éveil musical.

### ***O realinhamento (1977-1997)***

Dez anos depois da reforma Parent, um novo exame do sistema de educação é realizado. A publicação do Livro Verde sobre o ensino primário e secundário (Québec, 1977) e a organização de diversas consultas públicas permitem a produção de um relatório global do sistema de educação. Após este procedimento, o governo publica « A Escola quebequense: anúncio de política e plano de ação (Québec, 1979), no qual são definidas as orientações, os objetivos e os medidas para uma reativação do sistema de educação baseado na qualidade do ensino.

Estas mudanças se manifestaram através de um regime pedagógico, de programas mais robustos e de uma pedagogia mais ativa. Os novos programas estabelecem os conteúdos de aprendizagem e sugerem os procedimentos pedagógicos a serem privilegiados. No intuito de reduzir a ambiguidade generalizada pelos programas 1969-70, o Ministério da Educação produziu guias pedagógicos robustos sugerindo modelos de planeamento, exemplos de ativida-

---

<sup>29</sup> Expression musicale à l'élémentaire

des e instrumentos de avaliação (Conselho Superior de Educação, 1988). O ensino de música tem agora nas mãos aproximadamente 600 páginas de documentação para planejar o seu ensino.

Enquanto os programa balizadores dos anos 1969-70 davam mais importância aos métodos ativos, os novos programas de estudos priorizam claramente a criação sonora. (Québec, 1981):

A música é essencialmente um sucessão de sons e de silêncios escolhidos e organizados pelo indivíduos (compositores), com objetivos precisos, e em vista de ser escutada<sup>30</sup> (p. 3).

A NOVA pedagogia musical, orientada no processo de criação, dá ênfase à exploração e à organização de soluções sonoras para a criança<sup>31</sup> (p. 3).

Os conceitos desses programas são bem conscientes da mudança de postura exigida aos professores:

A leitura deste documento pode perturbar alguns professores provocando diversos questionamentos, seja pela apresentação de uma hierarquia diferente dos valores musicais, seja pela proposição de novas linguagens musicais e de uma abordagem pedagógica calcada sobre a criação<sup>32</sup> (p. 105).

### ***A renovação pedagógica (a partir de 1997)***

Como vários países ocidentais, o Quebec se comprometeu nos anos noventa com um processo de reforma educacional para adaptar o

---

<sup>30</sup> La musique est essentiellement une succession de sons et de silences choisis et organisés par des individus (compositeurs), avec des buts expressifs, et en vue d'être écoutée.

<sup>31</sup> La NOUVELLE pédagogie musicale, axée sur une démarche de création, met l'emphase sur l'exploitation et l'organisation de solutions sonores par l'enfant.

<sup>32</sup> La lecture de ce document peut troubler certains enseignants en provoquant diverses remises en question, soit par la présentation d'une hiérarchie différente des valeurs musicales, soit par la proposition de langages musicaux nouveaux et d'une approche pédagogique axée sur la création.

seu sistema de educação às características e às necessidades de uma sociedade em plena mutação. Os numerosos pareceres e relatórios produzidos durante este período permitiram definir uma nova política educativa na "Escola, toda um programa" (Québec, 1997), política que serviu de base para uma importante reforma da educação em 2001.

Como disciplina escolar, a educação musical foi confrontada em uma transformação sem precedentes: a aplicação de uma abordagem por competências, a descompartmentalização disciplinar, a adesão de um paradigma de aprendizagem, a consideração dos desafios sociais como a saúde, o meio-ambiente, a consumação, e a convivência em comunidade. O "Programa de formação da escola quebequense" (Québec, 2001), que articula as orientações desta reforma, adota uma posição de equilíbrio entre a abordagem baseada na tonalidade e a abordagem baseada no som. Nós encontramos então, nas páginas dos documentos de referências, as duas abordagens, sem a existência de alguma prioridade entre as duas.

## **Conclusão**

Depois desta explanação sobre os programas de estudos quebequenses em música, a trajetória da criação sonora no currículo escolar parece clara. No anos sessenta a criação musical ou sonora não figura nos programas de estudos. A criação sonora chega nos programas de 1969 e 1970 sob forma de intenções pedagógicas. Ele se torna, no entanto, a orientação principal nos programas de estudos dos anos oitenta. Os programas de estudos atualmente em vigor desde 2001 adotam, ao que diz respeito da criação sonora e criação musical, uma posição intermediária e convida os professores a integrar as duas abordagens de maneira complementar.

Apesar dos esforços empregados pelo Ministério da Educação para valorizar as abordagens criativas desde o início dos anos setenta, a criação sonora reside anedótica nas práticas efetivas em meio escolar. A educação musical na escola, ainda hoje, é fortemente ancorada no paradigma da criança-intérprete.

A formação inicial dos professores de música é sem dúvida um fator determinante nesta fraca representação de atividades criativas dentro da escola. Percebe-se que os professores de música não foram formados para integrar adequadamente as atividades de criação sonora em sua prática de ensino. As proposições de musicalização infantil iniciais são particularmente difíceis a se explorar devido a sua falta de formalização didática, mas também porque seu quadro teórico e conceitual advindo dos anos 1960 e 1970 não reflete o estado atual do desenvolvimento do campo de conhecimento da educação artística e da educação musical. Os professores em exercício da profissão não possuem nem o tempo e nem a expertise para se apropriarem, através da documentação especializada, dos elementos necessários para um planejamento pedagógico rigoroso: objetivos, conteúdos, progressão de aprendizagens, fórmulas pedagógicas, estratégias de avaliação, etc.

Minhas pesquisas no Departamento de Música da Universidade de Quebec em Montreal têm por objetivo a formalização de um modelo pedagógico de criação musical com dimensões axiológicas, teóricas e praxiológicas. Eu trabalho, especificamente, sobre uma síntese inédita que associará elementos estruturantes de uma pedagogia da criação sonora com constructos teóricos validados dentro de campos do conhecimento da educação e da educação artística. Esta pesquisa, cadastrada no projeto ÉcoMuse ([www.ecomuse.net](http://www.ecomuse.net)), é coordenada por mim, dentro do Centro de Pesquisa em Educação e

Formação Relativa ao Meio-Ambiente, que se objetiva por integrar as visões de educação musical e de educação a respeito do meio-ambiente. Através da utilização da criação sonora, a eco-educação musical visa o desenvolvimento das pessoas em seu ambiente sonoro.

## Referências

ALLARD, Michel; LEFEBVRE, Bernard. (1998). Les programmes d'études catholiques francophones : des origines à aujourd'hui. Montréal: Logiques.

BARDIN, Laurence. (2013). L'analyse de contenu. Paris: Presses Universitaires de France.

BOUCHARD-VALENTINE, Vincent. (2015). La formation musicale au Québec. In: BARDEZ, Jean-Michel; DESPAX, Jean-Paul (dir.). Formation du musicien, formation musicale. Le Vallier : Delatour, France. p. 189–214.

BOUCHARD-VALENTINE, Vincent. (2007). L'éducation musicale scolaire contemporaine : vers un modèle axiologique. (Thèse de doctorat). Montréal : Université du Québec à Montréal.

BOUCHARD-VALENTINE, Vincent (2000). L'instrumentarium Baschet : l'innovation et la tradition en éducation musicale. (Mémoire de maîtrise). Montréal : Université du Québec à Montréal.

BRAY, Kenneth; GREEN, Jean-Paul; VOGAN, Nancy. Musique à l'école. In Encyclopédie de la musique au Canada. Toronto, Ontario: Fondation Historica du Canada. Available at <http://www.thecanadianencyclopedia.com> Accès : 2016-03-20.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1988). L'éducation artistique à l'école : avis au ministre de l'Éducation. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.

COUTURE, Francine; LEMERISE, Suzanne. (1992). Le Rapport

Rioux et les pratiques innovatrices en arts plastiques. In: BERNIER, Léon (dir.), *Hommage à Marcel Rioux : sociologie critique, création artistique et société contemporaine*. Montréal: Albert Saint-Martin. p. 77-94.

DELALANDE, François. (1984). *La musique est un jeu d'enfant*. Paris et Bry-sur-Marne: Buschet/Chastel et Institut National de l'Audiovisuel.

EFLAND, Arthur. (1979). *Conceptions of Teaching in Art Education*. *Art Education*. v. 32, n. 4, p. 21-26, 28, 30-33.

L'ÉCUYER, René. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Sillery: Presses de l'Université du Québec.

LEMERISE, Suzanne. (2006). *Du dessin aux arts plastiques : l'héritage moderniste d'Irène Senécal*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

PAYNTER, John; ASTON, Peter. (1970). *Sound and Silence : Classroom Projects in Creative Music*. Cambridge, Angleterre: Cambridge University Press.

PARENT, Alphonse-Marie. (1964). *Rapport Parent : Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Les structures pédagogiques du système scolaire : Les programmes d'études et les services éducatifs (Vol. 2b)*. Québec: Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec.

QUÉBEC. (1969). *Programme d'études des écoles secondaires. Arts : éducation musicale*. Québec: ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, service des programmes.

QUÉBEC. (1970). *Programme d'études des écoles élémentaires. Arts : expression musicale*. Québec: ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, division des Beaux-arts.

- QUÉBEC. (1976). Art : Expression musicale à l'élémentaire : Guide pédagogique, Découverte des sons. Québec: ministère de l'Éducation.
- QUÉBEC. (1977). L'enseignement primaire et secondaire au Québec : livre vert. Québec: ministère de l'Éducation.
- QUÉBEC. (1979). L'École québécoise : énoncé de politique et plan d'action. Québec: ministère de l'Éducation, Service général des communications.
- QUÉBEC. (1981). Programme d'études : primaire. Art : art dramatique, arts plastiques, danse, musique. Québec: ministère de l'Éducation.
- QUÉBEC. (1997). L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative. Québec: ministère de l'Éducation.
- QUÉBEC. (2001). Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire. Québec: ministère de l'Éducation.
- RENARD, Claire. (1982). Le geste musical. Paris/Fondettes: Hachette/Van de Velde.
- SCHAFER, Raymond Murray. (1965). The Composer in the Classroom. Toronto : BMI Canada.
- RIOUX, Marcel. (1969). Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec. vol. 2. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- THOMAS, Ronald B. (1970). Manhattanville music curriculum program. Final report. Washington, DC: US Office of Education, Bureau of Research.



# APRENDIZAGEM MUSICAL COMPARTILHADA: ÂMBITOS DE ENCONTRO NA CONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA MUSICAL

*Elvis de Azevedo Matos*  
Universidade Federal do Ceará

“É preciso aprender a aprender do aluno o que ensinar”  
(*H.J. Koellreutter*)

## Preâmbulo introdutório

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.

Dentre as teorias que embasam o trabalho de pesquisa através do qual buscamos estabelecer as bases para a Aprendizagem Musical Compartilhada, está o sócio interacionismo de Lev Vygotsky, que sustenta trabalhos de pesquisa desenvolvidos no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, no eixo “Ensino de Música” da Linha de Pesquisa Educação Currículo e Ensino.

Os trabalhos de pesquisa aos quais acima nos referimos culminaram com a defesa de dissertações de mestrado e uma tese de doutorado elaborados por Fernandes (2013)<sup>33</sup>, que em sua pesquisa de

<sup>33</sup> Contextos de aprendizagem musical: uma abordagem sobre as práticas musicais compartilhadas do curso de música da UFC campus de Fortaleza.

mestrado aborda a interação e a compartilha no âmbito dos grupos musicais não obrigatórios formados por estudantes do Curso de Licenciatura em Música da UFC; Almeida (2014)<sup>34</sup>, que em sua tese de doutorado trata das interações e compartilhas entre estudantes da disciplina Sopros (Madeiras), no Curso de Licenciatura em Música da UFC e Lima (2015)<sup>35</sup>, que discorre sobre as interações e compartilhas entre estudantes de Pedagogia e de Música no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em sua dissertação de mestrado.

No presente texto pretendemos nos juntar aos esforços intelectuais empreendidos pelos autores acima citados, bem como daqueles que no momento desenvolvem pesquisas que abordam a mesma temática, na intenção de contribuir para com o desvelamento do que pode ser a Aprendizagem Musical Compartilhada.

### **Docência, discência, arte e experiência: uma articulação**

A construção do conhecimento musical pressupõe as ações complementares do ensino e da aprendizagem que podem se desenvolver em contextos nos quais os agentes construtores do conhecimento atuam conjuntamente em busca da realização sonora e da sistematização que decorre dessa mesma realização. O Aprender-Ensinar-Aprender Música, nesta perspectiva, não pode prescindir da realização sonoro-musical, não importando se apenas um indivíduo a realiza, como no caso dos autodidatas, ou se esta ocorre em contextos coletivos.

---

<sup>34</sup> Aprendizagem musical compartilhada: a prática coletiva dos instrumentos de sopros/madeiras no curso de música da UFCA.

<sup>35</sup> Os caminhos da educação musical em Fortaleza contribuições do Pibid.

O processo de elaboração do conhecimento musical, portanto, mesmo quando desenvolvido por uma só pessoa, articula ações de ensino e aprendizagem. Partindo deste pressuposto torna-se importante pensar a intencionalidade do ensino musical como algo que não ocorre sem que haja aprendizagens e que o sujeito que se propõe a ensinar é também sujeito de aprendizagem dentro do complexo jogo sonoro. Em sua *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire sublinha que não há docência sem discência e afirma: “Embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.” (Freire, 2007, p. 23).

Em uma postura pedagógica tradicional, no entanto, o docente coloca-se como o detentor do saber que deve ser transmitido, através da ação de ensinar, aos discentes, esses vistos na maioria dos casos como sujeitos passivos no processo de aprendizagem. Paulo Freire chamou esse tipo de conduta de “Educação Bancária”. Apesar de bastante criticada nos meios educacionais contemporâneos a “Educação Bancária” não se fez ausente dos processos pedagógicos atuais e sua presença alicerça-se em um outro aspecto relacional que antecede ao próprio ato pedagógico: o binômio dominador-dominado, tal como coloca Alfonso Quintas (1991).

Em seu trabalho sobre *Estética*, publicado no Brasil pela Editora Vozes em 1991, Quintas apresenta proposições bastante instigadoras, dentre essas a superação das relações de dominação, em direção ao que o autor denomina como “relações de encontro”. Quintas alerta que a maioria esmagadora das relações humanas se estruturam de modo que sempre haja um dominador e um ou mais dominados, apontando que quando o dominador decide abrir mão de sua posição dominante, o que normalmente ocorre é uma inversão na polaridade da dominação: aqueles que antes eram dominados, passam a dominar.

Tomando por base o que coloca Alfonso Quintás sobre as relações de dominação, aqui chamaremos de “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.

Mesmo em ambientes nos quais se prega a superação da “Educação Bancária”, o esquema dominador-dominado é uma constante. Não é à toa que em nosso contexto considera-se um bom professor aquele que tem “domínio da classe”. O domínio da classe é aferido por vários critérios, dentre esses, o silêncio. Uma classe de estudantes bem disciplinada, que silenciosamente ouve as preleções de um professor é considerada uma classe ideal, uma classe bem dominada. O silêncio é em muitos casos a meta da ação docente que busca o domínio da classe de estudantes. “A atitude objetivista, que tende a considerar todos os seres como objetos domináveis, possíveis e desfrutáveis, converteu-se ao longo de quatro séculos numa espécie de segunda natureza do homem ocidental.” (Quintas, 1991, p. 16).

Quintás aponta como alternativa as relações de dominação o estabelecimento de Âmbitos de Encontro, nos quais os participantes estariam em um constante fluxo de troca, sem que se estabeleça o “paradigma relacional da dominação”, ao qual o autor define como “atitude objetivista”: “Se o ideal que orienta e impele nossa existência não consiste em possuir para desfrutar, mas em nos encontrarmos para criar algo valioso, tenderemos a respeitar ao máximo o alcance pleno de cada realidade.” (Quintas, 1991, p. 20).

Neste ponto da presente reflexão busco outro autor para colaborar com o que aqui pretendo discutir: Jorge Larrosa Bondía. Em um texto intitulado “Notas Sobre Experiência e o Saber de Experiência, Bondía nos alerta que Experiência não é simplesmente aquilo que acontece, mas, sobretudo, aquilo que nos acontece: “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” (Bondía, 2002, p.21).

A experiência, assim, é compreendida como algo que marca indelévelmente uma existência, algo que por sua plenitude de significados se fixa na existência humana e, neste sentido, considerando o Ser Humano como um ser "autoreferente", tal como propõe Pedro Demo (2000) no trabalho “A Certeza da Incerteza”, cada experiência humana é única e intransferível, pois é uma ocorrência cujos significados formativos são vividos a partir dos referenciais de um Ser específico: um ente humano único, com sua íntima experiência de formação.

Jorge Larrosa Bondía adverte que somente pode ocorrer a partilha da experiência se esta for revivida por quem que, de outrem, a apreende. Tal partilha dos significados da experiência, para o autor, é raramente possível. Uma das possibilidades de partilha de experiências formativas se daria no específico terreno das obras artes.

Voltando às reflexões de Alfonso Quintás temos um importante conceito que converge para o que aponta Jorge Larrosa Bondía, o conceito de “Verdade Artística”. Lançando mão das ideias dos dois autores é possível compreender que uma obra de arte é um âmbito

no qual uma experiência individual, em decorrência da competência artística de quem a elabora, pode tornar experiência compartilhada e, ao mesmo tempo, é possível perceber que a Experiência é o fundamento da Formação: nos formamos através daquilo que nos acontece e não simplesmente daquilo que acontece.

