

Laboratório de Musicalidades: articulação entre ensino, pesquisa e extensão

Simpósio

Luciane Cuervo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Luciane.cuervo@ufrgs.br

Felipe Kirst Adami

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Felipe.adami@ufrgs.br

Resumo: Este trabalho almeja relatar o processo de pesquisa, concepção, criação e difusão do livro *Laboratório de Musicalidades*, o qual congrega projeto colaborativo de formação de professores envolvendo as esferas de ensino, pesquisa e extensão. Os autores conduziram as diferentes etapas do processo que envolveu a seleção de cantos de tradição oral e criação de peças para o perfil de trabalho na educação musical, da voz cantada, direcionado a diferentes públicos. A intenção primordial de relatar este processo é demonstrar possíveis caminhos criativos, críticos e colaborativos de construção de materiais didáticos em música, assim como possibilidades de fomento para esses processos. Os autores não deixam de problematizar as dificuldades formativas e performativas na construção de material didático, dentre os desafios que o Ensino Superior de música historicamente tem enfrentado, acentuados nos últimos anos diante de cortes de recursos de toda a natureza. O trabalho procura contribuir, ainda, no delineamento de parcerias educativas e artísticas, nas quais educadores musicais, compositores, intérpretes e estudantes puderam se nutrir e retroalimentar com as produções resultantes.

Palavras-chave: processos criativos; educação musical; cantos de tradição oral.

Benefícios das práticas musicais

Este trabalho procura delinear o processo de pesquisa, criação, testagem e difusão do livro *Laboratório de Musicalidade* (CUERVO *et. al*, 2020), o qual resulta de um projeto longo de pesquisa, em articulações com as esferas de ensino e extensão. Seu conteúdo é voltado a diferentes públicos-alvo, sendo sua aplicação direcionada a educadores musicais e estudantes da Licenciatura em Música, bem como áreas de regência coral e correlatas.

A proposta possui sua origem ligada ao projeto de pesquisa Práticas Musicais entre pessoas com amusia¹: um estudo sobre usos e funções das tecnologias digitais (CUERVO, 2019) no qual estava prevista a realização de intervenção de curta duração no formato de oficina de música para adultos iniciantes no estudo formal de música, sem experiências práticas prévias. Por meio da reunião complementar de recursos e métodos qualitativos e quantitativos de pesquisa, a investigação interdisciplinar contemplou quatro procedimentos principais: 1) Realização de uma bateria de testes de avaliação auditiva e de identificação de amusia por meio da *Montreal Battery of Evaluation of Amusia* - MBEA (PERETZ; CHAMPOD; HYDE; 2003), devidamente adaptada e validada para o contexto brasileiro (NUNES-SILVA *et al.*, 2010); 2) Realização de oficina de música por tempo determinado, conduzida por especialista e direcionada a pessoas com amusia, buscando aplicar recursos educativo-musicais com suporte das novas tecnologias digitais, com vistas à superação de limitações provenientes do distúrbio; 3) Nova bateria de testes a fim de constatar o efeito da condução orientada por profissional de música habilitado e 4) Análise final dos dados coletados com vistas à compreensão do contexto das práticas musicais entre pessoas com amusia e ampla difusão dos achados parciais e finais de pesquisa por meio da confecção de artigos acadêmicos.

Este projeto de pesquisa original, portanto, se propôs à execução de uma oficina de música de curta duração (4 meses ou equivalente a 45h) para sujeitos voluntários a fim de apoiar suas práticas musicais e verificar o impacto dessa vivência. Precisamente esta oficina chamou-se *Laboratório de Musicalidades* e foi oferecida no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Essa oficina de música conduzida por pesquisadora especialista e monitores, oportunizou práticas musicais presenciais em 16 encontros semanais, além de atividades remotas assíncronas realizadas pelos participantes ou horários alternativos conduzidos pela equipe, através de *softwares* de acompanhamento vocal (tipo *Singing&See*) e de áudio (*Audacity*), além de aplicativos de *feedback* visual em música. Toda a abordagem da oficina ficou mais concentrada na prática vocal coletiva, com repertório variado entre

¹ A definição de amusia é a dificuldade parcial ou total de perceber ou executar os sons melódicos ou rítmicos, sendo também conhecida como “surdez para a música”, e ela pode afetar de 2,5% a 5% de uma população (PEREZT *et al.*, 2002). Existem, portanto, diferentes tipos de amusia e diferentes graus de acometimento.

canções de diferentes regiões do mundo, organizadas e publicadas posteriormente no livro resultante deste trabalho, além de atividades de improvisação musical, apreciação crítica, notação e percussão corporal.

O presente trabalho detém-se a analisar as interações na etapa 2 do projeto de pesquisa, portanto, para a qual foi gerada uma apostila de repertório musical que originou o material didático núcleo deste texto, homônimo à oficina.

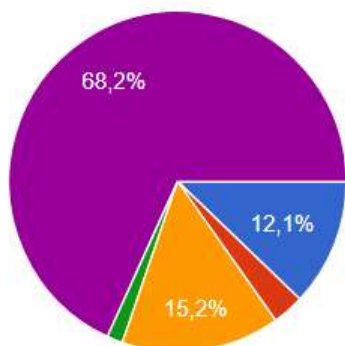
Aprender a tocar um instrumento musical ou cantar são tarefas de grande complexidade, as quais envolvem a interação entre diversas modalidades e funções cognitivas que incidem em mudanças comportamentais, estruturais e funcionais, conforme o período de prática, como explicam Herholz e Zatorre (2012). Chanda e Levitin (2013) realizaram uma ampla revisão teórica acerca da ação da música na neuroquímica do cérebro, elencando as categorias recompensa, motivação e prazer, estresse e excitação, imunidade e afiliação social como as principais engajadas no fazer musical. Os autores confirmaram a ideia de que há uma grande capacidade de engajamento neural desencadeada pela música em diferentes campos de saberes e práticas do ser humano (CHANDA e LEVITIN, 2013).

Muitos estudos já têm demonstrado os benefícios da prática musical nas mais variadas interfaces da cognição e comportamento humano (Cuervo *et. al*, 2017), sendo a prática vocal considerada por Welch (2003; 2012) um recurso natural e pleno de potenciais positivos para o ser humano. Embora esteja consolidada a ideia de que a prática musical é, portanto, positiva para pessoas de qualquer idade, o acesso à educação musical no Brasil ocorre de forma inconsistente no que concerne ao currículo. Um recorte de pesquisa sobre históricos de musicalidade de Cuervo² (2019) em um contexto de ensino superior com 66 jovens e adultos expôs que 68% dos participantes residentes na cidade de Porto Alegre e região metropolitana não tiveram acesso à educação musical na escola, e somente uma pequena parte do grupo teve educação musical por alguns anos em sequência, principalmente em espaços e propostas extracurriculares, como dá a entender o Gráfico 1, o qual expõe as

² Como formação do simpósio, foram analisados dados coletados em diferentes contextos ao longo dos últimos anos, englobando ações de ensino, pesquisa e extensão. Os dados deste gráfico, portanto, relacionam-se às mesmas questões discutidas com outro grupo analisado, formando o prisma de unicidade dos artigos que compõe essa proposta.

respostas ao questionamento: “Você teve acesso à educação musical na escola (educação básica)?”.

Gráfico 1: acesso à educação musical



12,1% Sim, durante 1 a três anos no currículo há mais de 4 anos
Sim, por vários anos no currículo há mais de 4 anos
15,2% Sim, em atividades extraclasse há mais de 4 anos
Sim, há menos de 4 anos
68,2% Não tive educação musical na

Fonte: Arquivos de Cuervo (2019)

É possível analisar estes dados em comparação a outras pesquisas, como denota os achados de Wolffenbüttel (2017) sobre a inclusão da educação musical nas escolas públicas municipais do Rio Grande do Sul. A educadora musical realizou ampla investigação entre instituições da educação básica municipais do estado gaúcho, considerando em suas conclusões que ainda que incluam algumas atividades de educação musical nestas escolas, parece ser marcante a carência do componente linguagem musical como elemento curricular regular. Wolffenbüttel (2017) enviou 497 questionários para cada um dos municípios do RS, sendo que apenas 44,04% retornaram apontando a presença educação musical na escola. Desse montante, foram registradas variadas ações envolvendo o campo da música, mas geralmente não sistematizadas e realizadas de forma desprendida do currículo.

Ao articular essas duas pesquisas, não fica difícil mensurar a lacuna que a educação musical sofre na formação escolar de diversas gerações, quadro que corrobora no perfil da oficina *Laboratório de Musicalidades*, cujo núcleo investigativo deste trabalho se debruça. Do mesmo modo, essas informações se alinham ao *Music Commission* (2019) em relação à necessidade de fomentar a educação musical como componente da formação

integral do ser humano. Este relatório promove a reflexão sobre a importância da música na formação de crianças e jovens, (2019, p. 20), concluindo que:³

- Existe uma grande inconsistência na oferta de música em escolas;
- As barreiras de custo para as famílias representam uma desigualdade de acesso à educação musical;
- Houve uma resposta inadequada ou ineficiente sobre como os jovens usam a tecnologia em sua experiência de música;
- Há suporte insuficiente além do primeiro acesso a programas para alunos que desejam progredir na educação musical;
- As escolas precisam de maior apoio na prestação de um rico currículo de música que se concentra nas principais habilidades musicais;
- Recursos e organizações não estão funcionando juntos efetiva e suficientemente para apoiar todos os aprendizes em seu desenvolvimento.

Em relação às práticas vocais, Mateiro e colaboradores (2014) promoveram uma revisão de literatura sobre o canto nas publicações da Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e seus achados mostram que cantar não se constitui como a principal atividade das aulas de música, e que aspectos técnicos de educação e saúde vocal raramente se fazem presentes.

Essa constatação pode ser confirmada também por uma pesquisa ampla chamada “A pesquisa em técnica vocal, voz e canto: estado da arte” realizada em 2012-2014 pelo GEPPEVOZIA (Grupo de Estudo, Prática e Pesquisa em Voz do Instituto de Artes da UNESP), cujo recorte vem sendo exposto em congressos da área de música. Em sua revisão bibliográfica sobre teses e dissertações sobre o tema no Brasil, os autores (MIGUEL *et al*, 2016) discutem a pouca e espaçada produção no campo acadêmico, e alertam para a falta de cuidados e critérios científicos da construção dos trabalhos. Dentre essas falhas, os autores identificam a falta de justificativa consistente, bem como os trabalhos apresentam uma bibliografia em geral difusa e pouco consistente no que se refere às especificidades do tema.

O estudo de caso de Cuervo (2020) se debruçou na pergunta do formulário proposto aos participantes: “*Você já teve alguma experiência negativa ou positiva marcante em sua trajetória de estudos de música? Pode contextualizá-la?*”, na qual foi encontrada a resposta do sujeito pesquisado, de que não possuía experiência negativa em relação a estudos musicais, já que não os teve até aquele momento de sua vida, mas que por não gostar de sua

³ Tradução dos autores.

própria voz, em um dado momento parou de cantar em frente a outras pessoas. Em outras fichas avaliativas, foram estimuladas a realização duas autoavaliações da sua própria voz cantada. Na primeira, o participante deveria classificar sua voz com uma nota de 1 a 5, sendo 1 voz cantada falhada e desafinada e 5, voz cantada agradável e afinada. Nessa classificação, a sujeito se autoavaliou com a nota 1. Na segunda autoavaliação da Ficha Pessoal, o participante deveria escolher adjetivos entre 23 listados que, pela sua percepção, caracterizavam sua voz cantada. Nessa lista, havia características que comumente utilizamos de maneira positiva, como “clara” e “brilhante”; mas também adjetivos que utilizamos de maneira não tão positiva, como “falha” e “tremula”. Entre os adjetivos listados, a sujeito tomou para si as características vocais: leve, fraca, soprosa e tensa. Em frente a estes apontamentos, a pesquisa de Iniciação Científica de Santos (2020) por nós orientada constatou que a oficina de música contribuiu de modo significativo para a melhora da autopercepção da voz cantada e musicalidade da participante, que passou a perceber sua própria voz de modo mais positivo, valorizando suas características.

Conhecendo como o corpo produz a voz, foi possível que os participantes aprimorassem seu autocontrole vocal, desenvolvendo assim uma nova relação com seu canto. Conhecendo como foi desenvolvido o trabalho no Laboratório, agora podemos compreender o porquê houve mudança nas respostas e como elas são consequência de uma Oficina de Música que procurou desenvolver vocalmente os seus participantes.

Em relação a Autopercepção vocal pós Oficina, iremos nos concentrar nas seguintes questões presentes no formulário, sendo a primeira: “Em relação à afinação da sua voz cantada, depois de participar da oficina Laboratório de Musicalidade, você constatou algum progresso?”, onde a resposta era para escolher um número de 1 a 5, em que um se referia a “não constatei progresso algum” e 5 “constatei progresso acentuado”. Nessa questão, o sujeito classificou seu progresso no número 4.

E a segunda questão, que também está relacionada ao instrumento voz, foi: “Em relação à técnica vocal estimulada nos ensaios, você acredita que”: em que o participante deveria escolher uma entre três opções de respostas, sendo elas: 1. Foi indiferente. 2. Ajudou um pouco na qualidade da voz cantada. 3. Ajudou muito na qualidade da voz cantada. A escolha resposta do sujeito a essa questão foi a segunda opção, que os exercícios

de técnica vocal desenvolvimento durante os ensaios ajudaram um pouco na qualidade da sua voz cantada.

Analisando essas respostas, podemos concluir que a autopercepção vocal do sujeito sofreu alteração positiva após o trabalho realizado na Oficina de Música, e que essa mesma autopercepção é alterada na medida em que duas situações acontecem: o estudante aumenta seu conhecimento sobre técnica vocal e aprende a aplica-lo no seu próprio instrumento voz; e aumentando o seu conhecimento, possui mais ferramentas para alterar sua forma de se perceber enquanto cantor.

Mediante a análise de dados, nos permite responder ao objetivo inicial, onde nos questionávamos se o conhecimento sobre técnica vocal afetaria a autopercepção vocal de uma pessoa. Pelo estudo de caso do sujeito desse trabalho, podemos concluir que de fato, adquirir conhecimento prático sobre voz cantada permitiu que a participante alterasse positivamente a maneira com que ela produzia e conseqüentemente percebia sua própria voz.

Diante destes apontamentos e outros detalhamentos encontrados no projeto de pesquisa que originou o livro núcleo dessa discussão, entendemos que se indica uma demanda reprimida de abordagens para adultos que não tenham formação regular ou acesso formal a conhecimentos e práticas musicais. Muito fala-se em educação musical para crianças e jovens, mas ainda há pouca discussão sobre abordagens e materiais didáticos que promovam a iniciação musical formal de jovens adultos e idosos, público que a oficina buscou alcançar.

Uma oficina de música que inspira um livro...