Seguindo com a presente reflexão retornamos a Paulo Freire e sua crença na indissociabilidade entre docência e discência. Diante disso pensamos que é possível perguntar se é viável pensar na partilha de experiências significativas consubstanciadas em aprendizagens musicais, na perspectiva de que possamos aprender dos e com os nossos alunos aquilo que lhes pretendemos ensinar, tal como preconizou Hans Joachim Koellreutter em muitos de seus seminários e escritos.

### **Aprendizagem Musical Compartilhada: uma realização**

O exacerbado foco na figura do Professor, compreendido como aquele que detêm um conhecido valioso que deve ser transmitido aos jovens, apesar de estar em cheque desde as argumentações de Freire (2002) sobre a Educação Bancária, ainda persiste em nossa realidade. Isto pode ser constatado na exacerbada ênfase que se dá ao ato de ensinar.

Para a presente reflexão assumimos, com base em Bondía (2002 e 2011) e Quintás (1991), a pressuposição de que o Artista tem uma capacidade singular para intuir a densidade existencial das realidades relacionais que se instauram em acontecimentos de encontros, conseguindo expressá-las e dar-lhes corpo numa figura sensível: a obra de arte. Estas figuras (obras) não reproduzem objetos; "plasmam realidades 'inobjetivas', ambíguas (...) que é todo um aconte-

cimento dialógico, relacional não um mero objeto ou, correlativamente, uma mera figura" (Quintas, 1992, p. 20).

Reunindo todos os conceitos até aqui postos podemos pensar que o ato de ensinar, em uma perspectiva tradicional e não crítica, não comportaria o ato de aprender por parte de quem ensina. Antes, torna-se ação de mão única na qual, com autoridade do conhecimento, alguém transmite ou doa a outrem o seu saber. Esta concepção torna-se problemática na medida em que Ensinar não apenas exige "respeito aos saberes dos educandos", conforme aponta Paulo Freire, mas solicita o auto-respeito por parte de quem se propõe a ensinar que, respeitando-se, o professor pode colocar-se também como sujeito de aprendizagem. Este é, portanto, um primeiro fundamento para a realização do que chamamos aprendizagem musical compartilhada: **todos os envolvidos no processo de aquisição do Conhecimento Musical são sujeitos de aprendizagem.**

Tal fundamento não significa que todos aprendam da mesma forma, a mesma coisa nem, tampouco, que professor e aluno têm as mesmas funções no processo de elaboração do conhecimento. O professor, na qualidade de agente mais experiente, precisa assumir-se e respeitar-se como um mobilizador das energias do estudante, guiando-lhe os esforços e buscando aprender do próprio estudante, considerando a cultura deste e seus saberes prévios, na direção daquilo que deve ser aprendido e compartilhado.

No processo de aprendizagem no qual o docente coloca-se, também, como sujeito que aprende ao ensinar, torna-se valiosa a percepção da aprendizagem da própria ação docente: ao aprender o estudante deve ser levado a refletir sobre como e porquê aprendeu. Esta reflexão que leva à conscientização dos caminhos que levam à

aprendizagem é particularmente valiosa para o processo de formação de novos professores, aquilo que no Brasil chama-se, atualmente, de “Prática como Componente Curricular”, nos currículos dos Cursos de Formação de Professores.

Um segundo fundamento para que se possa pensar em Aprendizagem Musical Compartilhada reside na relação com o saber. Esta relação precisa necessariamente ser uma relação de encontro, diferente do ideal objetivista da dominação do conhecimento.

Na Aprendizagem Musical Compartilhada, o encontrar-se com o som e conhecê-lo não deve ocorrer na perspectiva do domínio árido da técnica que não se transforma em obra musical repleta de significado humano. **Toda realização sonora na aprendizagem musical compartilhada deve buscar uma expressão artística, um humano sentido.** Desta maneira os momentos de ensaio, qualquer que seja a natureza do repertório executado, podem se configurar como momentos de Aprendizagem Compartilhada, assim como os momentos de apresentações públicas. É preciso que percebamos que o ato profundo de realização musical mobiliza competências que estão para além daquelas que são consideradas estritamente musicais.

Este segundo fundamento é especialmente importante quando pensamos a aprendizagem musical compartilhada desenvolvida por parte do estudante que autorregula seu processo de aquisição do conhecimento musical, uma vez que tal processo é normalmente mediado por construtos musicais (métodos e obras) e mesmo o mais elementar exercício de escala ou arpejo, na aprendizagem de um instrumento de música, deve conter e desenvolver um senso musical de tal maneira que ao passar do exercício técnico para a realização da obra o músico-(estudante) seja capaz de encontrar-se



com o pensamento do autor, trazendo à tona a Experiência que se consubstanciou em obra musical.

A expectativa do encontro é fundamental para a elaboração daquilo que hoje se entende como Aprendizagem Musical Compartilhada. Tais encontros ocorrem simultaneamente e em várias direções. Ao aprender, o estudante encontra-se consigo próprio e com suas possibilidades de expressão musical. Ao mesmo tempo, o professor encontra-se também consigo próprio colocando-se de forma empática no lugar dos estudantes, tentando perceber as nuances expressivas e estimulando a descoberta daquilo que está prestes a emergir sonoramente.

Há, ainda, o encontro com o método ou com a obra que se estuda e este encontro deve ser musical, não bastando apenas que soe o som, mas que este tenha um sentido, uma expressão musical. O encontro com a matéria sonora expressa em linguagem musical (partitura) deve ser o encontro com o compositor que, através do intérprete pode alcançar outras pessoas, ou seja: o autor é compartilhado na medida em que o agente que executa sua obra musical se entrega à interpretação.

É preciso ainda considerar que o ato de aprender é um ato individual. Cada indivíduo aprende de uma forma específica e intransferível e para tanto utilizamos vários filtros, como o filtro dos sentidos físicos ou os filtros oriundos da Cultura. Aprender é, assim, algo que ocorre a uma determinada pessoa, algo que se passa com um indivíduo de maneira singular e intransferível.

Compartilhar Aprendizagens Musicais torna-se desafiante na medida em que precisamos compartilhar experiências íntimas, pessoais,

que não podem em primeira análise serem exatamente descritas e/ou transferidas. Contudo, o desafio da música em sua centralidade humana de aprendizagem é exatamente esse: criar âmbitos de partilha de experiências musicais humanamente profundas e significativas.

Finalmente, é possível afirmar que para que ocorra o que aqui está sendo chamado de Aprendizagem Musical Compartilhada **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.**

### **Aprender a aprender música - do dilema ao mistério**

Um dos grandes entraves para a realização de propostas pedagógicas no campo das Artes é a assunção de que a Arte pode ser ensinada ou aprendida. Estamos convencidos que o que se chama aprendizagem musical, por exemplo, é, antes, o desenvolvimento de capacidades expressivas que são inerentes aos seres humanos. Assim, uma competência musical bem desenvolvida, que alia a técnica de execução de um instrumento específico a um cabedal cultural amplo, só se faz realmente musical se for a expressão de uma verdade interior que faz com que o ato musical seja uma experiência para quem executa e quem ouve, no sentido que nos propõe Bondia (2002).

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.

Este tipo de pensamento pode ser muito facilmente verificado na superficial e inócua disputa entre bacharéis e licenciados em Música, disputa na qual os bacharéis são colocados como profissionais de competência musical superior, como se fossem virtuosos. Enquanto os licenciados, professores de Música, são muitas vezes vistos como “músicos que não deram certo”.

Este equívoco é extremamente danoso pois forja currículos para Cursos de Licenciatura que são extremamente ingênuos e que tendem ao assistencialismo, uma vez que muito facilmente quem os elabora tende a se filiar a um pensamento tido como politicamente correto, de que a Música deve estar a serviço das causas sociais, tirando jovens das drogas ou da marginalidade, por exemplo.

Não há, obviamente, nenhum demérito para a atividade musical se esta desencadeia uma melhor relação do indivíduo consigo próprio e o leva a superar as adversidades da vida, mas estabelecer uma relação saudável com seu eu interior, com sua essência humana, precede a superação das adversidades e tal desenvolvimento deveria ser o objetivo da ação musical, o Humano como Objetivo da Música, como preconizou Koellreutter (1997).

Ao mesmo tempo, o falso ambiente de Glamour propalado pela grande mídia, no qual a atividade musical estaria necessariamente inserida, cria muitas ilusões que não se resolvem, ou que não

encontram bom termo no percurso de formação de nossos jovens músicos.

O despertar para a Música é algo íntimo, intangível e não pode ser ensinado. O que se aprende em aulas de música é habituar-se com o exercício de exposição que esta atividade artística exige. Esse habituar-se está necessariamente vinculado à aquisição de competências técnicas, ao aprendizado de história, teorias e gramáticas musicais, mas tal aquisição, repetimos, é inócua se o sujeito-musical não aprende a generosamente doar aquele sentido único que uma frase musical, um acorde, um som têm para sua humana intimidade, de modo a tocar a essência humana de quem o escuta, criando um âmbito de encontro e compartilha.

A preparação para esse ato musical de doar-se na execução de um solo desacompanhado ou no âmbito de uma orquestra, ou de qualquer outro grupo musical, só pode acontecer na perspectiva do encontro com o outro - um outro que reverbera uma individualidade musical, do compositor e que a amplia, ampliando a individualidade do intérprete e sua própria individualidade. A isto chamamos de Aprendizagem Musical Compartilhada.

## **Conclusão**

A realização do ensino de música, ocorra este em âmbitos mais solitários ou grupais, solicita por parte de todos a disposição para o ato de compartilhar. Tal compartilha é um ato complexo pois por um lado necessita a mobilização de várias competências – técnicas ou da ordem do “Capital Cultural” (Bourdieu, 2007) – e, ao mesmo tempo requer uma capacidade de doação de si mesmo que é essencial à realização musical.

Ao agente mais experiente do jogo da aprendizagem que se busca compartilhar está colocado o desafio de também compreender-se como um sujeito que aprende tendo o ensino como uma oportunidade para a criação de momentos nos quais a Música flui desencadeado experiências formativas inenarráveis, porém transformadoras e fortalecedoras das humanidades que dela participam.

Toda experiência musical, para ser artística, deve ser compreendida como realização humana em âmbitos de troca ou compartilha. A disponibilidade interior para dar-se em Música deve ser estimulada sempre e, nessa direção, não importa o perfeccionismo da execução, mas sua humana verdade pois é esta verdade que torna o som um expressão de vida e transcendência: uma realização musical.

## Referências

- BONDIA J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 19, p. 20-28.
- BONDIA, J. L. (2011). Experiência e alteridade. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27.
- BOURDIEU P. (2007). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo. Editora Perspectiva.
- DEMO, P. (2000). *Certeza da incerteza: ambivalências do conhecimento e da vida*, Brasília: Editora Plano.
- FREIRE, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- KOELLREUTTER, Hans J. (1997). O ensino da música num mundo modificado. In: KATER, C. (Org.). *Cadernos de estudo: educação musical*. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, pp. 53-59.
- QUINTÁS, A. L. *Estética*. (1991). Petrópolis: Editora Vozes.

# ESTRUTURANDO ABORDAGENS PARA A PEDAGOGIA DE MÚSICA DO MUNDO EM UMA CULTURA MUSICAL LOCAL <sup>36</sup>

*Valerie R. Peters*

Universidade Laval (Canadá)

“A cultura do povo Cree, para os adolescentes e jovens nativos, é muito importante. É bom ter pessoas que ainda querem aprender os modos antigos de seus ancestrais”.

(Serena, Representante, banco de dados, 24 de maio de 2011)

O QUE constitui a CULTURA e qual seria a melhor descrição e interpretação para este termo é um assunto bastante polêmico. Há pouco consenso sobre seu significado preciso, apesar de haver um entendimento geral de que a cultura (a) não é uma coisa ou objeto coerente, objetificada, fechada em si mesmo e (b) não é algo que seja aprendido por observação e documentação, mas sim algo que é deduzido; a cultura é retratada, escrita ou inscrita nos atos de representação do inquiridor. Em etnografia, a cultura é usada como um termo analítico, e não descritivo. Em outras palavras, o termo não descreve um conjunto de traços em um grupo, mas se refere a uma forma ou padrão abstraídos do comportamento observado. Atualmente, este padrão é descrito com frequência como sendo um sistema ideacional — isto é, um tipo de saber e compreensão que membros de um dado grupo compartilham (Schwandt, 2001, p. 50).

---

<sup>36</sup> Publicado originalmente em: Peters, R. V. Framing Approaches to World Pedagogy in a Local Music Culture, In: *The Musical Experience: Rethinking Music Teaching and Learning*. Oxford University Press, 2014. Tradução de Helena Wergles.

## Introdução

As escolas, hoje em dia, se encontram cercadas pela riqueza das diversas culturas musicais. Ao adotar uma perspectiva antropológica e abordagens de pesquisa etnográfica, os alunos têm a chance de embarcar em uma jornada de questionamentos para descobrir ou redescobrir uma cultura musical em sua comunidade. Esta abordagem de aprendizagem sobre diferentes músicas do mundo engaja os alunos em pesquisas sobre diferentes crenças culturais e valores inseridos nas práticas musicais de uma comunidade local. Os alunos alcançam uma compreensão da música enquanto comportamento humano, inserida em contextos históricos e sociais e abrangendo uma teia de significados socialmente construídos.

Este capítulo examinará diversas perspectivas teóricas que podem ser úteis ao estruturar abordagens curriculares para o estudo de culturas musicais locais. Tais estruturas teóricas foram usadas como um guia para conceitualizar três estudos de caso acerca do ensino e aprendizagem de culturas musicais locais. O primeiro estudo de caso foi realizado com um grupo de treze alunos (com idades entre quinze e dezessete anos)<sup>37</sup> selecionados dentre uma turma de prática musical de nível avançado em uma escola multi-étnica de ensino médio em Montreal (Peters, 2007). O objetivo dos dois outros estudos de caso foi analisar o impacto da mesma inovação curricular em música do mundo utilizada no estudo original com diferentes populações: uma turma homogênea de nono ano de

---

<sup>37</sup> Pseudônimos serão empregados no capítulo a fim de proteger a identidade dos participantes. As citações do banco de dados, na versão original do artigo, em inglês, foram citadas textualmente, incluindo erros de ortografia, de gramática, etc. Em respeito aos alunos que contribuíram com dados importantes e a fim de buscar reter a autenticidade de suas “vozes”, tais erros não foram corrigidos ou identificados na versão original do artigo. N.T.: tentou-se preservar a oralidade e espontaneidade tanto quanto possível. Em alguns casos, a redação original dos alunos, em inglês, foi editada entre colchetes para garantir a clareza do significado.

prática musical composta por alunos franco-canadenses da Cidade de Quebec (Peters e Bilodeau, novembro de 2012) e um pequeno grupo de estudantes da etnia Cree de uma turma francófona em Chisasibi (James Bay, região norte do Quebec) (Peters e Bilodeau, julho de 2012). Minha esperança é que os achados destes diversos estudos de caso com diferentes populações forneçam informações ricas, capazes de influenciar e orientar abordagens pedagógicas relativas à pedagogia de música do mundo em contextos culturais particulares.

Um dos objetivos dos estudos de caso foi descrever o fenômeno da utilização de ferramentas de investigação usadas por etnógrafos (observação participante, entrevistas e transcrição) tal como feita pelos estudantes de música do ensino médio a fim de construir e representar suas compreensões acerca de uma cultura musical local tradicional, incluindo conceitos, crenças e valores inseridos nas práticas musicais/culturais. Os alunos tornaram-se “pesquisadores” de uma cultura musical local, atuando como observadores participantes em eventos culturais locais, recebendo visitas de portadores culturais, entrevistando músicos locais ou membros de suas famílias, transcrevendo as entrevistas para um banco de dados comum e, posteriormente, tecendo teorias relativas à música, cultura e sociedade com base em seu trabalho de campo.

O objetivo deste capítulo não é descrever estes estudos de caso em detalhe. O primeiro estudo de caso foi bem documentado (Peters, 2007, 2009), e artigos descrevendo os dois outros estudos estão sendo preparados. Dados dos estudos serão utilizados para exemplificar os arcabouços teóricos que orientaram a concepção destes estudos. Ao passo que arcabouços teóricos são úteis para orientar o trabalho de educadores musicais, acredito que evidências empí-



ricas de campo precisem validar as argumentações teóricas, bem como exemplificar como tais argumentações podem ser traduzidas na prática.

Inicialmente, empreenderei uma exposição dos diferentes arca-bouços teóricos relacionados à intersecção da música e da cultura a partir da filosofia, antropologia e etnomusicologia. Serão inseridos exemplos dos três estudos de caso a fim de ilustrar como estes arca-bouços são exemplificados na prática. Interpretações da literatura e de estudantes acerca de como a música reflete crenças culturais e valores, bem como seu funcionamento enquanto prática culturalmente significativa serão apresentadas. Por fim, encerrarei o capítulo com uma discussão sobre o que significa educar musicalmente de maneiras culturalmente relevantes.

## **Perspectivas Teóricas: Estruturando Currículos**

### ***Música enquanto cultura:***

Elliott (1989, 1990) propôs uma concepção multicultural de educação artística e diversos modelos de educação musical multicultural. Seu ponto de partida foi explorar o conceito da música como cultura, em vez de música enquanto uma atividade isolada na cultura. Música enquanto cultura define a música como uma forma de atividade humana que requer um fazer ativo, um fazedor, um algo feito e um contexto. “A música é, essencialmente, algo que pessoas fazem ou realizam. A música de um povo é algo que eles são, tanto durante quanto após a realização da música e a experimentação da música... Os valores essenciais de uma cultura estão frequentemente refletidos na maneira segundo a qual a música é aprendida e ensinada” (Elliott, 1989, pp. 12-13). Assim, Elliott argumenta que a música

está inserida em um contexto, e que os sons são parte de uma trama de significado socialmente definido. A música é uma atividade humana mediada por conceitos e expectativas que são determinadas socialmente e historicamente.