A oficina *Laboratório de Musicalidades* consistiu em uma intervenção de curta duração, de 16 encontros ao longo de quatro meses (agosto a dezembro de 2019), com 120 minutos de duração, a qual foi oferecida a 40 adultos iniciantes (sem práticas ou estudos regulares de música) acima de 18 anos. Foi oferecida gratuitamente, num total de 45 horas de atividades presenciais e esse montante de atividades autônomas à distância. O público-alvo foi composto de pessoas residentes na cidade de Porto Alegre ou região metropolitana, e que possuam dispositivo móvel e acesso à internet. A sua participação foi dependente do aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e incluiu uma bateria de testes ligados

à percepção auditiva, linguagem e cognição, aplicada por uma equipe envolvendo especialistas da área da música, fonoaudiologia, neuropsicologia e educação. Ocorrendo na esfera da Extensão, a oficina articulou também pesquisa e ensino, utilizando ampla divulgação *on-line* em redes sociais e grupos de mensagens e e-mails.

Um aspecto fundamental do perfil do participante voluntário é que não possuísse estudos prévios formais em música ou prática musical regular nos últimos cinco anos. Isso se deve ao fato de a oficina ser direcionada a adultos iniciantes, em especial a pessoas que porventura se achem desafinadas ou com dificuldades no campo da música.

A oficina foi ministrada por educadora musical com ampla experiência na formação de professores de música e de pedagogia, incluindo adultos leigos na linguagem musical formal. Como professor convidado e pesquisador colaborador, contou com um compositor e educador experiente no fomento de improvisação e criação musical, além da didática da interpretação de música contemporânea. Como professores assistentes, participaram ainda dois regentes corais bacharéis em música e estudantes do curso de licenciatura em música, ambos com larga bagagem na área de condução de grupos vocais; juntou-se à equipe de educação musical estudante de graduação de licenciatura em música, atuando como monitora voluntária na esfera da extensão. Nos primeiros encontros foram realizadas diversas atividades lúdicas de integração, “quebra-gelo”, além de aspectos da linguagem musical e canto: uma classificação vocal realizada entre pequeno grupo de participantes, em paralelo a determinados momentos coletivos, a fim de promover a adequação do repertório e registros vocais trabalhados, atividades de aquecimento, técnica vocal e desaquecimento vocal.

Também implementamos um questionário de abertura dos trabalhos, ligado ao registro da autopercepção da voz de cada participante, cujo conteúdo posteriormente gerou um projeto de iniciação científica ligado ao tema.

De forma geral, a execução musical na oficina foi pensada como prática de canto coletivo, percussão corporal, apreciação crítica, improvisação musical coletiva e o importante incentivo ao estudo autônomo remoto apoiado também por recursos comuns do campo da cultura digital. O repertório musical foi construído a partir de canções em uníssono, a duas e três vozes, melodias acompanhadas e cânones. Há uma preocupação em mesclar repertório dos gêneros erudito e popular, com predominância de obras curtas da tradição oral brasileira

e no idioma português. Foi realizado um levantamento acerca do repertório de preferência na apreciação do público-alvo, com o intuito de conhecer os gostos musicais dos participantes, acreditando que é possível valorizá-los, em mesma medida de ampliá-los. Também se entende que um repertório que contempla os gostos dos sujeitos envolvidos possui maiores chances de cativar e motivar as práticas musicais no grupo, e a importância da assunção da identidade cultural, como apregoa Freire (1996).

Foram contempladas atividades de improvisação e a composição de fragmentos musicais, pequenas canções e acompanhamentos por parte dos sujeitos de pesquisa, no entendimento em concordância com França e Swanwick (2002) quando defendem que as práticas musicais não devem limitar-se à execução de repertório previamente composto por outros compositores, mas mirar também ações interativas dos estudantes de música no processo educativo-musical.

Nessa linha de pensamento, também se defende que a técnica vocal foi voltada tão somente aos cuidados com a voz e educação vocal, assim como autoconhecimento e ampliação dos recursos naturais da voz dos participantes, sem a intenção de sobrepujar a técnica à expressividade musical. Essa concepção entende que a técnica existe em favor da expressividade musical e não deve ser o único ou maior objetivo de um trabalho educativo-musical, como defende Swanwick (2003).

Partindo de contribuições de grupos como o *Barbatuques* (BARBA, 2013), foram selecionadas práticas que visem congregar atividades motoras, rítmicas e integrativas às práticas vocais. Além da praticidade e viabilidade material que essa prática promove, destacam-se também aspectos da musicalidade vivenciados no mundo todo, como explica Barba (2013), mesclando canto, palmas, estalos de dedos e línguas, danças e sonoridades da linguagem falada e cantada de idiomas e dialetos. Conforme ressalta o autor, o Brasil é rico em recursos musicais nesse contexto, e hoje é possível facilmente ter acesso a esses gêneros como coco, xaxado, samba de roda, somados ao *beatbox*, sapateado e outros estilos de música vocal pelo mundo (BARBA, 2013).

Essas práticas foram organicamente expostas no livro, pois cada canção era antecedida de proposta de dinâmica prática.

Livro-CD físico e virtual Laboratório de Musicalidades

O livro Laboratório de Musicalidades foi concebido para dois formatos: impresso tradicional, capa colorida e miolo preto e branco, e versão digital em e-book. Ao longo dos anos de 2018 e 2019 o referido projeto teve a etapa de pesquisa, criação e testagem de propostas desenvolvida com intuito de fomentar a produção e o registro do corpo discente do curso de Música da UFRGS. Através da pesquisa ou criação de repertório musical para a prática vocal para público variado, com objetivo didático da elaboração de atividades práticas em educação musical, tivemos várias proposições práticas e testagens. Dessa proposta, resultou uma produção editorial e *webdesign* de suas partituras, com vistas à publicação no site de domínio da Universidade, repositório virtual institucional, contemplando 21 canções com partituras (melodia e cifra), orientações pedagógicas e referências históricas e socioculturais acerca da fonte da coleta/origem da peça; somam-se a esse repertório duas obras contemporâneas nunca publicadas, sendo uma delas composta especialmente para o e-book.

Assim, o projeto propõe-se a articular ensino, pesquisa e extensão, possuindo uma visão interdisciplinar em sua abordagem, ao estimular e valorizar a produção discente do curso de música, as práticas pedagógicas e a interação com a comunidade mediante oficinas e eventos extensionistas. Desse modo, busca-se produzir e qualificar os materiais didáticos utilizados em atividades presenciais e por intermédio das plataformas virtuais de aprendizagem, promovendo a democratização do acesso a material didático da área em ações de formação continuada.

A produção e difusão do “Laboratório de Musicalidades: cantarolando” em formato de e-book com textos, ilustrações, orientações pedagógicas, partituras e seus referidos áudios se origina de reflexões, estudos e práticas pedagógicas da proponente junto aos estudantes de música, integrando projetos de ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, é uma proposta relevante porque fomenta a valorização da produção discente e motiva o aperfeiçoamento das produções dos estudantes com vistas à sua publicação.

Há uma demanda natural na contemporaneidade pela gravação de repertório registrado em outros formatos impressos (como notação de partitura e letra escrita). A gravação de áudio também enriquece de modo imensurável o material, tornando-o acessível

para quem não domina a leitura de notação musical ou apoiando a acessibilidade de pessoas com baixa visão ou cegas, assim como consiste num recurso pedagógico importante no que diz respeito à referência estética e performance musical.

Importante mencionar que o repertório foi coletado ou criado especialmente para este projeto, contendo canções que não são amplamente conhecidas e difundidas em publicações físicas ou virtuais (e em espaços como redes sociais ou *YouTube*), ou seja, trata-se de uma produção de caráter inédito em sua maior parte. Algumas canções fazem parte da tradição oral brasileira, repertório que nem sempre possui registro em partitura e gravação. Outras foram produzidas pela própria equipe ou coletadas em contextos locais, neste caso promovendo um resgate cultural relevante.