Elliott (1990) conceitualizou a cultura como sendo algo tanto local e como contextualizado, e a música como uma forma de prática social no contexto cultural. “A música (concebida como um sistema dinâmico), independente da forma ou nível que assume, é uma prática social contínua na qual novos membros (criadores em potencial, públicos, críticos, professores, etc.) estão constantemente sendo induzidos” Elliott, 1990, p. 155). Elliott insiste que precisamos entender a música como uma realidade humana inserida nas práticas sociais da arte, e não exclusivamente como uma obra de arte. “Na música (como na cultura), os frutos (‘trabalhos’) produzidos por uma prática musical específica são inseparáveis de suas raízes (uma rede subjacente de crenças)” (Elliott, 1990, p.154).

Assim, a cultura não é algo que as pessoas têm, é algo que as pessoas fazem. A cultura é gerada pelo jogo entre as crenças de um grupo acerca de suas circunstâncias físicas, sociais e metafísicas e os corpos de habilidades e conhecimento a isto associados que eles desenvolvem, padronizam, preservam e modificam a fim de chegar às necessidades intrínsecas e extrínsecas do grupo (p. 149).

Se a natureza da música jaz em sua multidimensionalidade “enquanto cultura”, então encorajar a percepção deste significado e do uso da “cultura musical”, seja a própria ou a de outrem, exige que engajemos os estudantes no jogo de conceitos, ações e resultados que compreendem a essência de certa cultura musical. (Elliott, 1990, pp. 157-158).

Assim, a música existe enquanto um fenômeno multidimensional em uma cultura específica, bem como um constituir uma teia de atividades humanas, uma cultura musical.

Se a natureza da música jaz em sua multidimensionalidade “enquanto cultura”, então encorajar a percepção deste significado e do uso da “cultura musical”, seja a própria ou a de outrem, exige que engajemos os estudantes no jogo de conceitos, ações e resultados que compreendem a essência de certa cultura musical. (Elliott, 1990, p. 157-158).

Em outras palavras, uma abordagem para se estudar uma cultura musical deve incentivar os estudantes a interagirem com os conceitos a fim de entender a essência e os valores-chave da cultura. Alunos participantes dos diversos estudos de caso foram capazes de adquirir perspectivas acerca do significado e uso de músicas tradicionais enquanto um aspecto de uma cultura comunitária local. Subsequentemente, se engajaram em discussões sobre os conceitos e valores inseridos nas práticas culturais de uma comunidade. Para os alunos da etnia Cree, a música tradicional incorpora tais valores sob a forma de contato intergeracional, ajuda mútua, paixão, diversão, família (receber, se reunir, orgulho), respeito aos idosos, linguagem, espiritualidade e cura (Peters e Bilodeau, 2012, julho).

Elliott (1990), ao formar um conceito multicultural de educação artística, indagou como seria possível desenvolver uma disposição para entender e ver dentro de sua própria arte ou da arte de outra pessoa. Segundo Elliott, o objetivo da educação multicultural é desenvolver uma perspectiva acerca de si mesmo, explorar a relação entre si mesmo e sua cultura e, em seguida, “deslocar-se para fora” ao tentar entender outras culturas musicais. O ponto inicial para

os três estudos de caso foi a própria cultura musical dos alunos (na maioria dos casos). Dado que grande parte dos alunos sabe bem pouco sobre suas próprias heranças musicais, parece que a pedagogia da música do mundo pode começar com o “si” a fim de se deslocar rumo ao “outro” de maneira mais enfática e com maior compreensão.

Isso porque, ao penetrar e vivenciar os significados inerentes e delineados de um contexto musical não familiar, todos os alunos ganham o que apenas tal movimento de “deslocar-se para fora” pode proporcionar: uma perspectiva sobre seu próprio “si” (musicalmente e em outros aspectos) e o relacionamento do si mesmo com a sua cultura musical e a de outrem. Acompanhar todo esse arriscar-se, essa desorientação e uma eventual “aculturação” musical é um auto exame, e implica na reconstrução pessoal das próprias relações, suposições e preferências (Elliott, 1990, p. 160-161).

A descrição de Elliott (1989, 1990) de música enquanto uma prática social local e contextualizada me incentivou a planejar um estudo onde alunos pudessem observar práticas musicais em um contexto cultural autêntico, bem como trazer as práticas culturais para a sala de aula através de portadores culturais. Queria que os alunos pensassem em música como cultura e sobre como as práticas musicais que estavam observando ou indagando a respeito nas entrevistas incorporavam conceitos que representassem uma cultura local.

Elliott (1989) propôs seis modelos curriculares para uma educação musical multicultural: (1) assimilação, (2) amálgama, (3) sociedade aberta, (4) multiculturalismo insular, (5) multiculturalismo modificado e (6) multiculturalismo dinâmico. Os últimos três modelos

se preocupam com a preservação da diversidade cultural. O multiculturalismo insular consiste em um currículo baseado em uma ou duas culturas minoritárias que são representadas na comunidade escolar. Cada tradição musical é destacada, mas há pouca partilha musical entre as comunidades. O multiculturalismo modificado seleciona músicas com base em limites regionais ou nacionais e compara e contrasta diferentes abordagens a elementos musicais ou papéis musicais na sociedade. O método de ensino aceito para uma cultura específica é empregado quando se estiver apresentando sua música. Ao passo que esta abordagem apresenta um repertório culturalmente diverso, com uma preocupação em torno de igualdade, autenticidade, amplitude e valores de diferentes expressões musicais, Elliott considerou que a fraqueza dela consiste na dependência de uma abordagem conceitual para a aprendizagem musical. Elliott considerou o multiculturalismo dinâmico baseado em uma perspectiva “pan-humana” como sendo conceitualmente superior aos demais modelos. Este modelo solicita aos alunos que interajam com tópicos e conceitos que são originais à música de uma cultura específica. Ideias relativas à música são desenvolvidas de maneira indutiva, de baixo para cima.

Projetei o currículo nos estudos de caso para incorporar aspectos dos modelos insular e dinâmico. Queria que os alunos observassem a música situada e praticada em um contexto cultural e experimentassem a “profundidade e amplitude da expressão humana através da música” (Campbell, 1992, p.38). Os alunos se concentraram em uma cultura minoritária representada na comunidade escolar. Eles também interagiram com tópicos e conceitos originais à cultura, tal como música e demais artes, bem como a função e valor da música na cultura.

O multiculturalismo dinâmico ilustra a preocupação de Elliott relativa ao desenvolvimento por parte dos alunos de uma perspectiva de mundo que possa ser aplicada a uma variedade de músicas. Quesada e Volk (1997) também enfatizaram a necessidade de entender uma variedade de culturas musicais e perspectivas. Eles advogaram em prol de uma pesquisa para examinar a bimusicalidade a fim de verificar se ela deve ser considerada uma meta no currículo de música do mundo. Estudos se concentram em avaliar como a bimusicalidade influencia atitudes, o processo pelo qual ela pode ser alcançada e sua relação com estudos bilíngues. Segundo Walker (1990b), o risco de se estudar muitas culturas musicais diferentes é que nenhuma cultura musical é aprendida em profundidade. Compreender e experienciar profundamente uma cultura musical é um desafio. A possibilidade de que os alunos se tornem proficientes em diversas culturas musicais durante os anos escolares é algo questionável. É realista esperar que alunos se tornem de fato *bimusicais* ou *multimusicais*?<sup>38</sup> Creio que a imersão em uma cultura musical local pode ser um ponto de início antes de engajarmos os alunos no discurso que entremeia outras tradições musicais.

Dado o tempo reduzido de instrução e os recursos nas escolas, resta aos professores fazerem as importantes escolhas relativas às culturas musicais sobre as quais se concentrarão. Deste modo, nos estudos de caso, escolhemos explorar a construção de identidade dos alunos através do exame de uma tradição musical específica em profundidade, em vez de buscar representar a multiplicidade de culturas musicais. Privilegiamos profundidade em detrimento da amplitude. Certas decisões são difíceis para professores, mas creio que contextos locais possam orientar escolhas em prol de

---

<sup>38</sup> Capazes de funcionar em duas culturas musicais diferentes ou em múltiplas culturas musicais.

experiências musicais significativas que eduquem para uma compreensão e partilha culturalmente transversais, metas que incluem mas ultrapassam a compreensão da música como algo que contém diversas culturas musicais, a fim de educar musicalmente os alunos (W. Bowman, 2002).

### ***Música é Cultura***

Enquanto Elliott promovia a música enquanto cultura, Swanwick (1994) afirma que a música é cultura, uma porta direta para adentrá-la. “É sem sentido dizer que não podemos entender música sem entender a cultura da qual ela veio. A música é a cultura. Entramos nas mentes dos outros através de seus produtos — as coisas que eles criam, fazem e dizem” (Swanwick, 1994, p. 222). Por conseguinte, ele defende experiências diretas com formas simbólicas que articulem a história e elementos de uma cultura, bem como os sentimentos percebidos e ações das pessoas, como uma forma de experienciar a música de outras culturas. Aprender sobre a música de outrem envolve discurso significativo, constituído por construção de saber por parte dos alunos. Isso é muito diferente de ler um livro ou ouvir um professor discursar sobre uma cultura musical. Entender música é mais como conhecer uma pessoa do que conhecer um fato: é sabedoria por contato direto; conhecimento de em vez de conhecimento acerca” (Swanwick, 1994, p.225). Os alunos do primeiro estudo de caso julgaram ter aprendido mais a partir das entrevistas do que a partir de livros no tocante a como os italianos se sentiam a respeito de sua própria música:

Um livro, você lê, mas, ao entrevistar uma pessoa que está ali, sentada com você, há contato visual, repara-se nas expressões faciais, movimentos das mãos, o modo como ela interage

com você. A conexão com uma pessoa é maior do que com livros (Tina, banco de dados, discussões virtuais, 27 de junho, 2003).

Campbell (1992) acreditava que, em vez de se concentrar em metas não musicais tais como redução de preconceito, o desenvolvimento de compreensão intercultural e a melhoria da autoestima, que são geralmente desdobramentos do ensino de música de outras culturas, os professores deveriam se concentrar nos sons musicais e seus contextos. Tais contextos incluem informações sobre os criadores de música, tal como onde eles vivem, como se vestem e seus pensamentos sobre a música que executam. A meta da pedagogia de música do mundo, segundo Campbell, é compreender a expressão musical de modo mais pleno.

Lecionar música com uma consciência multiétnica nos orienta a selecionar a música de mais de um grupo étnico para fornecer uma compreensão mais ampla a respeito “do que faz a música funcionar” junto a nossos alunos, e a ajudá-los a perceber a profundidade e amplitude da expressão humana através da música (Campbell, 1992, p. 38).

Walker (1990b) defende uma abordagem pancultural à educação musical, “tratando o estudo de uma única cultura musical como uma unidade especial dentro de uma definição mais ampla de educação musical” (p.220). Isto oferece aos estudantes a vantagem de conhecer sua própria cultura musical, além de outras culturas musicais. Walker insiste que a sociedade deve oferecer aos alunos uma diversidade de influências culturais dentre uma ampla variedade de fontes. Assim, ele sugere duas abordagens que formam a base de uma educação musical pancultural. A primeira abordagem propõe



que os alunos experimentem uma ampla variedade de sons “isen-  
tos de cultura”, formas (*gestalts*) auditórias, como ele os definiu.  
São sons que contêm pistas e elementos de muitas culturas, em vez  
de sons advindos de uma única cultura musical. A segunda aborda-  
gem é para que os alunos experimentem sons culturais enquanto  
música no contexto de seus sistemas de crença. Walker forneceu  
um exemplo:

Ouvir os diversos sons musicais que diferentes  
culturas usam para expressar eventos simi-  
lares (como, por exemplo, eventos trágicos)  
pode destacar a singularidade de cada cultura  
musical, bem como indicar a significância dos  
usos culturais da música e do papel da teoria  
em auxiliar nossa compreensão da expressão  
musical, bem como auxiliar a determinar sua  
natureza (Walker, 1990b, p. 226).

Walker afirmou que todas as culturas acreditam que suas respec-  
tivas práticas musicais refletem e incorporam sistemas de valores.

Uma nova compreensão do papel e função da  
música dentro da sociedade atual está surgin-  
do. A música é vista cada vez menos como algo  
hierárquico em termos de sua adesão a valo-  
res qualitativos e cada vez mais enquanto algo  
que abriga informações únicas sobre a cultura  
que a nutriu. Para a educação, esta tendência é  
particularmente importante. Para que a músi-  
ca seja entendida nesses termos, é necessário  
conhecer os meios pelos quais a música pode  
incorporar, significar e representar valores  
culturais, sistemas de crenças, tradições e  
emoções sentidas em profundidade peculiares  
a cada sistema cultural (Walker, 1990a, p. 78).

Ainda há muito debate na literatura a respeito dos objetivos e da  
estruturação da educação musical multicultural. (Bradley, 2012; W.

Bowman, 2002). Em termos de recomendações práticas, Swanwick (1994) incentivou os professores a se beneficiarem da riqueza no ambiente extraescolar e a trazerem tal riqueza para os alunos em sala de aula. Por conseguinte, a participação em atividades da comunidade local e o convite para que portadores culturais venham à sala de aula podem engajar os alunos em experiências significativas junto a diferentes culturas musicais. Isto suscita algumas questões importantes com relação à estruturação do universo da pedagogia de música do mundo (WMP, *World Music Pedagogy*, em inglês) na aula de música.

Por exemplo, Campbell (comunicação pessoal, 3 de abril de 2012) colocou as seguintes questões com relação à pedagogia de música mundial: O que lecionar (se é que se deve lecionar)? Quando/onde ensinar? Quem deve ensinar o que para quem? Como ensinar (ou como facilitar a aprendizagem)? Com relação a portadores culturais, trazer jovens artistas-músicos que toquem músicas tradicionais e que tenham se apropriado e reconceitualizado características particulares de músicas tradicionais, bem como inovado e “atualizado” a música, pode ter um efeito positivo na abertura por parte dos estudantes à tradição cultural em questão. A música tradicional, geralmente exemplificada por tradições orais, pode ser vista como um objeto menos estático e mais como um fenômeno que se move, evolui e se transforma, tal como é o caso das tradições musicais (Schippers, 2010; Nettl, 1998). Esta ideia de autenticidade reconceitualizada é importante de ser considerada ao se projetar currículos educacionais sobre música do mundo: “Uma peça musical poderosa apresentada de maneira ‘não autêntica’, fora de contexto, pode engajar mais os alunos que uma peça tradicional representativa e academicamente aprovada, especialmente se a conexão com os alunos for bem concebida e claramente apresentada”

(Schippers, 2010, p.59). Durante o segundo estudo de caso, realizado na Cidade de Quebec, portadores culturais jovens e “descolados” foram trazidos às salas de aula para interagir com os alunos. A reação positiva que esses alunos apresentaram parece confirmar a viabilidade desta abordagem junto aos jovens deste estudo de caso. Com relação a como os portadores culturais reinventaram as tradições musicais, um dos alunos escreveu: “Fiquei muito tocado com a música. É a mesma base tradicional da música, mas eles se apropriaram dela, tocaram do jeito deles” (Gregory, 7 de junho de 2011). Outro aluno afirma que a música dos grupos jovens franco-canadenses é mais acessível aos jovens, e que estes grupos estão tentando reanimar este tipo de música para alcançar tantas pessoas quanto possível e continuar a disseminar a cultura (Alexandra, 13 de junho de 2011).

Minha assistente na pesquisa observou que o futuro das músicas tradicionais nas escolas pode ser facilitado através destes grupos jovens e descolados que conhecem a história da música e são capazes de capturar sua essência, ao passo que também a apresentam de uma maneira inovadora e atraente para os alunos. Ela afirmou que os alunos se interessaram por músicas tradicionais com apresentação moderna e rítmica.

Nas próximas duas sessões, discutirei como perspectivas antropológicas ou etnomusicológicas pautaram os estudos. Os alunos alcançaram a compreensão do papel e função da música e de como a música é capaz de comunicar informações singulares acerca da sociedade na qual foi criada. Os estudos engajaram os alunos em discussões críticas sobre como músicas tradicionais representam crenças culturais e valores da cultura de uma comunidade local.

## Perspectivas Antropológicas

Os alunos deste estudo precisaram adotar um ponto de vista antropológico a fim de entender uma cultura musical local. A meta de uma perspectiva antropológica é apreender conceitos que são próximos à experiência para membros de uma comunidade, ideias que fazem sentido para pessoas dentro de seus mundos, em oposição a conceitos distantes da experiência que capturam os aspectos gerais da vida social. Segundo Geertz (1983), conceitos próximos à experiência são aqueles que membros de uma comunidade local usam, de modo natural, sem esforço, para definir o que as pessoas sentem, pensam ou imaginam.

As pessoas usam conceitos próximos à experiência de maneira espontânea, como se fosse algo coloquial; com exceção de momentos fugidios e ocasionais, não se reconhece o envolvimento de “conceito” algum. É isso que significa ser algo “próximo à experiência”: que ideias e as realidades sobre as quais elas informam são naturalmente e indissociavelmente atreladas (Geertz, 1983, p. 58).