Considerando que a produção será distribuída gratuitamente à comunidade por meio de sua publicação em ambientes virtuais e acervos digitais do campo educativo, espera-se também promover a democratização dos saberes acadêmicos no campo da educação musical, e principalmente a publicação de canções de tradição oral de diferentes regiões do Brasil e do mundo. Consta-se que a produção de material didático se reflete na qualificação de atividades de pesquisa, extensão e ensino na graduação e pós-graduação, principalmente no que concerne à formação de professores e práticas pedagógicas.

Esse projeto também é legalmente subsidiado e legitimado por meio da Lei nº 11.769/2008, reiterada pela Lei nº 13.278/2016, sobre a obrigatoriedade do ensino de música na escola, somadas à Resolução CNE/CP nº2 de 01/07/2015, a qual indica o aumento de carga horária dos cursos de Licenciatura no Brasil, de 2.800 para 3.200 horas. Desse aumento, destaca-se a proporção de 400h de atividades práticas como componente curricular e 200h de atividades de natureza teórico-prática de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, no que a presente proposta corrobora de maneira relevante. Ressaltam-se ainda as novas Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira em resolução de dez/2018 do MEC e CNE, as quais visam fomentar e integrar ainda mais aprofundadamente a extensão à formação de estudantes e conexão com a comunidade externa à Universidade. Portanto, no intuito de fomentar, valorizar e registrar a produção discente do curso de música, essa iniciativa vem ao encontro da disponibilização de materiais que poderão ser utilizados como recursos educacionais de qualidade para projetos internos e

externos de educação musical, bem como retroalimentação de iniciativas ligadas ao ensino, à pesquisa e à extensão.

A partir de parcerias entre colegas docentes, técnico-administrativos e estudantes, almejou-se promover a produção de um conjunto de arquivos de áudio gravados com instrumentos musicais acústicos e elétricos no Auditorium Tasso Corrêa do Instituto de Artes da UFRGS, dois meses antes de iniciar a pandemia mundial de Covid-19 e o confinamento social. Essa situação acabou estabelecendo severas limitações técnicas, impedindo, por exemplo, a realização de eventos de lançamento da publicação e repertórios. Essas canções tiveram os arranjos criados colaborativamente em processo conduzido pelos autores e foram executados por estudantes, professores e convidados externos à UFRGS, conforme demandas do repertório musical.

Procuramos remediar os impedimentos na concretização de clipes e gravações remotas de vídeo, bem como participações em congressos na modalidade virtual, o que foi encarado como recurso paliativo, visto as dificuldades de que colaboradores pudessem realizar etapas diversas que estavam originalmente previstas, porém agora sem acesso aos recursos materiais e de infraestrutura da Universidade.

O objeto virtual original partiu da confecção de ilustrações em nanquim sobre papel, feitas à mão manuscritas pela bolsista (pós-graduação) SEAD e artista, sendo posteriormente digitalizadas editadas por *Photoshop*. Para a confecção do caderno digital foi utilizado o *InDesign* e a editoração das partituras foi realizada com *MusiScore*. No caso dos programas de áudio para serem utilizados nessa etapa de gravação constam principalmente o *Audacity*, pela sua variedade de recursos e popularidade, permitindo que possam ser utilizadas diferentes fontes (como microfones internos, externos, ou áudio em *streaming*) e permite conversão em diferentes formatos de arquivos. Também é possível utilizar o *Cubase*, que funciona como uma estação de áudio completa, num nível mais avançado.

A seguir alguns exemplos de atividades elaboradas pelos estudantes com orientação docente, a partir de disciplinas ministradas pelos autores. A proposição de atividades segue uma descrição metodológica, é acompanhada por ilustrações e indicado referências e hiperlinks para aprofundamento, apreciação musical e outros aspectos da didática da música,

de modo a proporcionar o máximo de orientação ao usuário que desejar implementar a atividade musical em sala de aula.

Figura 1: Trecho de composição feita especialmente para o projeto.

Luminária de Gatô
Haikai 2
2019

Letra de Luciano Coutinho e Felipe Kirst Arlami
Felipe Kirst Arlami (1977)

Tempo rítmico

Voz

Percussão corporal
caxeta
gongue

Piano

Apresentamos a vocês queques, amigos adoráveis, em festa muito especial!
La-mi-ná-ria de ga-to, co-chê de ga-to, re-lê-gi-o...

Fonte: os autores.

Figura 2: propostas de capas para o e-book que geraram grav



Fonte: os autores.

Esses recursos foram concebidos e planejados de acordo com a natureza da proposta de cada autor(a) colaborador(a) do livro, visto que as especificidades de cada trabalho apresentado poderão versar sobre diferentes estudos e práticas musicais, como apreciação,

criação, execução, notação musical etc. A proposta é que o áudio seja futuramente inserido na partitura de modo a possibilitar que o usuário possa escolher ouvir junto com a leitura ou como arquivo playback como referência e suporte para a sua execução.

Todos estes recursos, textos, partituras, propostas didáticas, ilustrações e áudios gravados ao vivo estão programados para serem reunidos em um mesmo espaço virtual, de site próprio, com apoio institucional. Dessa maneira, espera-se difundir gratuitamente a publicação em suas diferentes dimensões. No link que reúne produções do projeto de extensão CriatividARTE, conduzido por Cuervo em colaboração com Adami, consta o acesso ao livro Laboratório de Musicalidades - <https://linktr.ee/criatividarte>

As limitações impostas não somente pela Covid19 mas, também, pelos cortes dramáticos realizados na esfera acadêmica de educação e cultura ao longo do governo federal de 2019-2022, delimitaram nossas ações de forma drástica. Ainda assim, procuramos contornar essas dificuldades, promovendo ações e produções de variadas formas e modalidades.

Considerações finais

A proposição deste projeto articulando Ensino, Pesquisa e Extensão foi um grande desafio, considerando todas as dificuldades que o campo das artes, em especial no Ensino Superior no Brasil, enfrentou nos últimos anos. A junção de projeto de pesquisa com oficina de música aberta à comunidade, publicação de materiais didáticos em repositórios digitais e impressão destes para distribuição nos campos de estudos e práticas só foi possível porque envolveu grande equipe de docentes, estudantes e técnicos, bem como parcerias de diversas esferas da sociedade, incluindo colaborações de caráter voluntário.

Este cronograma de atividades, que se inicia na etapa de planejamento de oficina do projeto de pesquisa, toma já 5 anos de investigação, testagem, editoração e difusão de materiais didáticos, iniciando-se em 2018. Em geral, o maior desafio se deu justamente no campo financeiro, acentuando-se ainda mais durante a pandemia, impelindo os autores de empenharem inclusive recursos particulares para a realização de algumas ações, e adiamento de outras etapas.

Este projeto demonstra o potencial de materiais didáticos criativos e colaborativos, com repertório de cantos de tradição oral e contribuições no campo da educação musical para adultos, público que não teve acesso à educação musical e que carece de práticas musicais orientadas por especialistas.

Referências

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>

CHANDA, Mona Lisa; LEVITIN, Daniel. The neurochemistry of music. *Trends in Cognitive Sciences*. v. 17, n. 4, p.179-193, abril. 2013.

CUERVO, Luciane; WELCH, Graham; MAFFIOLETTI, Leda. A.; REATEGUI, Eliseo. Musicalidade humana sob o prisma cognitivo-evolucionista: *do Homo sapiens ao Homo digitalis*. *Revista Opus*, v. 23, n. 2, p. 216-242, ago. 2017. <http://dx.doi.org/10.20504/opus2017b2310>

CUERVO, Luciane (Org). *Laboratório de Musicalidades: Cantarolando*. Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, 2019.