Por conseguinte, etnógrafos culturais que utilizam uma perspectiva antropológica geertziana buscam identificar e compreender os conceitos próximos à experiência que alicerçam as práticas culturais de uma comunidade local (incluindo suas práticas musicais). Geertz (1983) insistiu que os sistemas artísticos de uma cultura “inscrevem uma sensibilidade comum, apresentam localmente aos locais uma mentalidade local” (p. 12). Um aspecto importante para se chegar a compreender a mentalidade de uma comunidade local é interagir em cenários onde os membros compartilham significados através de “significadores”, tais como sistemas artísticos.

Geertz (1983) via o conhecimento como algo situado nos contextos locais onde se originava. “As formas de conhecimento são sempre incontestavelmente locais, inseparáveis de seus instrumentos e seus invólucros” (p. 4). Durante o primeiro estudo de caso, os alunos perceberam a música sobre a qual estavam pesquisando enquanto algo que refletia um contexto cultural específico, a Itália pré-guerra, onde a vida era “mais simples” e “mais feliz”. O envolvimento da música foi descrito da seguinte maneira por um dos participantes: “As canções que estamos estudando são como uma cápsula do tempo rumo à Itália na época do pré-guerra, quando os italianos viviam vidas simples e felizes, o que se reflete muito nas músicas” (Jimmy, Discussões Virtuais, Banco de Dados, 23 de junho de 2003). Ao passo que esta afirmação pode parecer excessivamente simplificadora, ela de fato reflete a percepção nostálgica do passado compartilhada por diversas pessoas italianas de idade mais avançada que foram entrevistadas. A aprendizagem, de acordo com a perspectiva antropológica tal como apresentada por Geertz (1983), significa interpretar cultura, lançar luz a diversidade de perspectivas representadas por diversos grupos de pessoas. Culturas locais são repositórios para os recursos cognitivos acumulados, produtos coletivos que capturam as perspectivas êmicas<sup>39</sup> de uma comunidade local.

Geertz (1983) acredita que a arte é um sistema cultural conectado à vida coletiva e, conseqüentemente, reflete uma perspectiva distinta e local, além de evidenciar o papel de uma comunidade específica dentro de uma sociedade mais ampla. Os contextos locais de arte incorporam significados implícitos que surgem de seu uso.

---

<sup>39</sup> Originado no campo da linguística, a designação êmico se refere a termos que são inerentes a uma cultura específica, tais como a língua local, conceitos e expressões usadas pelos membros do grupo a fim de denominar suas experiências. Geertz (1983) considera termos êmicos aqueles usados naturalmente pelas pessoas a fim de definir como elas pensam, sentem e imaginam.

Por exemplo, uma das alunas, Melissa, recontou a perspectiva de sua avó com relação ao contexto e propósito associados à música e como os significados que surgiam a partir de seu uso podem ser perdidos quando a música é separada de seus propósitos originais.

Eu diria apenas que, bem, tanto minha avó como meu avô costumavam me contar que, na Itália, eles não tinham rádios. Eles não tinham, sabe, gravadores, tocadores de fita, de CD. Eles não tinham nada, toca-discos, nada. Então, quando escutavam música, era o vizinho cantando, ou um garoto pela rua. Agora, minha avó diz sempre que, no rádio, ouve a rádio italiana, e comenta: “No rádio, ouço várias músicas novas, sabe, mas não sei o que significam. É só uma garota qualquer cantando. Quando eu era criança, tinha lá alguém cantando para a filha de fulano e fulana para que dormisse, porque era a música que sua mãe cantava para ele.” Tipo, tinha um sentido específico. Agora, não se sabe mais essas coisas (Melissa, transcrição, 16 de junho de 2003).

“As artes refletem a cultura ‘da qual elas vêm’ e incorporam ideias em processos e produtos culturais, refletindo os modos de pensamento de uma comunidade local” (Geertz, 1983, p. 119). As artes, inclusive a música, comunicam tais ideias de modo visual, audível e tangível. Ao analisar formas de arte simbólicas, um sistema comunicativo, podemos interpretar como uma comunidade pensa e descobre as crenças culturais e valores que são importantes para seus membros (Geertz, 1983).

## **Perspectivas Etnomusicológicas**

Etnomusicólogos contribuíram significativamente para a conceitualização da pedagogia de música do mundo. Além de seus estudos

detalhados sobre diferentes culturas musicais, eles também esclareceram a comunidade da educação musical através de métodos de pesquisa empregados para estudar diversas práticas musicais e culturais, bem como lançar luz sobre as diferenças de ensino, aprendizagem e transmissão cultural de uma prática para a outra. Nettl (1998) esclareceu a natureza inclusiva da etnomusicologia no estudo de músicas do mundo:

A etnomusicologia não é o estudo de músicas étnicas... a etnomusicologia não é o estudo de músicas exóticas, tribais e folclóricas; ou melhor, não exclusivamente destas músicas. Ela não é, de fato, o estudo de nenhum grupo de músicas, mas, idealmente, o estudo de todas as músicas do mundo a partir de perspectivas particulares (p. 24).

Uma das principais contribuições da etnomusicologia à pedagogia de músicas do mundo é a afirmação de que todas as músicas refletem a cultura e os valores de certo grupo de pessoas. O escopo deste capítulo não permite uma discussão exaustiva do trabalho dos etnomusicólogos associado a tais temas. Em vez disso, foi selecionada uma literatura significativa que contribui para a conceitualização da pedagogia da música do mundo.

Rice (1985) é um exemplo de etnomusicólogo que fez importantes contribuições. Seu estudo na Bulgária revelou que a música estava integrada na vida cotidiana, em vez de existir enquanto entidade separada. A música era um passatempo em uma sociedade anterior ao letramento e ao walkman, e a interação interpessoal, especialmente com pessoas mais idosas, era uma parte importante da preservação da cultura musical. Essas pessoas mais idosas geralmente agem como portadoras de cultura e da tradição, e são geralmente

boas informantes para pessoas mais jovens que podem desconhecer certa prática musical. Na Bulgária, a música era aprendida informalmente, em vez de ser ensinada como parte de um currículo sequencial. Esta observação levou Rice a questionar as práticas comuns de ensino utilizadas por professores de música nas escolas. “Ensinamos nossa própria versão do saber musical e fingimos que os jovens chegam a nós como tábulas rasas” (Rice, 1985, p.118). O paradigma do regente/professor é um desafio para alguns educadores musicais no sentido de romperem com a tradição e se tornarem facilitadores à aprendizagem do aluno, levando em conta os saberes prévios dos alunos.

Segundo Nettl (1985), “a etnomusicologia ensina que a música reflete a cultura” (p. 75). “Há muito tempo, presume-se que a música de uma sociedade reflete, de certas maneiras, seus valores” (Nettl, 1985, p.69). Nettl citou o trabalho de David McAllester com o povo Navaho enquanto uma abordagem antropológica então pioneira, conectando valores e características de uma cultura com os usos e concepções da música. O trabalho de Nettl no Irã se concentrou no estudo da música enquanto um sistema de sons, além de identificar valores sociais centrais e comportamentos do povo iraniano. Seus achados associam os valores da hierarquia, individualismo, surpresa e enquadramento de eventos com o sistema de música clássica no Irã. Esta conexão entre práticas musicais e valores culturais é um aspecto importante do trabalho de Nettl. A natureza simbólica da música significa que aprender música permite a uma pessoa compreender o que é importante em uma cultura específica. Nettl ilustrou como isso é possível.

O radif é um repertório musical em que os valores da cultura iraniana são particularmente bem refletidos. Mas também é a principal



ferramenta de ensino de música clássica. De certas maneiras, funciona como professor e estudo, exercícios e texto teórico. E, se a música clássica persa é um reflexo de seus valores culturais, o radif é um dispositivo para ensinar não só a música, mas também tais valores culturais que ele simboliza. Nossas maneiras de lecionar nosso sistema musical inevitavelmente também são maneiras através das quais ensinamos os valores de nossa cultura: e quanto mais central a música, mais centrais seus valores para a nossa cultura. Acredita-se que algumas sociedades, mais que outras, usam a música como método de ensinar sobre sua própria cultura. Assim, dizemos que a música é concebida em certas culturas como algo que detém, primariamente, uma função enculturatora. É possível que algumas sociedades de fato tornem isso explícito, argumentando, por assim dizer, que o propósito de se aprender música é aprender o que é realmente importante sobre a cultura. Mas eu sugeriria que, em alguma medida, muitas ou todas as sociedades usam a música para este propósito. Acredito que a música seja usada de modo mais amplo do que inicialmente suspeitamos para transmitir valores importantes da sociedade que não podem ser verbalizados facilmente (p. 69-70).

A música reforça valores, bem como a representação e o ensino dos valores e princípios orientadores de uma cultura. Durante o primeiro estudo, os alunos se concentraram nas crenças culturais e valores inseridos nas práticas musicais de uma cultura musical de uma comunidade local italiana.

Na publicação *Music of the World's Cultures*, Nettl (1998) descreveu a contribuição da etnomusicologia ao ensino de música dos povos mundiais. “Os etnomusicólogos foram os que mais trabalharam

junto às dificuldades inerentes a contemplar e ouvir músicas de fora do próprio contexto, com os problemas de se estudar música tanto em seu próprio contexto cultural como também a partir de uma perspectiva comparativa, e com meios para ver o que a música faz na cultura” (p. 23). Nettl acredita que um dos marcadores de princípio da etnia de um grupo é sua música. “Todas as músicas são ‘étnicas’ no sentido de que, para cada música, cada estilo, repertório ou gênero, há um grupo de pessoas que se identifica com eles e os considera como seus” (p. 24). Segundo Nettl, a fim de se compreender algo a respeito de uma cultura musical, é preciso entender algo a respeito de sua música, dada a importante conexão da música com a autoestima e integração cultural. A música não pode ser entendida sem o conhecimento do contexto social e cultural de um povo. Acredito que compreender uma cultura de música do mundo significa estudar a música a partir de uma perspectiva particular, enfocando o que a música faz em sua cultura, seu uso e função.

Nettl (1998) descreveu as diferentes crenças e abordagens de etnomusicólogos. Uma “perspectiva comparativa” vê cada cultura musical como uma dentre muitas, e nenhuma música como superior a outras. O saber existente de uma pessoa é usado como ponto de partida para ganhar-se novos conhecimentos. O “relativismo” é associado à perspectiva comparativa no sentido de que cada sistema musical é estudado em seu próprio contexto, revelando sua própria perspectiva singular. Antropólogos e etnomusicólogos empregam perspectivas internas e externas em suas descrições de fenômenos musicais. O objetivo da etnomusicologia é compreender a estrutura da música, o que a sociedade acha que a música é, o que a música pode fazer, como a música é usada e em que tipos de eventos a música é executada. Assim, os papéis da identidade cultural, unidades familiares e organização social, bem como a vida política e econô-

mica são igualmente importantes para a compreensão da música em meio à cultura. Nettl (1998) sugeriu o seguinte enquanto modo de entender a música na cultura:

Alguns etnomusicólogos sugeriram um modelo de três partes para a música como guia de estudo: a) som musical (ou “a música propriamente dita”); b) comportamento (ex. eventos, aulas, comportamento do público, relação dos músicos entre si) e c) conceito (i.e. as ideias e crenças sobre a música). Este modelo ajudou pesquisadores e também é simples o bastante para ser útil até a jovens alunos (p. 25).

Os alunos envolvidos nos estudos de caso enfocaram comportamentos e conceitos acerca da música. Eles conseguiram buscar sua compreensão sobre as músicas tradicionais através de observação participante e entrevistas etnográficas na comunidade local.

O trabalho de campo constitui um método privilegiado para se entender como membros de uma sociedade aprendem música e, subsequentemente, para se refletir sobre as perspectivas dos membros ao escrever. Transformações musicais e culturais estão relacionadas, e a música deveria ser entendida como um processo, em vez simples trabalho ou produto. “Certamente parece desejável para os professores de música das nações mundiais apresentar a música universalmente como algo em constante transformação, um fenômeno que constantemente se ajusta e se desenvolve” (Nettl, 1998, p.27). O trabalho de campo permite aos alunos pesquisadores experimentar formas auditivas de transmissão e explicá-las a leitores, permitindo a criação de uma janela rumo a um entendimento mais profundo da música.

Perspectivas etnomusicológicas delimitaram como os alunos participantes do meu estudo pesquisaram uma cultura musical local. Os alunos se envolveram nos estudos de caso a fim de representar as perspectivas êmicas da comunidade local. Eles seguiram a sugestão de Nettl (1998) a respeito de como compreender a música de uma comunidade local através da reflexão sobre como a música é capaz de transmitir conceitos, valores e atitudes de uma cultura. Os alunos experienciaram a música na vida cotidiana e, em muitos casos, entrevistaram pessoas mais velhas que atuaram como portadores da tradição e que eram bons informantes. Os alunos experienciaram a música enquanto um marcador-chave da etnia de um grupo e enfocaram o que a música faz na cultura. Como ponto de partida para conhecimentos novos, usaram os saberes existentes, e estudaram música no contexto de uma cultura musical local.

### **Como a Música reflete crenças e valores culturais**

Nesta seção, apresentarei dados do primeiro estudo de caso, onde foi solicitado aos alunos que identificassem crenças culturais e valores expressos por membros de uma comunidade italiana local e observados em práticas musicais tradicionais (Peters, 2007). Coloquei para os alunos as seguintes questões durante uma conversa online ocorrida em 27 de junho de 2003:

Tendo lido todas as transcrições das entrevistas e outras anotações disponíveis no banco de dados, quais você acha que são as características comuns mais importantes na música tradicional italiana? Por que você acha que a música é importante para esta cultura? Qual é o valor da música para um grupo cultural específico? Quais são as crenças e valores culturais importantes que estão refletidos nas entrevistas (por

favor, cite exemplos — não fale apenas sobre a sua entrevista — gostaria que me mostrasse o que aprendeu com outras entrevistas). Você acha que a música reflete as crenças culturais e valores de um povo? Como? (Dê exemplos). (Sra. Peters, banco de dados, discussões virtuais, discussão de 27 de junho, 09h às 11h, 27 de junho de 2003)<sup>40</sup>.

Pedi aos alunos que identificassem as crenças e valores culturais importantes de uma comunidade local e representassem sua compreensão da cultura. Esta questão está diretamente conectada com a minha segunda questão da pesquisa: como um grupo selecionado de alunos de ensino médio representa sua compreensão de uma cultura musical local, incluindo conceitos e valores inseridos nas práticas culturais? Nas duas citações a seguir, os alunos descrevem como as letras e canções tradicionais italianas refletem os valores de uma comunidade local:

A música de fato reflete crenças e valores. O amor nas canções reflete o amor nas pessoas. As adversidades em algumas das canções representam o que as pessoas vivenciaram. A música representa a esperança, o amor e a fé, e eu acho que é muito importante perceber isso. Grande parte das músicas italianas é alegre e empolgante. (Nadine, banco de dados, discussões virtuais, questão 3, 27 de junho de 2003).

Se eu acho que a música reflete tais crenças? Sim, certamente. Só ao ouvir as letras, já dá para ter uma ideia da mentalidade das pessoas, o tipo de pessoas que elas são e como elas agem. (Victor, banco de dados, discussões virtuais, 29 de junho de 2003).

---

<sup>40</sup> Expressões dos alunos (discussões em sala de aula) e seus escritos (contribuições ao banco de dados coletivo).

As citações acima refletem sobre com as crenças e valores culturais podem ser deduzidos a partir das letras de músicas. Na primeira citação, a aluna descreveu a música italiana tradicional como algo animado, em geral, quer as canções falem sobre amor ou sobre adversidades. O aluno mencionado em seguida acredita que a música permite que as pessoas entendam a mentalidade de um grupo de pessoas e a maneira como agem. Na passagem seguinte, uma aluna descreve detalhadamente como a música reflete as crenças e valores de uma cultura específica:

A música folclórica definitivamente reflete os valores e crenças daquela cultura. Na Itália de antigamente, quando se cantava música folclórica, era sobre trabalho duro, ir à guerra, família, amor... e, como dissemos na aula, esses são alguns valores nos quais os italianos acreditam. Olhe para a nossa sociedade. Somos muito materialistas e sexualizados. Nossa música reflete isso! Veja “Ka-Ching”, de Shania Twain (ela canta: ‘nós vivemos em um mundo ganancioso’) e “Dirrty”, de Christina Aguilera (‘Preciso daquele-uhhhh-para me fazer chegar lá, suando até minhas roupas saírem’). Se reparar bem, ultimamente, a mensagem nas músicas mudou tanto através dos anos, tal como os valores da sociedade se transformam. Passeando de ‘I Wanna Hold Your Hand’, dos Beatles, até “Every Really Love a Woman”, de Bryan Adams e “Bad Touch”, dos Bloodhound Gang. Estas três canções são de três eras diferentes e analisam o amor de três modos diferentes. A mesma coisa vale para músicas folclóricas: as canções de antigamente representam como eles se sentiam, suas crenças, seus valores... sua cultura! (Melissa, banco de dados, discussões virtuais, 27 de junho de 2003).

Na citação acima, a aluna coloca uma linha de tempo cronológica de exemplos a fim de ilustrar mudanças nas crenças e valores da sociedade tal como refletidos na música popular. Esta aluna descreve brilhantemente como a música é um reflexo de um tempo e de um espaço e está situada numa cultura local.

### **Música como uma prática culturalmente significativa**

Solicitou-se aos alunos participantes deste estudo que examinassem características distintivas de uma cultura musical local e descrevessem os valores e crenças compartilhadas dos membros de uma cultura tal como exemplificado por suas práticas musicais. Os alunos representaram a música enquanto cultura, parte de um contexto mais amplo no modo de vida de um grupo de pessoas.

Alunos dos diferentes estudos foram capazes de compreender músicas tradicionais como práticas significativas. Isso quer dizer que a música e todas as outras práticas culturais são entalhadas com significados culturais específicos (Hall, 1997). Segundo Merriam (1964), uma das importantes funções da música é a “representação simbólica de outras coisas, ideias e comportamentos” (p. 223). Práticas musicais são inseparáveis das crenças e valores subjacentes de certo grupo cultural.

Assim, canções e elementos musicais, tais como sons, representam os conceitos, ideias e sentimentos de uma cultura. Eles objetivam a cultura ao operar como símbolos para construir e transmitir significados. Significados e perspectivas de mundo são compartilhados por membros de um mesmo grupo cultural. “Membros da mesma cultura devem compartilhar conjuntos de conceitos, imagens e ideias que os permitem pensar e sentir o mundo e, assim, interpretá-lo, de maneiras aproximadamente similares” (Hall, 1997, p. 4).

Assim, produtos culturais tais como a música refletem os processos mentais, o modo como um grupo pensa e o contexto da cultura de uma comunidade local. Isto é o que Geertz (1983) designou como “uma mentalidade local” (p. 12). Performances musicais encenam e incorporam valores culturais (Stokes, 1994). “Culturas musicais transmitem conjuntos de conceitos, valores e atitudes que são essenciais para se produzir e entender a música... Em todas as sociedades, ousamos dizer, valores culturais e princípios orientadores são, até certo ponto, transmitidos através da música” (Nettl, 1998, p. 28).

## **O valor da Música na Cultura**

Uma das descobertas significativas feitas pelos alunos foi a importância e valor da música tradicional na vida das pessoas e povos. A música é uma necessidade fundamental, uma maneira de construir e intercambiar significados, e sua ampla penetração enriquece nossas vidas diárias. A música é uma prática significativa que incorpora, encena e comunica as crenças e valores de uma cultura.

Arte e música cumprem uma necessidade social e são integrais às práticas culturais de uma comunidade. Ao passo que isso pode parecer evidente para muitas pessoas na profissão, torna-se algo ainda mais significativo quando os alunos o expressam, ecoando a literatura nos campos da antropologia e etnomusicologia.

A importância da música, tal como julgada pela pura ubiquidade da sua presença, é enorme, e quando considera-se que a música é tanto usada como uma marca somatória de muitas atividades e como uma parte integral de muitas outras que não poderiam ser executadas sem ela, ou ao menos não de modo pleno, sua im-



portância é substancialmente ampliada. Provavelmente, não há outra atividade cultural humana que seja tão amplamente penetrante que alcance, forme e frequentemente controle tanto do comportamento humano (Merriam, 1964, p. 218).

As duas entradas no banco de dados transcritas a seguir são oriundas do primeiro estudo de caso e articulam a importância da música dentro de uma comunidade cultural local italiana. A música é a chave para a memória e une os membros da comunidade. A música permeia suas vidas com significado.

Também aprendi sobre a cultura musical italiana e como é uma das coisas mais valorizadas e importantes na vida de alguém. Eles a celebram porque ela guarda uma memória, uma conexão com algo que eles um dia já souberam (Nadine, banco de dados, discussões virtuais, questão 2, 27 de junho de 2003).

De todo modo, a música é uma das coisas mais importantes na cultura italiana e em outras também. Tem muito significado para eles. Ela tem uma conexão com eles que, às vezes, as pessoas podem nem ter. Colocado de modo simples, é a comunicação através da alma (Nadine, banco de dados, discussões virtuais, questão 3, 27 de junho de 2003).

Aos alunos dos diferentes estudos de caso foi dada a oportunidade de estudar uma cultura musical local. Como resultado das visitas a portadores culturais, observação participante em eventos locais e entrevistas com membros da comunidade, os alunos puderam identificar as crenças culturais e valores da comunidade tal como estão inseridos nas práticas musicais e culturais. Eles puderam ex-

pereniciar diretamente o apego da comunidade à sua música tradicional e a contribuição significativa desta música para a vida diária de seus membros.

### **Implicações para o ensino culturalmente responsável e para o educar musicalmente**

Ladson-Billings (1995) definiu a pedagogia culturalmente relevante da seguinte maneira:

Um modelo teórico que não só aborda as conquistas do estudante mas também ajuda os alunos a aceitarem e afirmarem sua identidade cultural enquanto desenvolve perspectivas críticas que desafiem iniquidades que escolas (e outras instituições) perpetuam. Eu denomino esta pedagogia uma pedagogia culturalmente relevante (p. 469).

Pedagogias culturalmente relevantes que afirmam identidades culturais e práticas de educação musical culturalmente responsivas, que veem os alunos como recursos, levando em conta seus saberes prévios sobre a música e cultura — tais pedagogias podem orientar as decisões dos professores relativas às escolhas curriculares. (Hookey, 1994; Ladson-Billings, 1995). No mais, a comunidade precisa ser vista como um recurso que ajuda o professor a situar as práticas musicais em um contexto cultural. Portadores culturais da comunidade podem ser trazidos à sala de aula, e os alunos também podem sair para encontrar os portadores culturais dentro das comunidades de prática musical. Isso permite aos alunos experimentar a música de forma autêntica enquanto produção cultural no contexto social (Klinger, 1996).

Fazer conexões com artistas e membros da comunidade foi uma experiência de aprendizagem enriquecedora para mim enquanto professora. Nos três estudos de caso, escolhi me tornar uma pessoa externa a uma cultura musical que conhecia bem pouco. Concordo com Campbell (1996) e P.B. Bowman (1996) que os professores precisam continuar a promover sua própria educação através do alcance musical às comunidades locais próximas à escola, e que as culturas musicais dos alunos também devem ser consideradas ao projetar os currículos musicais. Os alunos no primeiro estudo de caso apreciaram a aprendizagem sobre uma cultura musical local em seu contexto e a partir de “pessoas de verdade” na comunidade. Testemunhei as ricas trocas que ocorreram entre os alunos e os membros da comunidade durante as entrevistas. Não creio que este tipo de “aprendizagem” pudesse ser experienciado em sala de aula. As atividades de observação participante proporcionaram contexto aos alunos e os situaram dentro das atividades culturais e sociais da comunidade.

Durante os estudos de caso, muitos dos alunos ficaram interessados em descobrir sua própria herança cultural ou a herança cultural de outros. No entanto, não podemos presumir que todos os alunos reagirão da mesma maneira. A juventude pode ser muito ambivalente no que toca à formação de suas próprias identidades culturais (Yon, 2000). No entanto, acredito que as intervenções pedagógicas aqui descritas podem ajudar muitos alunos a desconstruir e reconstruir suas identidades (em um processo contínuo) com relação às suas próprias raças e culturas e em relação a outrem. Para muitos jovens, esta época da vida é repleta de mudanças. Professores de música podem incentivar os alunos a explorar conexões com suas tradições musicais passadas, presentes e futuras. Ao estudar uma cultura musical local, os alunos podem tecer conexões relativas a

como a música funciona em suas próprias vidas e como ela expressa e mantém suas identidades. Os professores podem incentivar os alunos a explorarem estes conceitos relativos a culturas musicais do mundo a fim de deslocar as práticas pedagógicas rumo a uma compreensão mais profunda de como a música funciona em nossa cultura e nas vidas dos estudantes.

O que está em jogo para a pedagogia das músicas do mundo dados os resultados destes estudos? Os achados reiteram a importância de programas de música nas escolas enquanto locais onde a construção de identidades dos alunos pode ocorrer. Os alunos podem aprender profundamente a respeito de si mesmos e outros através de um engajamento com as culturas musicais locais utilizando as ferramentas da antropologia e da etnografia. Por conseguinte, os currículos precisam refletir as culturas dos alunos e as culturas da comunidade local como um ponto de início para o estudo das músicas do mundo.

Estudar culturas musicais em seus contextos socioculturais é essencial para retratar a música como uma prática humana em evolução. Estes estudos de caso buscaram colocar os alunos nos contextos das culturas musicais e interagir com os portadores culturais e entrevistados, que foram capazes de exemplificar processos culturais para os alunos. As metas dos estudos foram além de simplesmente entender o comportamento musical por si só. Compreender como as culturas musicais exemplificam as crenças culturais e valores de uma comunidade educa os alunos a respeito de sua própria humanidade. Como colocado por Bradley (2012), “A educação musical multicultural não é uma modalidade de prática ou orientação curricular a ser perseguida por si só, sem consideração a respeito das consequências. Isso está profundamente enraizado em suposições

filosóficas a respeito da natureza e do valor da música e das metas e objetivos da educação” (p. 427). W. Bowman (2002) insiste que

a música pode até não ser essencial à vida, mas é indispensável para uma vida bem vivida ou para uma vida que se valha a pena viver. Se bem ensinada e aprendida, ela pode infundir ricos significados e propósitos na vida das pessoas. A música nos ensina a respeito de nossa humanidade comum (p. 63).

Os alunos foram privilegiados a compartilhar dos entendimentos sobre como as músicas tradicionais proporcionam significado e propósito e, conseqüentemente, tais experiências educacionais ensinaram a eles lições de vida sobre nossa humanidade em comum.

W. Bowman (2002) argumentou que a educação deve se constituir em torno da pessoa que alguém se torna através dos processos e experiências educacionais. “A educação está claramente preocupada com a identidade, a construção de certo tipo de individualidade e a formação de disposições fundamentais” (p. 67). Acredito que as atividades educacionais nas quais os alunos nos estudos de caso se engajaram contribuíram para atitudes e disposições transformadores e de amplo impacto no modo através do qual eles entendem a si mesmos e os outros.

## Referências

- BOWMAN, P. B. (1996). Defining your commitment to multicultural music education. In M. McCarthy (Ed.), *Cross currents: Setting an agenda for music education in community culture* (pp. 60-69). College Park, MD: University of Maryland.
- BOWMAN, W. (2002). Educating musically. In R. Colwell & C. Ri-

chardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 63-84). Oxford, UK: Oxford University Press.

BRADLEY, D. (2012). Good for what, good for whom?: Decolonizing music education philosophies. In W. Bowman & A. L. Frega (Eds.), *The Oxford handbook of philosophy in music education* (pp. 409-433). New York, NY; Oxford University Press.

CAMPBELL, P. S. (1992). *Bringing multicultural music to children*. Reston, VA: Music Educators National Conference.

CAMPBELL, P. S. (1996). Music, education, and community in a multicultural society. In M. McCarthy (Ed.), *Cross currents: Setting an agenda for music education in community culture* (pp. 4-33). College Park, MD: University of Maryland.

ELLIOTT, D. J. (1989). Key concepts in multicultural music education. *International Journal of Music Education*, 13,11-18.

ELLIOTT, D. J. (1990). Music as culture: Toward a multicultural concept of arts education. *Journal of Aesthetic Education*, 24(1), 147-166.

GEERTZ, C. (1983). *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology*. New York, NY; Basic Books.

HALL, S. (1997). Introduction. In S. Hall (Ed.), *Representation: Cultural representations and signifying practices* (pp. 1-11). London, UK: Sage.

HOOKEY, M. (1994). Culturally responsive music education: Implications for curriculum development and implementation. In H. Lees (Ed.), *Musical connections: Tradition and change. Proceedings of the 21st World Conference of the International Society for Music Education* (pp. 84-89). Auckland, New Zealand: ISME.

KLINGER, R. (1996). *Matters of compromise: An ethnographic study of culture-bearers in elementary music education* (Doctoral dissertation, University of Washington, 1996). *Dissertation Abstracts International*, 57/05,1987.

LADSON-BILLINGS, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.

MERRIAM, A. P. (1964). *The anthropology of music*. Chicago, IL: Northwestern University Press.

NETTL, B. (1985). Montana and Iran: Learning and teaching in the conception of music in two contrasting cultures. In D. McAllester (Ed.), *Becoming human through music: The Wesleyan Symposium on the Perspectives of Social Anthropology in the Teaching and learning of Music* (pp. 69-76). Reston, VA: Music Educators National Conference.

NETTL, B. (1998). An ethnomusicological perspective. In B. Lundquist & C. K. Szego (Eds.), *Music of the world's cultures: A source book for music educators* (pp. 23-28). Reading, UK: ISME/ CIRCME.

PETERS, V., & Bilodeau, M. H. (2012, July). Engaging youth as producers of knowledge about local music cultures. Paper presented at the 30th ISME World Conference on Music Education, Thessaloniki, Greece,

PETERS, V., & Bilodeau, M. H. (2012, November). The implementation of an intercultural curricular innovation in music education: A case study in Quebec City. Paper presented at the international conference *Music Learning: Benefits for the 21st-Century Learner*, Quebec City, Canada,

PETERS, V. R. (2007). Collaborative knowledge building of ethnic musical communities in an urban high school: An ethnographic case study. *Dissertation Abstracts International*, 68(09), 3778. (UMI No. 3278066)

PETERS, V. R. (2009). Youth identity construction through music education: Nurturing a sense of belonging in multi-ethnic communities. In E. Gould, C. Morton, J. Countryman, & L. Stewart Rose (Eds.), *Exploring social justice: How music education might matter*

(pp. 217-230). Waterloo, ON, Canada: Canadian Music Education Association.

QUESADA, M. A., & Volk, T. M. (1997). World musics and music education: A review of research, 1973-'L993- Bulletin of the Council for Research in Music Education, 131, 44-66.

RICE, T. (1985). Music learned but not taught: The Bulgarian case. In D. McAllester (Ed.), *Becoming human through Music: The Wesleyan Symposium on the Perspectives of Social Anthropology in the Teaching and Learning of Music* (pp. 115-122). Reston, VA: Music Educators National Conference.

SCHIPPERS, H. (2010). *Facing the musk: Shaping music education from a global perspective*. New York, NY: Oxford University Press.

Schwandt, T. A. (2001). *A dictionary of qualitative inquiry* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

STOKES, M. (1994). *Ethnicity, identity, and music: The musical construction of place*. Oxford, UK: Berg.

SWANWICK, K. (1994). *Musical knowledge: Intuition, analysis, and music education*. London, UK: Routledge.

WALKER, R. (1990a), Multiculturalism in the teaching of music. In V. D'Oyley & S. M. Shapson (Eds.), *Innovative multicultural teaching* (pp. 72-91). Toronto, Canada: Kagan and Woo.

WALKER, R. (1990b). *Musical beliefs: Psychoacoustic, mythical, and educational perspectives*. New York, NY: Teachers College Press,

YON, D. A. (2000). *Elusive culture: Schooling, race, and identity in global times*. Albany, NY: State University of New York Press.



# DO PIANO PARA O TECLADO ELETRÔNICO: EXPLORANDO NOVAS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA PERFORMANCE EM GRUPO COM O AUXÍLIO DA TECNOLOGIA MUSICAL

*Guillermo T. S. Caceres*

Universidade Federal do Ceará – Campus de Sobral

## Introdução

Atuo como professor das disciplinas de Prática Instrumental de Teclado no programa de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará (UFC), campus Sobral, desde o início do curso em fevereiro de 2011. Localizado no município de Sobral, no norte do Estado do Ceará, o programa de Licenciatura foi criado com a prioridade de formar novos professores de música para a educação básica da região. Adotando inicialmente um currículo bastante espelhado dos cursos de Licenciatura em Música da UFC em Fortaleza e no Cariri (agora UFCA), os três campi foram pioneiros ao não exigirem o Teste de Aptidão ou Teste de Habilidade Específica (THE) durante as etapas de admissão em seus programas de nível superior em música. Dessa forma, alunos ingressos no programa podem ter muita, pouca ou mesmo nenhuma experiência prévia em música.

Essa condição única de ensino foi complementada pela adoção de um conjunto de diretrizes específicas no projeto de implantação e currículo do curso, dentre os quais se destacam: (1) a proposta de ensino coletivo em todas as disciplinas obrigatórias de instrumento ofertadas pelo curso, distanciando-se do modelo de ensino individualizado; (2) a ênfase dada pelo projeto de implantação sobre teclado eletrônico como instrumento de escolha para as disciplinas

de instrumentos de teclas, ressaltando aspectos como sua maior acessibilidade, portabilidade e recursos, diferenciando-se das diversas outras grades curriculares de licenciatura que baseiam sua didática instrumental principalmente no piano acústico; (3) o estímulo do projeto de implantação à exploração de novas possibilidades didáticas permitidas pelos teclados eletrônicos ao sugerir a formação de “orquestra de teclados”, que subentende a manipulação e criação de novos timbres através do uso de síntese (Moraes, Matos, Schrader & Albuquerque, 2009).

Dentro dessas diretrizes, a maior parte de meu trabalho didático envolve viabilizar o aprendizado de estudantes de música que escolhem o instrumento teclado, buscando promover a criatividade sem perder a relevância artística e pedagógica em sua formação musical e docente.

### **Repertório para grupos**

Ao longo dos primeiros anos de trabalho à frente do ensino de teclados na UFC Sobral, a maior dificuldade inicial era conseguir nivelar as diferentes experiências prévias de cada estudante ingresso. As disciplinas de Prática Instrumental – Teclado, em paralelo com as disciplinas de Sopros, Cordas Dedilhadas e Cordas Friccionadas, seriam obrigatórias nos quatro primeiros semestres do curso, com uma carga horária de 64 horas por semestre, totalizando 256 horas ao final do quarto semestre. Entre levantamentos feitos com as turmas do primeiro semestre, de 2011 a 2016, vários estudantes que escolhiam o instrumento teclado já possuíam experiência prática como músicos de bandas da região, mas mesmo assim a grande maioria dos ingressos entrava sem possuir domínio algum de leitura de notação musical, seja por partituras ou cifras (Caceres, 2016).