BARBA, Fernando. O corpo do som: experiências do Barbatuques. *Música na Educação Básica*, n. 5. Vol. 5, 2013.

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

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, Apreciação e Performance na Educação Musical: Teoria, Pesquisa e Prática. *Revista Em Pauta*, v.13, nº 21. Porto Alegre: PPGMUS/UFRGS, 2002.

HERHOLZ S. C.; ZATORRE, R. Musical Training as a Framework for Brain Plasticity: Behavior, Function, and Structure. *Neuron*, n.76, nov.2012. p.486-502.

MATEIRO, Teresa; EGG, Marisleusa de Souza; VECHI, Hortênsia. A prática do canto na escola básica: o que revelam as publicações da ABEM (1992-2012). *Revista da ABEM*, v. 22, p. 57-76, jul. dez 2014. Disponível em: <http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/478> Acesso em: 20.jul.2023.

MIGUEL, F., Moutinho, L. G., Anselmi, L. G., Janson, S. F., & Pedrozo, W. G. (2015). A pesquisa em técnica vocal, voz e canto em Práticas Interpretativas no Brasil: Análise dos resumos das dissertações. *Revista Vórtex*, 3(1), 126–145. <https://doi.org/10.33871/23179937.2015.3.1.757>

NUNES-SILVA, M. *et al*. Tradução e Validação de Conteúdo de uma Bateria de Testes Para Avaliação de Amusia. *Avaliação Psicológica*, São Paulo, v. 9, p. 211-232, 2010.

PERETZ, I. Brain specialization for music: new evidence from congenital amusia. *Annals of the New York Academy of Sciences*, New York, n. 930, p.153-165, jun. 2001.

PERETZ, I., CHAMPOD, A. S.; HYDE, K. Varieties of musical disorders. The Montreal Battery of Evaluation of Amusia. **Annals of the New York Academy of Sciences**, New York, n. 999, p.58-75, 2003.

PERETZ, I.; CHAMPOD, A.S.; HYDE, K. Varieties of musical disorders: the Montreal Battery of Evaluation of Amusia. *Annals of the New York Academy of Sciences*, New York, n. 999, p. 58-75, 2003.

SANTOS, Vitória M; CUERVO, Luciane. Autopercepção da voz cantada: um estudo de caso de uma oficina de educação musical. In: SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, XXXIII 2021. UFRGS: LUME, 2021. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/244558?show=full>

THE MUSIC COMMISSION. Retuning our ambition for music learning: every chuld taking music futher. 2019. Disponível em: <http://www.musiccommission.org.uk/>. Acesso em: 10.jul.2023

SWANWICK, Keith. *A basis for music education*. London: Nfer, 1979. p. 40-58.

WELCH, Frederick Graham. Investigar o desenvolvimento da voz e do canto ao longo da vida. *Revista Música, Psicologia e Educação*, n. 5, p. 5-20. 2003. _____. Singing as communication. In: MIELL, D.; MACDONALD, R.; HARGREAVES, D. (Eds.). *Musical Communication*. New York: Oxford University Press, 2005b. p. 239-259. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/265579139_Singing_as_communication. Acesso em: 12 jul. 2023

_____. Os maiores benefícios da música. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 8., 2012, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: UDESC/Departamento de Música, 2012. p. xiii-xvii.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Música nas escolas públicas municipais do Rio Grande do Sul. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v.22, n. 71, 2017 e227181 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017227181>

Composições didáticas no mundo contemporâneo: processos criativos e abordagem pedagógica

Simpósio

Felipe Kirst Adami
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
felipe.adami@ufrgs.br

Resumo: O presente artigo apresenta um levantamento sobre a expansão do repertório didático no século 20 e um relato de experiências com a composição de peças didáticas para flautas doces e para vozes feitas pelo autor, incluindo uma análise de elementos do processo criativo, sua relação com as técnicas e sonoridades contemporâneas e sua abordagem didática. Considera-se que o processo criativo de peças didáticas se insere em um contexto mais amplo, nutrindo-se do ambiente musical no qual está inserido e ao mesmo tempo o alimentando. Tanto o incentivo à criação de repertório que aborde novas sonoridades quanto a colaboração dos compositores com o repertório didático se somam para vencer barreiras de preconceito estético e fortalecer o ambiente criativo, artístico e educativo.

Palavras-chave: Composição didática, música contemporânea, educação musical.

Introdução

Este artigo propõe-se a fazer um breve levantamento sobre repertório didático composto nos séculos 20 e 21 e um relato de experiências com a criação de peças didáticas para piano, flautas doces e vozes, incluindo também elementos da pesquisa sobre processos criativos da composição musical que vem sendo desenvolvida pelo autor. Foram selecionados dois conjuntos de peças do autor para serem analisadas no contexto de seu processo de criação, relação com o repertório de técnicas e sonoridades contemporâneas e abordagem didática: *Pequena suíte*, para conjunto de flautas doces; e *HaiKats*, para vozes.

A expansão do repertório didático no século 20

A música tem sido ensinada através de obras pré-existentes e obras criadas especialmente para fins didáticos. Podemos encontrar músicas com finalidades didáticas em diferentes épocas do período tonal, como, por exemplo, utilizando a música para teclado, as “Invenções”, de J.S. Bach (1720-1723), ou o “Álbum para a Juventude” de R. Schumann (1849).

Estes livros utilizavam uma linguagem própria do período, incluindo estilos e estruturas comuns à época. Na música ocidental do século 20 temos uma mudança radical na linguagem musical, havendo uma ruptura nas tradições tonais e no pensamento rítmico tendo como principais figuras Stravinsky e Schoenberg. A música seguiu se expandindo, chegando ao serialismo integral, à eletroacústica, ao minimalismo e à visão, aberta por Cage, do ruído e do som do ambiente como partes integrantes e importantes da música. Apesar de toda essa revolução, o ensino de música continua usando com frequência, e por vezes com exclusividade, um repertório puramente tonal e com métrica tradicional, e repertórios dos séculos XVIII e XIX são ainda a parte principal do ensino de muitos professores de música.

Alguns educadores, no entanto, foram gradualmente ampliando as possibilidades e o leque de opções. Na primeira metade do século 20 foram desenvolvidos métodos que propõem algumas práticas inovadoras, como os de Dalcroze, Orff, Martenot e Kodaly, que exploravam diferentes aspectos da vivência musical como, por exemplo, o movimento e gestos corporais e a improvisação (cf. MATEIRO; ILARI, 2011). Porém, todos esses métodos “musicalizam a criança, alimentam sua capacidade mental, mas não demolem as barreiras da incompreensão da música de nosso tempo”, pois se restringem a músicas diatônicas ou pentatônicas (Antunes, 1990).

O método Kodaly traz um repertório baseado principalmente em canções folclóricas, e utiliza escalas pentatônicas e modais típicas da Hungria, sua terra natal (Silva, 2011, p. 69-70), ligando-se diretamente “ao idioma materno, no qual a criança cresce e se comunica” (SILVA, 2011, p. 58), e apresentando assim um aspecto importante para a aprendizagem, pois “coopera na formação de valores musicais e no estabelecimento de sua identidade cultural” (Id.). Antunes cita a utilização dos métodos como o Kodaly, e o Orff por educadores brasileiros na década de 60, criticando ainda o fato de se limitarem ao diatonicismo, mas fala sobre um grupo de compositores formado por ele, Esther Scliar, Emílio Terraza e Reginaldo Carvalho que “passam a preconizar, no final da década de 60, o trabalho, junto a criança, diretamente com a matéria sonora, tentando acabar com a descriminalização que se fazia, até então, entre o chamado ‘som musical’ e o chamado ‘ruído’” (ANTUNES, 1990).