O desafio nesse momento era coletar uma média de materiais didáticos de diversas fontes que pudesse suprir as necessidades específicas de aprendizado de cada turma, suprimindo desde conteúdos básicos como técnica, posição, leitura musical e percepção elementar ao instrumento, até aspectos da prática e interação em grupo. Com esse objetivo, baseado em minha experiência, os repertórios que eram selecionados para o trabalho com ensino coletivo de teclados em sala de aula eram originados principalmente de três categorias-fonte: peças para grupos de instrumentos mistos, repertório para piano solo e repertório para teclado coletivo de nível básico.

As peças para grupos de instrumentos mistos são comumente aquelas compostas originalmente para pequenas formações, como música de câmara ou bandas de metais, que seriam adaptadas para o trabalho didático com teclados através da emulação de sons eletrônicos compatíveis com aqueles do arranjo original para sua execução por um pequeno grupo de teclados eletrônicos. Embora seja possível obter resultados didáticos interessantes pela interação do grupo, a desvantagem desse tipo de repertório se mostrou principalmente estética, já que o resultado sonoro de teclados simulando sons de instrumentos reais é frequentemente caricato e pouco expressivo.

O segundo grupo, a adaptação de repertório para piano solo, imediatamente se beneficia do vasto repertório para piano, especialmente aqueles de nível elementar a intermediário. Em nossa rotina de ensino na UFC, frequentemente uma peça simples era tocada simultaneamente por todo o grupo como exercício em sala de aula, e peças mais complexas poderiam ser individualizadas para que fossem executadas para a turma no formato de mini-apresentações. Contudo, deve-se admitir que essa prática de adaptação de

um repertório que não foi originalmente pensado para o trabalho em grupo tangencia um questionamento comum sobre a própria direção que deve ser adotada pelo ensino coletivo, quando uma aula em grupo se transforma em uma espécie de ensino individual multiplicado (Montandon, 2004).

O terceiro grupo englobaria os materiais já elaborados dentro de uma proposta de ensino coletivo, alguns deles disponibilizando múltiplas partes instrumentais complementares ou direcionando atividades especificamente elaboradas em benefício da configuração de grupo. Podemos citar como exemplo desde os pioneiros EMAT (Gonçalves & Barbosa, 1986) e Imit (Oliveira, 1990), até propostas mais recentes como o de Costa & Machado (2012), além de diversos outros trabalhos que envolvem repertórios e métodos em grupo voltados especificamente para teclado e/ou piano (Montandon, 1992; Reinoso, 2012).

Todas as categorias de materiais citados são utilizadas em diferentes momentos durante as aulas de teclado. A terceira categoria, em especial, engloba os materiais que mais se aproximam da prática docente na UFC, e são de grande utilidade para embasar o trabalho com os semestres iniciais ao instrumento. No entanto, boa parte desses materiais se detém a níveis iniciante e intermediário que, embora plenamente suficientes para os quatro primeiros semestres, encontram aplicação mais restrita quando se busca um aperfeiçoamento mais avançado no instrumento, especialmente quando consideramos a diversidade de recursos encontrados em teclados eletrônicos.

Conforme as turmas progrediam para semestres mais avançados, a maior dificuldade era a de localizar repertório que fosse apro-

priado para prática em grupos de teclados eletrônicos a um nível intermediário-avançado, em especial um repertório que fosse relevante para o contexto dos alunos. O objetivo não era apenas expor os alunos a uma configuração de ensino em grupo de teclados que funcionasse apenas a nível elementar ou intermediário, mas também desenvolver um trabalho com maior apelo artístico, que considerasse o teclado como um instrumento em si mesmo, com capacidades e recursos diferentes de um piano.

### **Piano ou teclado**

Apesar da semelhança entre teclado e piano em sua técnica básica de execução, fatores como a perda do som acústico, a diferença de ação das teclas e a reduzida extensão das oitavas faz com que teclados sejam frequentemente considerados como alternativas limitadas ao piano. Tais aplicações acabam por restringir a experiência no instrumento, relegando-o a um papel secundário de substituto, sem destacar exemplos onde o teclado eletrônico é explorado em sua riqueza timbrística como um instrumento diferenciado do piano, capaz de produzir uma ampla variedade de sons por meio de síntese, *sampling*. Soma-se a isso a grande variedade apresentada pelas disciplinas que envolvem o ensino de teclado/piano em grupo nos currículos das universidades de música brasileiras, que por vezes sobrepõem o ensino de teclado e piano sem maiores distinções, além da alternância entre os papéis de instrumento principal e instrumento complementar (Machado, 2016; Montandon, 2001; Reinoso, 2012).

Uma situação bastante comum é quando encontramos aulas de teclado de diversos contextos, tanto individuais quanto em grupo, que não apenas utilizam material didático de piano, como também

utilizam o timbre de piano durante toda a aula. Esse tipo de utilização do teclado eletrônico como “instrumento de entrada” ou um “piano ruim” acaba por estigmatizá-lo, já que o domínio técnico e musical de teclados eletrônicos não é plenamente contemplado nem pela técnica nem pelo repertório convencional baseado no piano. Isso nos faz pensar se a única razão pela qual o teclado é escolhido como instrumento de ensino em grupo é pelo seu menor custo e maior portabilidade com relação ao piano, e não por suas possibilidades sonoras.

Mesmo quando existe acesso e estímulo à utilização de teclados eletrônicos modernos em ambientes de aprendizado com boa estrutura, a falta de exposição dos estudantes a repertório pensado e escrito em torno do teclado e de seus recursos pode resultar em frustração quando este tentar compor suas próprias canções ou elaborar arranjos ao instrumento. Em minha experiência, faltava aos estudantes das turmas de teclado mais referências de timbres, estruturas e processos utilizados para materializar as ideias através dos recursos tecnológicos do instrumento, o que acabava criando uma barreira para a aplicação de métodos pedagógicos baseados em composição e criação com recursos tecnológicos, como as propostas de Freedman (2013) e Watson (2011).

O ambiente de ensino que encontrei na UFC me propiciou total liberdade para investigar esses questionamentos. Afinal, se tratava de um novo campus, baseado em um projeto de implantação com diversos pontos de inovação, com ênfase direta no teclado eletrônico como instrumento adotado pelo curso e com uma grade curricular que depois viria a ser expandida e repensada por nós, enquanto professores. Em 2013, com a criação de quatro disciplinas optativas de teclado em grupo de nível avançado (Prática Instrumental

– Teclado V a VIII), tive a oportunidade única de propor uma metodologia de ensino de grupo que pudesse considerar o teclado como um novo instrumento em si mesmo, priorizando a exploração de seus recursos e possibilidades sonoras para a execução ao vivo e em grupo de repertório avançado, utilizando repertório da música pop nacional e internacional dos últimos 40 anos que apresentavam aplicações avançadas do instrumento em seus arranjos.

## O projeto Synt5

Nessa direção, em 2014 iniciei um projeto piloto na UFC de um grupo de performance de teclados chamado Synt5, com a intenção de demonstrar como sintetizadores são utilizados em arranjos modernos de música pop através da cuidadosa reconstrução e execução de versões cover de canções e arranjos com destaque do instrumento. A expectativa com os estudantes era que sua experiência com o Synt5 os levaria a aprender como funciona a integração entre música e tecnologia nos arranjos de produções musicais comerciais, e que isso eventualmente os estimularia a criar arranjos e composições originais com maior fluência, explorando novas possibilidades de timbres, ao mesmo tempo em que lhes daria exposição a novos repertórios consagrados pela história do instrumento.

Nosso primeiro vídeo de uma apresentação da música *Situation*<sup>41</sup>, do grupo inglês Yazoo (Clarke & Moyet, 1982), publicado no YouTube em maio de 2015, recebeu atenção de blogs internacionais especializados em música e tecnologia, com comentários elogiando a proximidade das versões com as gravações originais e a proposta de performance ao vivo do grupo (Caceres, 2015). Desde então, publicamos outros vídeos com repertório de sintetizadores que

---

<sup>41</sup> O vídeo pode ser visualizado em <https://www.youtube.com/watch?v=76dkNq0KyZO>

cobriu desde os anos 1980 até 2010, entre trilhas de jogos de videogame, trilhas sonoras de filmes e música comercial de diversos estilos. A seguir, irei detalhar melhor o embasamento técnico por detrás do projeto, em seus diversos aspectos, com o propósito de ilustrar melhor a integração da tecnologia com a música e a educação musical em torno deste caso em específico.

### ***Configuração do grupo***

A primeira decisão durante a criação do projeto era encontrar um formato que viabilizasse a apresentação ao vivo de um grupo de teclados, considerando as limitações técnicas e artísticas em nosso contexto particular, bem como as peculiaridades de uma configuração tão atípica.

O Synt5 foi um grupo originalmente criado para cinco integrantes e um vocalista. O número médio de cinco integrantes foi definido pela constatação de que cinco tecladistas conseguiriam reproduzir, sem maiores dificuldades, os arranjos de todo o repertório considerado à época da criação do projeto. Cada integrante fica encarregado de executar pelo menos um instrumento por música. Esse instrumento não seria fixo para cada pessoa, já que existiria um rodízio de músicos e instrumentos a cada música apresentada. Esse rodízio foi necessário principalmente para atender um número maior de estudantes inscritos na disciplina, afim de que todos pudessem ter sua vez durante uma apresentação.

De modo semelhante, também não existe uma função pré-determinada para cada instrumento em cada arranjo executado. Ou seja, não existe um único teclado que seja encarregado de gerar sons específicos de uma categoria de instrumentos – como baixo ou cor-



das, ou coro de vozes - em todas as músicas. Todos os instrumentos se alternam segundo o que julgamos ser o mais adequado e funcional para cada arranjo. Durante os ensaios, testamos extensivamente qual modelo de teclado consegue reproduzir com mais eficiência cada tipo de timbre presente no arranjo, e decidimos quais partes são compatíveis com o nível de habilidade de cada estudante. Isso nos permite chegar a uma configuração ideal para cada música, considerando os modelos de teclados disponíveis e o nível dos estudantes.

Definido o número de integrantes e instrumentos, começam a surgir outras questões de ordem funcional e estética. Sendo um instrumento espacialmente estático, uma apresentação de teclados possui muito pouco movimento em palco, e isso é um elemento que reduz o impacto de uma apresentação perante o público. Além disso, existe ainda outro agravante: teclados são instrumentos de difícil visualização pelo público, até mesmo a curtas distâncias. É muito comum que as mãos de um tecladista estejam fora da linha de visão do espectador durante uma apresentação. A única informação visual que muitos espectadores recebem de um tecladista é a de um músico que se esconde detrás de uma escadaria de teclados e que se limita a balançar a cabeça no pulso da música.



Figura 1 - Synt5 durante apresentação em 01/11/2016, no Centro de Educação à Distância, em Sobral – CE, com teclados dispostos em linha e sistema de projeção e iluminação.

Uma interessante pesquisa de 2013 reforça que a informação visual é tão ou mais importante que a informação sonora ao se julgar uma performance como boa ou ruim (Tsay, 2013). O peso da informação visual pode ajudar a compreender como plataformas de compartilhamento de vídeo como o YouTube e o Vimeo rapidamente se popularizaram nos últimos anos como as principais frentes de distribuição e divulgação para o consumo de música. De forma complementar, essas mesmas plataformas também estão se tornando um importante vetor para aprendizagem informal de música (Waldron, 2013; Kruse & Veblen, 2012).

Isso foi imperativo para que escolhêssemos divulgar gravações de nossas apresentações na plataforma do YouTube. Para que isso fosse possível, investimos em câmeras de vídeo e projetores para capturar com boa definição o movimento das mãos de cada tecladista

durante as apresentações e dinamizar o ambiente da apresentação. Junto com iluminação especial, esses elementos foram combinados para inserir uma orientação temática em cada música. Através das câmeras, o espectador posteriormente deveria ser capaz de visualizar o vídeo gravado da apresentação e compreender a distribuição espacial dos instrumentos no ambiente da apresentação, identificando qual som foi gerado por qual instrumento e qual mão tocou quais notas.



Figura 2 - Tela de uma das apresentações do grupo publicada na internet. A tela foi dividida por recurso de edição de vídeo, mostrando à esquerda um close em uma das linhas instrumentais, e à direita a visão lateral do grupo.

### ***Análise e recriação de arranjos***

Após a seleção inicial de repertório, procedemos com a análise detalhada da gravação através de softwares de edição, mixagem e sequenciamento - que são muitas vezes são os mesmos *softwares* utilizados em estúdios profissionais para gravar e produzir música no

mercado comercial. Dentre esses, optamos pelo Cockos Reaper, um versátil e completo software de gravação e edição multipista para plataforma Windows que conta com a vantagem de ser muito leve e disponível para uso livre em seu modo de demonstração - o que permitiu que todos os alunos tivessem acesso ao mesmo software e pudessem compartilhar os projetos com a análise das gravações entre si. Através do *software*, cada linha melódica de cada instrumento presente no arranjo seria regravada via MIDI em múltiplas pistas, até que todas as partes instrumentais fossem completadas e pudessem ser visualizadas em uma mesma tela.

É verdade que a utilização desses softwares naturalmente demanda certo nível de treinamento e intimidade com alguns processos de produção musical. Por mais que não fosse o foco direto de nossas aulas e ensaios, era inevitável abordar alguns aspectos desses processos para ajudar os estudantes a atingir autonomia necessária.

### *Linhas melódicas*

O trabalho de identificação de melodias e acordes nessa etapa é puramente manual, e depende inteiramente da percepção auditiva para conseguir discernir notas e timbres de cada parte. Cabe destacar aqui que o projeto é beneficiado pelo bom equipamento obtido pelo Curso de Música da UFC Sobral, que conta com monitores de estúdio ativos Genelec. Por inúmeras vezes, os estudantes participantes do projeto puderam testemunhar a clareza e definição obtidas por se trabalhar com caixas de som profissionais, e como isso facilitou o processo de identificação de melodias e timbres. Dessa forma, a qualidade do equipamento de monitoração não pode ser subestimada, pois ele será peça central em qualquer trabalho que envolva percepção de gravações.

Um momento central na análise da gravação ocorre quando todas as linhas melódicas já foram devidamente regravadas e organizadas, e podem ser visualizadas todas ao mesmo tempo, em uma única tela. O *software* Reaper possui um recurso opcional que permite atribuir uma cor para cada trecho de gravação visualizado. Por meio desse recurso, desenvolvemos um código de cores que permitia identificar rapidamente as linhas que possuíam timbres semelhantes daquelas que possuíam timbres diferentes, para facilitar a rápida interpretação do arranjo. Basicamente, cada linha que permanecia com o mesmo timbre e repetia uma mesma frase melódica permaneceria em uma determinada cor. Se houvesse alguma alteração na melodia, mas a linha permanecesse com o mesmo timbre, haveria uma leve variação na tonalidade da cor inicial.



Figura 3 - Captura de tela do software Reaper com o mapeamento do arranjo de Self Control.

Na Figura 3 acima, temos um exemplo da organização das linhas instrumentais por código de cores para cinco sintetizadores e uma guitarra para o arranjo de *Self Control*. À esquerda da tela, foram identificados os instrumentos de cada linha. Na parte superior, es-

tão dispostas em pequenos blocos a descrição das diferentes seções do arranjo. Observe como a linha melódica identificada como “M1 FM Bell” possui uma leve variação de brilho entre o primeiro e o segundo bloco, o que denota que existe diferença de linha melódica, mas o timbre permanece o mesmo. Em contraste, a linha identificada como “AN1x” possui blocos com cores bem distintas – o que indica não apenas diferença de melodia, mas também que o timbre é diferente. Nesse último caso, o músico deverá trocar o timbre do instrumento para cada trecho melódico.

Ao adotarmos essa visualização por código de cores, foi possível identificar com facilidade o padrão de repetições de frases em cada parte instrumental, o que por sua vez revelou a inter-relação dessas partes de acordo com a estrutura da canção analisada e facilitou a compreensão do arranjo pelo grupo.

Uma das principais constatações após a análise de diversos arranjos de gravações comerciais feitas com sintetizadores é identificar a grande ocorrência de repetições de células melódicas. Esse tipo de construção favorece a memorização e nos permitiu praticamente abandonar a utilização de partituras, que ficaram restritas somente a poucos casos específicos, como em passagens de maior dificuldade e difícil memorização. Para dinamizar os ensaios, iniciávamos a prática de um arranjo novo pela memorização imediata da célula melódica, para em seguida focalizar na memorização dos pontos de “entrada” e “saída” da linha melódica ao longo do arranjo. Para facilitar a referência, utilizávamos um projetor conectado ao computador para que essa visualização do Reaper fosse ampliada durante os ensaios do grupo.

### *Processo de reconstrução de timbres: sintetizadores e samplers*

Simultaneamente ao trabalho de identificação e regravação das linhas melódicas, ocorre também o processo de recriação de timbres, que busca explorar ao máximo as capacidades de cada modelo de instrumento disponível para uso do projeto. Esse processo compreende dois grandes universos, que dialogam entre si: a recriação de sons gerados por meio de síntese e a recriação de sons gerados por meio de samples.

Os tipos de teclados mais frequentemente utilizados no projeto são os denominados teclados sintetizadores. A diferença funcional de um sintetizador com relação a outros tipos de teclados é de que seus sons são completamente editáveis pelo usuário, o que abre a possibilidade de aprendizado de toda uma gama de técnicas e procedimentos para criação, reprodução e avaliação de timbres. Outros tipos de teclados mais simples, voltados para o mercado caseiro, não oferecem a possibilidade de edição dos sons, restando ao usuário apenas a seleção de um som mais próximo dentro de uma lista de sons de fábrica já previamente programados e disponibilizados no instrumento. Muitas vezes escolhemos utilizar os termos mais abrangentes de “teclado” ou “teclado eletrônico” apenas para manter a compreensão. É importante salientar que o modelo do projeto não depende exclusivamente da utilização de sintetizadores profissionais, mas se beneficia grandemente da qualidade do resultado sonoro alcançado por eles.

Além dos sintetizadores, o processo de recriação de timbres também consiste na identificação dos samples utilizados como fonte sonora pelos produtores originais das gravações analisadas ao invés dos métodos de síntese mais tradicionais. Nesse conceito, sam-

ples são amostras digitais de sons reais gravados, e samplers são os instrumentos digitais capazes de reproduzi-los. Muitas vezes, assim como os sintetizadores, os samplers também utilizavam o teclado como meio de interface, e compartilham vários recursos em comum.

Como o repertório do grupo possui diversas músicas produzidas e lançadas durante os anos 80, por várias vezes nos deparamos com timbres produzidos por samplers pioneiros como o E-mu Emulador, o Fairlight e o Synclavier, que foram modelos que representavam o ápice tecnológico da tecnologia durante boa parte dos anos 80. É curioso perceber como tais recursos hoje podem ser facilmente encontrados até nos mais baratos modelos de teclados caseiros, e como a definição de um sampler hoje se mistura com o que se entende por um teclado comum, mas no início dos anos 80 essa tecnologia de geração de som permitiu um nível de fidelidade jamais visto até então – como a possibilidade de se reproduzir um som de piano, de violino, ou até um latido de cachorro através de um teclado.

Contudo, dentro do contexto da evolução da tecnologia dos samplers, por mais que equipamentos modernos tenham uma fidelidade e capacidade infinitamente maior que seus antepassados da década de 80, existe um limite estético que nos direciona a buscar as amostras de onda originais de sons digitalizados utilizadas pelos primeiros modelos de samplers lançados comercialmente no mercado internacional. A utilização de uma amostra original é muitas vezes o grande salto entre um resultado de recriação que “parece” com original para um resultado que é “igual” ao original. Em nosso repertório, são abundantes os exemplos, como os sons de Mellotron utilizados em Milk, os sons da biblioteca original do Fairlight



Iix utilizados em Broken Wings, e os sons de Rhythm is a Dancer, oriundos da biblioteca do Korg M1.

Frequentemente, o trabalho de identificação de samples originais se transforma em uma espécie de “arqueologia sonora”, dado o nível de pesquisa e detalhes técnicos que devem ser considerados para a correta recriação dos sons (Caceres, 2012). São consultadas entrevistas com os produtores, anotações técnicas de encartes de discos, manuais técnicos de equipamentos e fóruns especializados de diversos países até se chegar a uma fonte coerente para a recriação de um determinado som. Um ótimo exemplo desse processo pode ser encontrado no artigo de Robert Fink, *The Story of Orch5* (2005), que descreve a trajetória de uma amostra de som originada na biblioteca de sons do sampler Fairlight a partir da gravação de um acorde da Suíte O Pássaro de Fogo, de Stravinsky. Esse fragmento de gravação foi usado como base para um timbre específico do equipamento Fairlight que se popularizou enormemente, e foi utilizado de forma recorrente em diversos estilos musicais durante os anos 80 e 90.

### *Distribuição de partes melódicas*

Ao longo do projeto Synt5, foi possível perceber com clareza que os arranjos de músicas pop poderiam ser adaptados para se adequarem a um número maior ou menor de instrumentistas pela estratégia de distribuição das partes instrumentais, e que isso dependeria da disponibilidade de equipamentos e do nível de treinamento dos participantes.

Dessa forma, um mesmo arranjo poderia ser adaptado para três, quatro, cinco ou até seis tecladistas, mantendo-se o mesmo resulta-

do sonoro final. Por exemplo, um arranjo com seis linhas melódicas diferentes, cada uma com seu próprio timbre, poderia ser adaptado para quatro tecladistas ao se distribuir as seis partes entre os músicos de forma que dois músicos poderiam tocar uma parte cada um, e os outros dois se encarregariam de tocar duas partes cada.

A análise da gravação através do Reaper, com a visualização de todas as partes instrumentais em apenas uma tela facilita enormemente o planejamento e distribuição das partes instrumentais, pois é possível visualizar de imediato em quais momentos existe concomitância entre duas ou mais partes. Dessa forma, é possível prever com segurança quais partes poderão ser executadas por cada músico em cada instrumento, sem que haja choque de melodias e nem sobreposição das partes nas regiões do teclado.

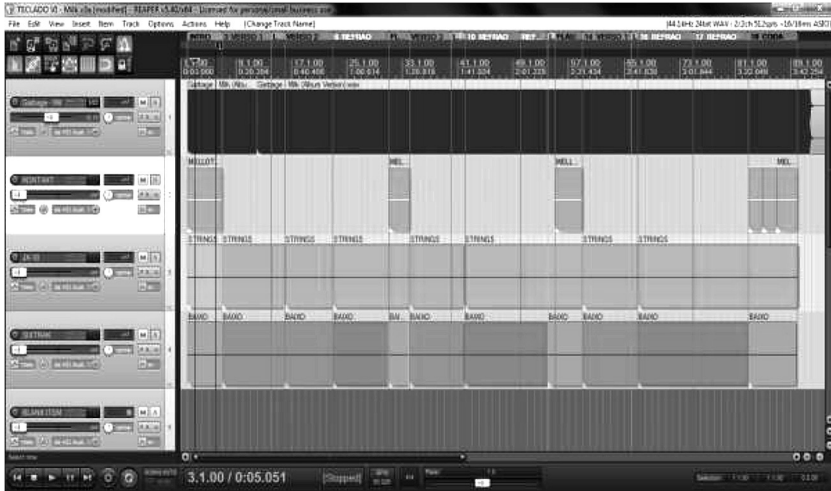


Figura 4 - Captura de tela do software Reaper com o mapeamento do arranjo de Milk e a organização das linhas instrumentais por código de cores.

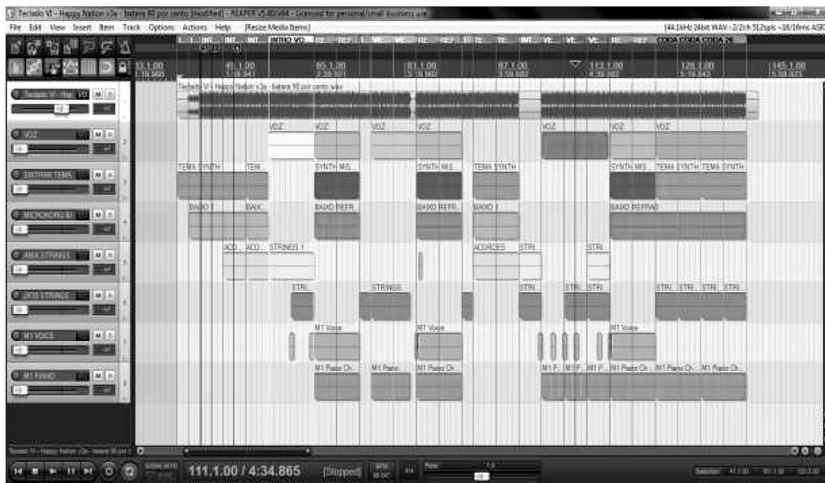


Figura 5 - Captura de tela do software Reaper com o mapeamento do arranjo de Happy Nation e a organização das linhas instrumentais por código de cores.

Na Figura 4, temos o exemplo de captura de tela que demonstra o funcionamento do mapeamento das linhas instrumentais pelo sistema de código de cores. Com apenas três linhas instrumentais distintas, o arranjo de Milk é muito simples e linear, e poderia ser facilmente executado por dois tecladistas. Já na Figura 5, podemos notar a maior complexidade do arranjo de Happy Nation, que foi organizado para seis linhas melódicas. Perceba como esse tipo de visualização facilita a rápida localização de trechos onde ocorre a sobreposição de linhas melódicas, o que permite saber se é possível concentrar duas linhas melódicas distintas em um mesmo instrumento.

Pela lógica, podemos deduzir que o aumento ou a redução do número de instrumentistas torna a execução de um arranjo mais ou menos complexa. O trabalho com um grupo reduzido de músicos (2 ou 3) irá resultar na concentração de partes instrumentais, o que não só exigirá um maior nível de habilidade do executante, como

também equipamentos mais sofisticados, com recursos específicos. O recurso-chave para esse objetivo é chamada multitimbralidade, frequentemente encontrada em teclados e sintetizadores modernos, que consiste na capacidade de dividir o teclado em diferentes “zonas”, cada uma com um som específico, eliminando a necessidade de se alternar manualmente entre diferentes programações. A depender do arranjo, em tese seria possível para apenas um tecladista habilidoso obter o mesmo resultado sonoro de um grupo, mas essa possibilidade não é interessante em um projeto como o Synt5, uma vez que as interações de grupo proporcionam melhores possibilidades didáticas para nosso contexto.

Na direção oposta, um maior número de executantes pode reduzir a exigência de sofisticação dos modelos de equipamentos, pois a multitimbralidade não seria necessária. Contudo, essa simplificação ainda irá esbarrar no limite estético exigido pelo arranjo, já que alguns tipos de timbres podem apenas ser alcançados por recursos ou modelos específicos de teclados. Claro que uma versão simplificada do projeto poderia reduzir o nível de exigência pela qualidade dos timbres, e admitir assim instrumentos mais simples – e baratos. Se o número de tecladistas for maior que o número de partes disponíveis, podemos facilmente dobrar uma ou mais partes entre os músicos, o que pode ser útil na busca de resultados sonoros específicos ou para auxiliar o trabalho em determinados contextos pedagógicos.

	Equipamento	Descrição da parte
Tecladista #1	Controlador + Notebook	Samples de Mellotron
Tecladista #2	Yamaha An1x	String pads
Tecladista #3	Sequential Circuits Sixtrak	Baixo
Tecladista #4	Roland Jx10	String pads (dobrando #2)

Tabela 1 - Distribuição de partes para Milk

	Equipamento	Descrição da parte
Tecladista #1	Controlador + Notebook	Choir pads (Samples do Fairlight)
Tecladista #2	Yamaha V50	Baixo FM
Tecladista #3	Sequential Circuits Sixtrak	Lead do refrão
Tecladista #4	Yamaha An1x	Bells
Tecladista #5	Roland Jx10	String pads

Tabela 2 - Distribuição de partes para Broken Wings

Em nossa experiência com o projeto, nas músicas de arranjo mais simples, como Milk, do Garbage (Manson; et al, 1995), atingimos um mínimo de três tecladistas e um quarto como possível dobra, fora a vocalista. Para execuções mais complexas, chegamos a um total de seis tecladistas e duas vocalistas para Happy Nation, de Ace of Base (Berggren & Ekberg, 1993) e cinco tecladistas, uma vocalista e um guitarrista para o arranjo de Self Control, de Laura Branigan (Bigazzi & Riefoli, 1984) e Broken Wings, de Mr Mister (Lang; et al, 1985).



Figura 6 - Configuração do grupo durante a apresentação do arranjo de Broken Wings, com guitarra à esquerda, cinco tecladistas e vocalista. UFC Sobral, Campus Mucambinho, Janeiro de 2017.



Figura 7 - Configuração do grupo em formato hexagonal, com seis teclados, para a execução do arranjo de Happy Nation. Oficina de teclado, VII ENECIM, Sobral CE, 2016.

A seguir, elaborei uma tabela com todos os teclados sintetizadores e samplers que já utilizamos no projeto, detalhando algumas características de cada modelo, para que possamos ter uma noção exata do tipo de equipamento utilizado.

Fabricante e modelo	Tipo de geração sonora	Polifonia	Número de partes	Ano de produção
Korg Microkorg	Modelagem analógica virtual subtrativa	Monofônico ou polifônico (4 vozes)	Multitimbral, até 2 partes.	2002 - presente
Sequential Sixtrak	Síntese analógica subtrativa com VCOs	Monofônico ou polifônico (6 vozes)	Multitimbral, até 6 partes, porém apenas através do sequenciador interno	1984-1985
Korg M1	Síntese digital, sample playback	Polifônico (16 vozes)	Multitimbral, até 8 partes	1988-1995
Novation Mininova	Síntese por modelagem analógica virtual subtrativa	Monofônico ou polifônico (18 vozes)	Monotimbral	2012 - presente
Controlador Arturia Keylab + Notebook (software Kontakt)	Síntese digital, sample playback	Indeterminado (limitado pela capacidade do computador)	Multitimbral	2002 - presente (Kontakt)
Yamaha An1x	Síntese por modelagem analógica virtual	Monofônico ou polifônico (10 vozes)	Multitimbral, até 2 partes	1997 - 1998
Yamaha V50	Síntese FM	Monofônico ou polifônico (16 vozes)	Multitimbral, até 8 partes	1989 - 1991
Roland Jx-10	Síntese analógica subtrativa, com DCOs	Monofônico ou polifônico (12 vozes)	Multitimbral, até 2 partes	1986 - 1989
Roland SP-404	Sampler	Polifônico (12 sons simultâneos)	N/A	2005 - 2009
Clavia Nord Lead 2x	Síntese por modelagem analógica virtual	Monofônico ou polifônico (20 vozes)	Multitimbral, até 4 partes	2003 - presente

Tabela 3 - Relação de recursos dos modelos de teclados sintetizadores já utilizados pelo projeto Synt5.

Analisando a tabela, percebemos o quanto nossos instrumentos se diferenciam entre si. O tipo de geração de som varia entre Analógico (por VCOs e DCOs), Digital (por sample playback), FM e Modelagem Analógica. Em uma avaliação racional, não se pode apontar um tipo de síntese que seja superior aos demais, principalmente se considerarmos a grande variedade de timbres trabalhados. Alguns tipos de síntese conseguem simular resultados sonoros de outros tipos de síntese com grande eficiência, como o caso da síntese por modelagem analógica, que em grande parte busca simular o comportamento de uma síntese analógica. Em outros casos, os resultados são tipicamente desastrosos, como quando tentamos fazer com que um sintetizador analógico simule o comportamento de um sintetizador FM. A chave nesse quesito é a variedade: quanto mais tipos diferentes de síntese disponíveis para trabalhar, melhor. Dessa forma, o grupo consegue cobrir uma ampla variedade diferente de timbres, o que viabiliza a execução de mais repertório, com mais precisão.

Por sua vez, as características de polifonia, multitimbralidade e número de partes podem dar muitas informações sobre como um modelo de teclado específico poderá se adaptar para o trabalho em grupo, especialmente durante a divisão do arranjo e a designação de partes instrumentais. Instrumentos com baixa polifonia não conseguem reproduzir sons com muitas camadas ou acordes com muitas notas sem produzir “cortes” no som. Um instrumento com seis vozes de polifonia, por exemplo, a princípio conseguiria fazer um acorde de seis sons isoladamente, mas uma sucessão de acordes de seis sons acarretaria em cortes perceptíveis no som, pois o sistema já estaria trabalhando em seu limite desde o primeiro acorde. Se esse instrumento tocasse acordes de três sons ao invés de seis, então já seria possível trabalhar com sucessões rápidas sem



cortes, pois haveria uma voz reserva para cada nota tocada, o que seria o suficiente para cobrir o decaimento de cada nota até o final.

Já a multitimbralidade e o número de partes nos informam sobre a capacidade do instrumento de separar o teclado em diferentes zonas, atribuindo um timbre diferente para cada zona que possa ser tocado simultaneamente com as demais. Em outras palavras, esse recurso nos diz se é possível trabalhar com dois ou mais sons diferentes em um mesmo teclado, ao mesmo tempo.

### **Equipamentos de “última geração”?**

Além desses pontos, a lista de equipamentos também nos permite tecer outras conclusões. Ao se observar os anos de produção dos equipamentos listados, constatamos que vários modelos poderiam ser considerados “antigos” ou “obsoletos”. Alguns modelos, como o Yamaha AN1x possuem mais de 20 anos desde seu lançamento, enquanto que o mais antigo, o Sequential Sixtrak, chega a longevos 30 anos! À primeira vista, um observador incauto poderia indagar algo como: “Mas como equipamentos tão antigos poderiam servir para um trabalho atual com tecnologia musical?” Para facilitar o entendimento do leitor mais leigo, permitam-me desenvolver uma breve justificativa a seguir.

Muitos de nós pensamos que a tecnologia evolui de forma homogênea, e que a tecnologia aplicada à música também deve respeitar essa regra. É comum que estudantes iniciantes tenham a concepção de que um dado modelo de teclado lançado no ano de 2006 é indiscutivelmente superior a um modelo mais antigo lançado em 2001. No entanto, a realidade é que a “evolução” tecnológica em música é um processo contínuo de troca, que traz avanços em alguns pontos,

mas também alguns retrocessos. O equipamento mais moderno e atual não necessariamente é o melhor para uma aplicação musical específica como o Synt5.

Uma prova desse equilíbrio é que teclados sintetizadores especializados, como os modelos que utilizamos, encontram uma longa sobrevida entre produtores e tecladistas profissionais. Tal como ocorre com guitarras elétricas, alguns modelos de teclados sintetizadores são extremamente populares para uso em estilos musicais específicos, mesmo que obsoletos. Como resultado, não é raro que alguns modelos adquiram status de objeto de coleção por terem sido utilizados em gravações famosas ou por serem associados a algum músico de renome. Entusiastas mais detalhistas defenderão que diferentes fabricantes de teclados imprimem certas características de sonoridade em seus produtos que os tornam exclusivos perante outros modelos do mercado – a preços exorbitantes. Em outras palavras: um bom timbre é um exemplar único, que não tem prazo de validade.