Nessa mesma época, Paynter começa a propor novas abordagens para a educação musical na Inglaterra, onde as “atividades musicais que apresenta não são mais propostas de

curso ou método a seguir, mas formas de pensar sobre como fazer música experimentando ideias, considerando que a principal característica da experiência é a criatividade” (MATEIRO, 2011, p. 259). Não descarta o uso de exemplos de música popular e folclórica, mas utiliza um número muito maior de composições contemporâneas (id., p. 260), acompanhando a “revolução musical dos compositores de seu tempo” (ibid., p.245) e incentivando as práticas de exploração sonora e composição musical. Murray Schafer, é outro compositor que inova na educação musical, introduzindo a ideia de *soundscape*, a “paisagem sonora” formada pelos sons dos ambientes, incentivando uma escuta mais ampla dos sons que nos cercam e chamando a atenção tanto para os problemas da poluição sonora (SCHAFER, 2001, p.22), quanto para a beleza de sons ambientes, como por exemplo, a “canção dos pássaros” (id., p.53), e inclui a possibilidade de notação num mapa sonoro (sonografia) (id., p.23) e a utilização destes sons na prática da composição.

Essa e outras novas práticas e ideias para a expansão do repertório da educação musical têm se proliferado, mas sente-se ainda uma dificuldade de ampliação no seu uso e consequentemente de sua criação no campo da composição. Segundo Brito,

as contribuições legadas pela chamada “segunda geração de educadores musicais” emergiram pouco a pouco, ainda que, nos dias atuais, a ênfase recaia sobre as propostas pedagógico-musicais da primeira geração de educadores musicais, ou seja, regida apenas por preceitos e conteúdos referentes a música tonal (ou modal), métrica, precisa... (2019, p.49).

Vertamatti (2007), a partir de pesquisa com vários regentes corais infanto-juvenis em São Paulo, constata que há uma tendência “por um tipo de repertório com ênfase em canções étnicas e Música Popular Brasileira e estrangeira”, ficando os “procedimentos que não fazem parte desse universo (...) desconhecidos pelos grupos citados” (VERTAMATTI, 2007, p. 17). Na mesma linha, Magre (2017) afirma que, “Se, de um modo geral, nos coros brasileiros se executa pouco o repertório contemporâneo, parece-nos que em coros infantis e juvenis essa música tem menor espaço ainda” (MAGRE, 2017, p. 3).

Cuervo e Pedrini (2010) enfatizam a importância justamente de equilibrar um repertório mais próximo dos educandos com um que utilize novas sonoridades, constatando que

estratégias que valorizem peças apreciadas pelos alunos em outros contextos (especialmente familiar e fora da escola), aliadas ao fomento da escuta de outros tipos de música, nunca antes ouvidas, colaboram na formação global do sujeito, reforçando suas vivências e ampliando as possibilidades de interação e criação inspiradas em diversos estilos musicais. (CUERVO; PEDRINI, 2010, p. 56).

As autoras também ressaltam que a ludicidade e o estudo dinâmico são importantes para a ampliação das preferências dos alunos, os quais podem ser “potencializados pelas possibilidades que a música contemporânea também pode oferecer” (Id.). Neste sentido, a utilização de músicas já conhecidas, mas com novos arranjos abordando novos elementos, ou músicas novas com sonoridades ou estilos ainda desconhecidos pelo educando, mas introduzidos através de elementos lúdicos, podem ser ferramentas eficientes para introduzir novos estilos ou sonoridades.

Procurou-se levantar aqui diversos aspectos da transformação nas práticas e no repertório no contexto da educação musical, o qual indica um caminho prolífico, mas ainda não o suficientemente difundido no Brasil. Na segunda parte do artigo, discutirei o processo criativo de algumas composições de minha autoria, para flautas doces e vozes, que abordam diferentes técnicas e sonoridades da música contemporânea, bem como os elementos trabalhados no contexto da aprendizagem musical.

Composições didáticas: o processo criativo e suas relações com os elementos pedagógicos

O meu trabalho de pesquisa nos últimos quinze anos tem se centrado principalmente no processo criativo da composição, incluindo a improvisação musical, com alguns interlúdios por outras áreas da música. A abordagem é sistêmica, levando em consideração elementos ambientais e o processo criativo como um todo, incluindo seu desenvolvimento no tempo, e sua inter-relação com outras obras, sejam do próprio compositor ou de outros (ADAMI, 2010a). O processo também é pensado a partir dos pontos de vista de compositores, e de teorias da psicologia, como as clássicas teorias da *Gestalt*, dos Estágios (WALLAS, 1926), dos pensamentos divergente e convergente (GUILFORD, 1967) e a teoria da autodeterminação

(RYAN & DECI, 2000), e proposições integradoras, como as de Collins (2005) e Webster (1980), que analisam interconectadamente diferentes teorias da psicologia sobre o processo criativo na música⁴.

Entre as obras com cunho didático compostas por mim, serão analisadas aqui a *Pequena Suíte* para grupo de flautas doces e *HaiKats* para vozes. Elementos das teorias citadas acima serão utilizados na análise do processo criativo dessas obras.

Pequena Suíte para grupo de Flautas Doces

A pequena suíte foi composta a pedido da educadora musical e flautista Luciane Cuervo, sendo a primeira experiência de composição pensada com finalidades didáticas por mim. Ela foi composta entre 20 e 22 de outubro de 2007, levando em consideração algumas solicitações técnicas: utilizar um número restrito de notas, usando além das notas da escala de dó maior somente fá#, sib e mi \flat ; não ultrapassar muito a extensão de uma oitava; as peças poderiam ter diferentes formações e diferentes graus de dificuldade; e poderiam incluir técnicas estendidas, desde que dentro das possibilidades de iniciantes a um nível intermediário básico.

A partir destas informações, decidi que faria formações indo de uma peça solo a um quarteto de flautas, estruturando o conjunto simetricamente em cinco peças com as formações maiores no início e no fim, média no meio e menores completando a estrutura (quarteto-duo-trio-solo-quarteto) e que cada peça exploraria ao menos um recurso específico de sonoridades ou técnicas contemporâneas. O grau de dificuldade ficou decrescente da peça solo em direção a peças com maior formação, sendo possível deixar a peça solo e os duos para os estudantes do grupo que estiverem em grau mais avançado de estudo.

A primeira peça, com o título *Estranho Coral*, utiliza as diferentes escalas diatônicas possíveis com as notas disponíveis, mas politonalmente (soprano - Dó maior, contralto - Sib maior, tenor - Sol maior e baixo – Fá maior), com a intenção de explorar as diferentes formações de acordes possíveis, incluindo sonoridades quartais, tríades com extensões, acordes mistos e clusters. Estas sonoridades crescem em grau de tensão ao longo da peça,

⁴ Uma versão reduzida da abordagem do autor sobre o processo criativo pode ser encontrada em Adami (2010b) e Adami (2011).

culminando em acordes com dissonâncias de segundas menores e/ou seus dobramentos, reduzindo em seguida a tensão (figura 1). Os acordes mais dissonantes de cada trecho foram ressaltados com efeitos de crescendo ou *sfz*, os quais se indica poderem ser feitos com a distorção característica que as flautas doces têm após determinado limiar de dinâmica.