Tomemos o exemplo do teclado mais antigo que utilizamos no grupo, o Sequential Circuits Sixtrak, um sintetizador analógico de 6 vozes, lançado em 1984 e destinado inicialmente ao consumidor caseiro (não profissional). Aparentemente, não seria um equipamento de ponta nem para sua época, mas algumas de suas características específicas o tornam um instrumento de enorme potencial, mesmo nos dias de hoje. Ele é um dos poucos, senão o único sintetizador analógico polifônico já lançado que é capaz de entrar em modo monofônico onde todas as suas 6 vozes podem ser utilizadas para tocar simultaneamente uma única nota, mas mantendo com uma programação diferente para cada voz. Na prática, seria como possuir até seis sintetizadores diferentes, de uma voz cada,

programados de forma independente, para tocar uma única nota. Graças a esse recurso, foi possível simularmos sons de sintetizadores bem mais complexos com uma qualidade que foi suficiente para nosso trabalho. Seria possível atingir uma configuração técnica semelhante utilizando um sintetizador digital moderno? Sim, e talvez com recursos até muito mais amplos. A diferença seria que o equipamento moderno não teria a mesma qualidade original de som analógico que o Sixtrak proporciona. Por um lado se ganha, por outro lado se perde.



Figura 8 - Encontro de gerações. À esquerda, os sintetizadores Roland Jx-10 (abaixo) e Yamaha An1x (acima). À direita, o sintetizador Sequential Sixtrak (à frente) e Korg Microkog (atrás).

Nesse processo contínuo de comparação, devemos chamar a atenção para estimular a percepção de qualidade de timbres. Todos esses aspectos de diferenciação de timbres demandam um trabalho que pode ser organizado em torno de aulas de sensibilização às pequenas sutilezas que caracterizam os timbres de teclados. Em certos momentos do grupo, investíamos algumas horas por semana apenas para comparar como o som do teclado X se aproximava do

som do teclado Y, a fim de escolher qual modelo seria mais eficiente para simular a respectiva parte em um arranjo de uma gravação. Em paralelo, o estudo da evolução histórica de modelos de teclados sintetizadores e suas aplicações são um tópico indispensável para a contextualização de um trabalho de performance, e naturalmente exigirá um maior aprofundamento do professor.

Outro argumento recorrente é aquele acerca da possibilidade de substituição de teclados por softwares de computador acionados por controladores. De fato, seria realmente possível adaptar nossa atual configuração para operar com controladores MIDI acionando diferentes softwares de sintetizadores instalados em apenas um computador, ao invés de garimpar e adquirir vários modelos especializados – alguns obsoletos e caros – de teclados sintetizadores. Essa possibilidade é bastante sedutora pela redução de custos, e certamente serviria para diversas iniciativas de trabalho com sintetizadores em grupo, já que qualquer modelo de teclado com uma conexão de saída MIDI ou USB poderia ser configurado para funcionar com um sintetizador virtual cheio de recursos. Isso tornaria possível, por exemplo, que um professor de teclado obtivesse timbres de alta qualidade através do computador, com seus alunos tocando através de teclados Yamaha de baixo custo.

Por outro lado, há de se considerar potenciais desvantagens. Em primeiro lugar, por mais moderno que seja o computador ou o software utilizados, o sistema sempre estará sujeito aos notórios imprevistos dos “deuses” da informática. Em nossa experiência com softwares acionados por controladores, com o software sampler Kontakt sendo acionado por um controlador Arturia Keylab, não foram raras as vezes que o sistema simplesmente travou ou se comportou de forma imprevisível, mesmo quando configurados

com cuidado. Em mais de uma ocasião, perdemos todos os bancos de memórias que programamos para o projeto porque o computador travou na hora errada. A lição que fica é que computadores tendem a falhar nas horas mais impróprias. No nosso caso de performance ao vivo, isso poderia implicar em momentos de angústia e terror, mas certamente não seria algo problemático na maioria dos contextos didáticos.

Uma segunda desvantagem que pode ser facilmente ignorada diz respeito ao que pessoalmente chamo de tangibilidade. Na interação entre músico e instrumento, toda característica física do instrumento pode induzir uma resposta do músico, consciente ou inconsciente. No piano, essas relações são exaustivamente exploradas por estudos técnicos especializados que exploram posição, força e movimento gestual de dedos, mão, pulso, braços e do restante do corpo com propósito (Leimer-Giesecking, 1949; Kaplan, 1987). Em teclados tradicionais (com gerador de som próprio), apesar de uma estrutura física completamente diferente, essa interação também está presente e se transmite não apenas através da resposta física das teclas do instrumento, mas também através das respostas dos botões e controles físicos disponibilizados para controle do som. Como existe uma variação enorme de modelos de teclados, cada um com seu tipo de tecla, timbres e controles, essa interação varia de tal forma que precisamos formar um esquema mental diferente para dominar cada modelo. Por outro lado, teclados controladores com frequência não são projetados especificamente para trabalhar com apenas um software, mas possuem um só “corpo” para ser compartilhado com diversos softwares diferentes, onde cada um promove um tipo de interação diferente. Considerando esses aspectos, o ponto de meu argumento é que um sistema de computador e software acionado por controlador é consideravelmente

menos tangível do que um teclado tradicional, que representa uma unidade funcional melhor definida.

Em um exemplo prático, considerando o modelo teclado sintetizador Microkorg, que possuo há mais de dez anos: se estou executando um determinado timbre e preciso de uma alteração no parâmetro de tempo do efeito de *delay*, minha memória tátil sabe exatamente quantos cliques o botão central deve fazer, enquanto é girado em sentido anti-horário, para habilitar a edição daquele parâmetro específico. Eu instintivamente sei que, não importa qual som que eu esteja tocando, se eu posicionar o botão daquela forma eu vou ter acesso ao mesmo parâmetro e sua mudança vai fazer o instrumento reagir de um determinado jeito. Esse nível de interação, tangível e previsível, seria muito mais difícil de obter se fosse um sistema controlador com software, visto que não existe essa relação de um para um, onde um gesto causa uma resposta determinada. No caso do controlador, a aprendizagem dessa interação sofre a interferência das muitas funções diferentes que um mesmo botão físico pode assumir entre softwares diferentes. Se essa interação não for prevista, pode se transformar em mais uma barreira para a expressão musical quando utilizamos teclados controladores.

### **Considerações finais**

Talvez o ponto mais curioso de toda a experiência com um projeto voltado para execução ao vivo de teclados em grupo como o Synt5 seja o fato de que não fazemos nada de especialmente inédito ou tecnologicamente inovador, mas mesmo assim conseguimos obter reconhecimento como um projeto que faz bastante uso da tecnologia.

Em termos de formação instrumental, um grupo de teclados não é um formato novo, especialmente quando consideramos artistas pioneiros desde os anos 70 e 80 cujo trabalho já era inteiramente baseado em grupos de sintetizadores como Kraftwerk, Tangerine Dream, Depeche Mode, Erasure, entre outros. No âmbito tecnológico, nossos equipamentos não são de última geração. Não utilizamos sensores piezoelétricos, acelerômetros, Arduinos, Pure Data, como o fazem diversos artistas de vanguarda em música eletrônica hoje em dia. Pelo contrário, utilizamos equipamentos antigos, alguns com décadas desde o final de sua fabricação.

Podia um projeto como esse ter sido feito há 20, talvez 30 anos atrás? A resposta é que sim, e provavelmente alguém em algum lugar já fez um grupo semelhante. Quais seriam, portanto, os pontos de destaque de nosso trabalho, em particular?

Uma decisão importante tomada desde o início do projeto foi determinar se todas as partes instrumentais e linhas melódicas deveriam ser executadas ao vivo, e se haveria ou não exceções. O longo caminho de desenvolvimento tecnológico trilhado por teclados e sintetizadores modernos coloca o músico no meio de um dilema ético. Recursos presentes em teclados já desde a década de 80 e 90 como *sampling*, sequenciadores e arpegiadores podem facilmente permitir que o tecladista, ao pressionar uma única tecla, dê início a uma sequência pré-programada de ritmos, melodias e efeitos automatizados que podem eliminar completamente o esforço da performance.

Não raro, alguns grupos e artistas exploram essas funcionalidades ao máximo ao vender apresentações “ao vivo”, que na verdade são apenas grandes encenações em torno de gravações pré-existentes

e sequências automaticamente disparadas por computadores. Seria como uma versão instrumental do notório recurso de *playback* frequentemente utilizado por cantores em programas de auditório. Esse fenômeno tem se alastrado pela maioria dos estilos de música eletrônica desde a década de 2000, afetando desde artistas alternativos até grandes nomes internacionais, que se beneficiam do fato de que é muito difícil para o espectador leigo conseguir diferenciar o que realmente está sendo tocado ao vivo.

No nosso caso, decidimos executamos todas as partes melódicas ao vivo, inclusive aquelas que foram compostas através de programação nas próprias gravações originais. A única exceção foram as linhas de bateria, para as quais utilizamos um sampler com a gravação de bateria previamente recriada e programada através do Reaper – o que ainda é esteticamente admissível, visto que muitos grupos originalmente utilizavam baterias eletrônicas pré-programadas para cumprir mesma função.

O desdobramento inesperado foi uma decisão para preservar a “humanidade” da apresentação e estimular a habilidade dos estudantes acabou se revelando um nicho de mercado inexplorado. Constatamos que quase não havia outros exemplos que executavam aquele tipo de repertório para sintetizadores com execução ao vivo e em grupo. Esse nicho se revelou importante após a divulgação online do vídeo de nossa primeira apresentação, quando a imensa quantidade de comentários positivos nos ajudou a destacar melhor os diferenciais do trabalho nos vídeos seguintes.

Após dois anos de atividade, o canal do projeto no YouTube já contabiliza mais de 140 mil visualizações. Mesmo que os indicadores de retenção apontem que boa parte dos espectadores gasta menos



de um minuto em visualização, nosso tempo médio de audiência alcança a pouco mais da metade da duração de cada vídeo. São números que seriam inimagináveis há 20 anos, especialmente para um projeto sem objetivo comercial, desenvolvido dentro de um curso de graduação em música. Tudo isso graças à disponibilidade das mídias sociais e plataformas de compartilhamento de vídeos.

Por mais que nosso projeto não utilize tecnologias de ponta ou adote um formato inovador, ele repousa sobre o gigante ombro da evolução tecnológica para ser levado até seu exato público-alvo, espalhado redor do mundo, ávido para assistir, interagir e compartilhar através da internet. Esse tipo de interação imediata de um público online potencializou toda a ação artística e educacional, ao permitir que os alunos participantes do projeto pudessem receber os elogios e críticas que os motivam a buscar aprimoramento constante, sabendo que seu esforço seria visto, julgado e reconhecido.

Por um lado, ao buscarmos o conhecimento certo, conseguimos investir o suficiente para atingir um resultado artístico que julgamos apropriado, mesmo sem fazer uso de instrumentos de última geração. Por outro lado, não ignoramos que a *internet*, através de suas plataformas, seria uma ferramenta poderosa para a divulgação do projeto, e nos esforçamos desde o início para chegar a um patamar artístico que fosse aceito pelo público nacional e internacional. Se dependêssemos de obter os mais modernos teclados e os mais potentes computadores, o projeto jamais teria sido realizado. Por outro lado, se não tivéssemos feito uso da internet para compartilhar os vídeos de nossas apresentações, o projeto não teria sido aperfeiçoado da forma que foi. Esses dois extremos representam a maior lição de toda experiência: que a tecnologia na música e para a música não pode ser superestimada, mas também não pode ser subestimada.

## Referências

- BERGGREN, Jonas; EKBERG, Ulf. (1993). In: ACE OF BASE. Happy Nation (U.S. Version). Nova York: Arista. 1 CD. Faixa 7.
- BIGAZZI, Giancarlo; RIEFOLI, Raffaele. (1984). Self Control. In: BRANIGAN, Laura. Self Control. Nova York: Atlantic Records, 1 CD. Faixa 2.
- CACERES, G. T. S.. (2012). When the Levee Breaks: A trajetória de uma gravação do microfone ao sampler. In: 3º Encontro Internacional de Música e Arte Sonora, 2012, Juiz de Fora - MG. Anais do 3º Encontro Internacional de Música e Arte Sonora.
- CACERES, G. T. S. (2015). Five Synthesizers and a Drum Machine: A performance-oriented approach on collective keyboard teaching in Brazil. In: International Symposium LTM21 / AEM21.. Disponível em: <[https://s3.amazonaws.com/wix-anyfile/reWvfDURD-Gl1uOL1rEg\\_LTM21programme.pdf](https://s3.amazonaws.com/wix-anyfile/reWvfDURD-Gl1uOL1rEg_LTM21programme.pdf)>, Acessado em: 05 set. 2017.
- CACERES, G. T. S.. (2016), Ensino Coletivo de Teclado no Ensino Superior: um relato de experiência docente no curso de Música - Licenciatura da UFC campus Sobral. In: VII Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais, Sobral - CE. Anais do VII Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais, v. 1. p. 81-89.
- CLARKE, Vince; MOYET, Alison. (1982). In: YAZOO. Situation (12"). Nova York: Sire,. 1 LP. Faixa 1.
- COSTA, Carlos Henrique; MACHADO, Simone Gorete. (2012). Piano em grupo: livro didático para o ensino superior. Goiânia: PUC Goiás,. v. 1
- FINK, Robert. (2005). The story of ORCH5, or, the classical ghost in the hip-hop machine. In: Popular Music, v. 24, nº 3, October, pp. 339-356. <https://doi.org/10.1017/S0261143005000553>
- FITTIPALDI, Valéria Prestes. (2005) .Musicalização Através do Te-

clado e as Novas Tecnologias do Século XXI. Dissertação de Mestrado, Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FREEDMAN, B. (2013). *Teaching music through composition: A curriculum using technology*. New York: Oxford University Press.

GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira. (1986). *Educação Musical através do Teclado. Manual do Professor*, V.1. 2ª. Ed., Rio de Janeiro.

GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira; BARBOSA, Cacilda Borges. (1986). *Educação Musical através do Teclado. Livro do Aluno*. V.1. 2ª. Ed. Rev., Rio de Janeiro.

KAPLAN, José Alberto. (1987). *Teoria da Aprendizagem pianística*. 2ed. Porto Alegre: Movimento-Musas.

KRUSE, N. B., & VEBLEN, K. K. (2012). Music teaching and learning online: Considering YouTube instructional videos. *Journal of Music, Technology and Education*, 5(1), pp. 77-87.

LANG, John; PAGE, Richard; GEORGE, Steve. (1985). In: MR MISTER. *Broken Wings*. Los Angeles: RCA/Ariola, 1 LP Single. Faixa 1.

LEIMER - GIESEKING. (1949). *Como devemos Estudar Piano*. Mainz und Leipzig: B. Schott's Söhne, 1931. Tradução de Tatiana Braunwieser, São Paulo: E.S. Mangione.

MACHADO, Simone Gorete. (2016). A presença do piano em grupo em instituições de ensino superior no Brasil. In: *ORFEU*, Ano 1, nº 1, jan-junho.

MANSON, Shirley; ERIKSON, Duke; VIG, Butch; MARKER, Steve. (1995). In: GARBAGE. *Garbage*. Munich: BMG, 1CD. Faixa 12.

MONTANDON, M. I. *Piano Suplementar: função e materiais*. In: *Anais do I SEMPEM*. Goiânia: UFG, 2001, p.105-113.

MONTANDON, Maria Isabel. (1992). *Aula de piano e ensino de música: análise da proposta de reavaliação da aula de piano e sua relação com as concepções pedagógicas de Pace, Verhaalen e Gonçalves*.

ves. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre.

MONTANDON, Maria Isabel. (2004). Ensino coletivo, Ensino em grupo: mapeando questões da área. Anais I ENECIM, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

MORAES, M. I., MATOS, E. D., SCHRADER, E., & ALBUQUERQUE, L. B. (2016). Educação Musical: Projeto Político Pedagógico para Implantação. Universidade Federal do Ceará: Instituto de Cultura e Arte, 2009.

Disponível em: < [https://si3.ufc.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?l-c=pt\\_BR&id=657523](https://si3.ufc.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?l-c=pt_BR&id=657523) >

Acessado em: 05 set.

OLIVEIRA, Alda. (1990). Iniciação Musical com Introdução ao Teclado – IMIT. Revista OPUS, Porto Alegre, v. 2, nº 2, jun., p. 7-14.

REINOSO, Ana Paula Teixeira. (2012). O ensino de piano em grupo em universidades públicas brasileiras. Dissertação de Mestrado. PPGMUS/UFRJ, Rio de Janeiro.

TSAY, Chia-Jung. (2013). Sight over Sound in the Judgment of Music Performance. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, v. 110, nº 36, pp. 14580–14585. <https://doi.org/10.1073/pnas.1221454110>

WATSON, S. (2011). Using technology to unlock musical creativity. New York: Oxford University Press,

WALDRON, J. (2013). YouTube, fanvids, forums, vlogs and blogs: Informal music learning in a convergent on and offline music community. International Journal of Music Education, v. 31(1), pp. 91–105. California:Sage.



**SOBRAL:** Av. Monsenhor Aloísio Pinto, 406 - Bairro Dom Expedito - (88) 3112.3100

**FORTALEZA:** Av. Santos Dumont, 2828 - Sala 901 - Bairro Aldeota - (85) 3061.0044

 /sobralgraficaface  @sobralgrafica

[www.sobralgrafica.com.br](http://www.sobralgrafica.com.br)