FIGURA 1: Análise dos acordes do auge e final de *Estranho coral*⁵

Triáde c/ 1 diss. branda	Triáde c/ 1. diss. forte e 1 branda	Ac. baseado em cluster c/ 2 diss. fortes	Ac. baseado em cluster c/ 3 diss. fortes	Ac. misto c/ duas diss. fortes	Ac. misto somente com diss.brandas
11	<i>pp</i> <	<i>sfz mp</i>	<i>mp sfz</i>	<i>sfz mp</i>	<i>f > mp</i>
	<i>sfz</i>	<i>mp pp</i> <	<i>sfz sfz</i>	<i>sfz mp</i>	<i>f > mp</i>
	<i>pp</i> <	<i>pp</i> <	<i>sfz sfz</i>	<i>sfz mp</i>	<i>f > mp</i>
	<i>pp</i> <	<i>sfz mp</i>	<i>mp sfz</i>	<i>sfz mp</i>	<i>f > mp</i>

Fonte: Produzida pelo autor

A segunda peça, chamada *Corrente*, em alusão ao movimento de dança barroca, também explora tonalidades sobrepostas (Dó maior na soprano e Sib maior na contralto), mas principalmente para explorar a tensão forte de segundas menores nos ataques simultâneos das flautas. Também se atinge um auge na seção central pelo aumento do número de notas com dissonância forte consecutivos, incluindo o acréscimo de notas cromáticas, e polirritmia (fig. 2). O compasso de 5/4 foi utilizado explorando diferentes subdivisões métricas.

⁵ É importante observar que a flauta soprano e a flauta baixo (escrita alemã) soam uma oitava acima do escrito.

FIGURA 2: Final da primeira seção e começo da polirritmia e uso de notas repetidas e alteradas que levam ao auge em *Corrente*.

Fonte: Produzida pelo autor

O nome da terceira peça, *Triplo Trio*, para duas flautas sopranos e uma contralto, se refere a ideia de que cada instrumento do trio soa também como três instrumentos distintos, pelo uso de sons convencionais (*ordinário*), com ar, e *frulato*⁶. A peça também explora diferentes sonoridades de acordes, com ênfase nos intervalos de quarta e segundas maiores, mas com algumas dissonâncias mais fortes pelo uso de acordes quartais com um trítone e sua inversão ou de clusters com uma dissonância forte. Enquanto os sons de ar e ordinário são utilizados em um jogo de perguntas e respostas, o *frulato* pontua as três seções da peça (fig. 3).

⁶ O som com ar se obtém normalmente afastando-se o lábio superior do bocal, deixando vaziar ar, e o *frulato* através da vibração da língua, soando como uma espécie de trêmulo ruidoso.

FIGURA 3 – Uso de sons ordinário, com ar e frulato em *Triplo Trio*

The image displays a musical score for a piece titled "Triplo Trio". It consists of two systems of three staves each. The first system starts at measure 6 and the second at measure 11. The notation includes various articulations: "ord." (ordinary sound), "com ar" (with air), and "frulato" (flute-like sound). The score shows complex rhythmic patterns and dynamic markings, illustrating the use of these different sound techniques.

Fonte: Produzida pelo autor

A quarta peça, *Deserto*, composta para flauta contralto solo, explora o recurso de cantar ao mesmo tempo em que se toca (fig. 4). A técnica é considerada mais difícil do que as demais, pela dificuldade de emissão do som, afinação e controle do ar, por isso foi usada na peça solo. O andamento lento e som profundo gerado pela técnica levou a escolha de seu título. Por ser destinada a um nível intermediário, buscou utilizar as notas cantadas basicamente como notas pedal, alternando entre as notas mi e fá. Utiliza uma linguagem modal com centro tonal em mi (nota cantada) e alternando a quinta entre justa (modo frígio) e diminuta (modo lícrio). A sonoridade cantada e tocada é uma das mais instigantes nos instrumentos de sopros, atraindo a atenção dos instrumentistas e causando grande efeito junto com o público, que normalmente não entende como a flauta está soando polifonicamente e com um timbre tão complexo, o qual decorre de uma distorção que resulta pela diferente emissão de ar e pelos batimentos causados na junção da voz com o som da flauta.

FIGURA 4: Sons cantados e tocados simultaneamente na peça *Deserto*

Andante espressivo ♩ = 90 ca. Felipe Kirst Adami

flauta
Contralto
voz
rubato

Fonte: Produzida pelo autor

O fato de ter-se evitado o uso de notas mais agudas por questões técnicas instigou a criação da última peça do grupo. Aproveitando o fato de ser comum em iniciantes errar no posicionamento das notas ou na emissão do ar e fazer o instrumento “guinchar”, resolvi o utilizar este “erro” como um recurso musical, já que se trata de harmônicos agudos ou multifônicos. Estes sons são os principais elementos “pontuadores” das frases da peça, chamada *Pontos, vírgulas, reticências...* Fugindo às sonoridades triádicas, a peça utiliza principalmente formações intervalares de segundas, sétimas e quartas, mas com o recurso das sequências como elemento de conexão com o repertório tradicionalmente estudado. No final da peça, também se exploram os sons agudos aleatórios obtidos por dedilhados rápidos improvisados livremente, as “reticências” (fig. 5)

FIGURA 5: Efeitos usados no final de *Pontos, vírgulas e reticências*

Sons superagudos obtidos pela forte emissão e dedilhados rápidos aleatórios*

16

"Guincho"

repetir livremente *

ff
ff
ff
ff

Fonte: Produzida pelo autor

As peças foram pensadas para instigar os estudantes de música através do desafio da exploração de novas sonoridades e da ludicidade, sem deixar de utilizar referências a elementos que já possam fazer parte do seu repertório. Neste sentido, os títulos são importantes por fazerem alusão a esses elementos. Sugere-se que sejam feitas atividades exploratórias em torno das técnicas estendidas e sonoridades dissonantes utilizadas, instigando a exploração sonora e a improvisação, e a criação de pequenas peças com recursos semelhantes e outros recursos que possam surgir com a exploração do instrumento.

Quanto ao processo criativo, apesar de terem sido escritas em apenas três dias, o processo começou semanas antes, quando feita a solicitação da composição. Pensando nos processos integradores sugeridos por Collins (2005) e Webster (1989), certamente houve um processo subconsciente de geração de ideias (incubação da teoria dos estágios), após o estudo de elementos técnicos e repertório do instrumento (preparação), havendo uma grande proliferação de ideias (pensamento divergente) também a partir de improvisação com o instrumento. Os materiais foram selecionados e utilizados na composição através de uma seleção gerada por momentos do estágio de iluminação (novamente a teoria dos estágios) e sua distribuição na estrutura do conjunto utilizando um processo de “reestruturação gestáltica” (cf. ADAMI, 2010a, p. 19-47), que ocorria paralelamente a cada nova peça criada. As motivações foram tanto a extrínseca de regulação externa e introjetada, pelas limitações específicas impostas pela finalidade didática das peças, que configuram um controle tanto de parte da educadora solicitante quanto do próprio autor, mas também intrínseca, alimentada pela função social da criação⁷ (cf. RYAN; DECY, 2000). O processo criativo destas peças também instigou a criação posterior das *Esquetes* para piano, e da peça *Um Segundo Deserto*, para flauta doce solo, originada pelo interesse pela peça *Deserto* por profissionais, incluindo a solicitante da suíte, para a qual a nova peça foi composta em um processo de geração de ideias pela improvisação e preenchimento gestáltico entre material gerado e pré-existente. É interessante observar também que uma das esquetes para piano por fim acabou levando a

⁷ Ryan e Deci, na teoria da autodeterminação criaram um *Continuum* da motivação, começando pela amotivação e passando por diferentes tipos de regulação extrínseca, “a performance de uma atividade para atingir um resultado separável” (RYAN; DECI, 2010, p. 71), até chegar a motivação intrínseca, “que se refere a fazer uma atividade pela satisfação inerente da atividade em si”, e que é “inata, mas influenciada por fatores ambientais, sendo os principais a competência, autonomia e relacionamento, num sentido de sentir-se competente, sentir que têm autonomia e se entender dentro de um contexto social maior.” (ADAMI, 2010a, p. 31).

criação de um movimento de uma sinfonia, utilizando um processo semelhante ao da peça *Um Segundo Deserto*.

HaiKats

Recentemente fui convidado, novamente pela educadora Luciane Cuervo, a participar de projeto de criação de peças para o livro *“Laboratório de Musicalidades: Cantarolando”* (Luciane Cuervo et al., 2019), com repertório didático de canções, suprimindo parte do repertório de composição contemporânea do repertório do livro, que também explora peças de diferentes regiões do mundo. O processo de criação destas peças foi mais difícil em um primeiro momento, por ter ocorrido em um período com muita carga de trabalho pelo compositor. No entanto, o processo fluiu em um *insight* a partir justamente de um momento lúdico dentro das conversas de WhatsApp da equipe de criação do livro. Decidira-se que o livro teria como temática visual a figura de gatos e que o currículo dos autores estaria ao lado de suas fotos com seus gatos de estimação. Ao ler os divertidos diálogos sobre as fotos, tive a ideia de utilizar esses textos nas composições. Rapidamente peguei o celular e gravei, de maneira improvisada, cinco pequenas peças que chamei de *HaiKats*, em um trocadilho com a palavra *Haikai*, tipo de poema Japonês curto (de *Hai* – brincadeira – e *Kai* – Harmonia). Dessas, duas foram escolhidas para usar no livro e as demais foram guardadas para utilização futura em um conjunto maior de peças vocais.

O primeiro *HaiKat*. Utilizou um diálogo em que um dos autores do livro, Marcelo Dias diz “Fui tirar uma foto da minha gata... Ela zoou com a minha cara”, postado junto a uma foto em que a gata parecia estar rindo. Imediatamente tive a ideia de um coro de gatos acompanhando um humano cantando a melodia. Elaborando um pouco mais, tive a ideia de colocar uma “risada melódica” como resposta ao canto humano, a qual depois se transforma em uma risada em “gatonês”. Como recursos de música contemporânea, utilizei a ideia do miado como sustentação do coro, utilizando as onomatopeias *Uéum* no registro grave, em mínimas, e médio, em semínimas, e *Uaum* no registro agudo, em colcheias (fig. 6). Estes sons podem ser usados para trabalhar elementos de acústica, visto que são solicitados para serem cantados em três oitavas diferentes e com a proporção de duração dobrada de notas a cada oitava, e sua utilização em diferentes sonoridades visto que cada vogal ressalta notas

diferente da série harmônica⁸, gerando também um timbre diferente. As alturas da melodia foram pensadas para trabalhar diferenças de notas cromáticas (na frase) a diferença entre escala diatônica e ocatatônica (nas “risadas melódicas”). Como pode ser difícil cantar a escala ocatatônica, é possível fazer a risada em “sprechgesang”, técnica criada por Schoenberg no *Pierrot Lunaire* (1912).

FIGURA 6: “Coro de Gatos” no primeiro *HaiKat*

Fonte: Produzida pelo autor

Na segunda estrofe o cantor humano começa a ser “gatificado” pelo coro e seu texto passa a ser “Fui tirar uma foto com a *míau* gata. Ela zoou co’ a *míau* cara” e a segunda risada se transforma em um miado (fig. 7).

FIGURA 7: “Gatificação” do texto no primeiro *HaiKat*

Fonte: Produzida pelo autor

O segundo *HaiKat* utiliza a sugestão da organizadora do livro à uma das autoras para utilizar objetos de gatos em sua foto, como “luminária de gato”, “boneco de crochê de gato” e “relógio de gato”. Resolvi utilizar uma espécie de trava línguas com essas palavras em um

⁸ Elementos de ressonância das vogais foram trabalhados por diversos compositores, principalmente na segunda metade do século XX, como em *Ais* de XENAKIS (1980) e *Stimmung*, de STOCKHAUSEN (1968)

jogo de acentuação fora da prosódia correta. Assim o texto ficou sendo “Luminária de gatÔ, crochê de gato, relógiÔ”, devendo ser repetido dentro de uma melodia simples com conjunto simétrico de quatro notas (2ªM-3ªm-2ªM) com acelerando, que ao mesmo tempo serve como estudo gradual do “trava línguas”. O acompanhamento deve ser feito por percussão corporal, trabalhando a coordenação rítmica junto com a voz, e tem como opcional o uso de piano, criando um ambiente harmônico dissonante para a voz. Na última volta a última palavra é substituída por “do berrÔ” seguindo um miado forte sem altura definida (fig. 8), em alusão a canção *Atirei um pau no gato*.

FIGURA 8 – final do segundo *HaiKat*

Muito rápido!

A
Lu - mi - ná - ria de ga - tô, cro - chê de ga - to do ber - röl
Miaul!

Perc.

Pno.

Fonte: Produzida pelo autor

Na utilização das peças, sugere-se um trabalho de pesquisa de sons e improvisação com os recursos utilizados nos *HaiKats*. Uma linguagem que tenho explorado muito para trabalhar recursos de técnicas vocais contemporâneas é o *soundpainting* (Thompson, 2006), recurso ainda muito pouco explorado no Brasil que consiste em uma linguagem de sinais para composição em tempo real. Coimbra, ao utilizar o *soundpainting* com alunos de graduação diz que, “através da improvisação estruturada e coletiva promovida por esta linguagem (...)”, cada aluno pode “complementar, transformar e confirmar os saberes que estão em construção nas aulas de instrumento e demais disciplinas” (FARIA, 2010, p. 242). Em experiências recentes, fui convidado a ministrar oficinas *soundpainting* a estudantes de graduação e em eventos de

extensão. O sistema se mostrou eficaz para introduzir sonoridades novas na voz sem a dificuldade da precisão de peças escritas e de uma maneira bastante lúdica.

Considerações finais

Procurou-se aqui fazer um breve levantamento sobre desenvolvimento do repertório didático no século XX e explorar possibilidades de sua ampliação tomando como exemplo composições do autor com essa finalidade.

As composições foram feitas com finalidades específicas e por vezes limitações técnicas impostas para a criação estar adaptada a suas finalidades didáticas (motivação extrínseca). Se por um lado essas limitações podem parecer barreiras ao processo criativo, ao mesmo tempo geram um desafio para o compositor e a sua resolução pode ser tomada como uma atividade lúdica, um pequeno quebra cabeça musical que instiga a criação e, unida a atuação em conjunto com educadores musicais (aspecto social), pode influenciar positivamente sua motivação intrínseca.

A criação de peças didáticas também não se mostraram estanques, gerando materiais que acabaram se inserindo em novas propostas pedagógicas e propostas artísticas mais ambiciosas, como um movimento de sinfonia ou uma peça solo com maior duração e grau de dificuldade elevado, sendo vista em um processo criativo sistêmico em que as partes estão relacionadas em um contexto maior, tendo o próprio material e técnicas das peças didáticas sido inspirados e influenciados por outras obras de distintos repertórios, em um processo de alimentação e retroalimentação.

As peças didáticas com técnicas contemporâneas se tornam importantes no contexto atual da educação, ampliando as vivências musicais dos educandos, estimulando a exploração de novas sonoridades e servindo de ponte para o conhecimento e apreciação de obras mais complexas no contexto da história da música dos séculos XX e XXI. Se abordadas criativamente e com ludicidade, se tratando de educação infantil, juvenil ou adulta, as peças podem ser assimiladas em sua totalidade e livre das barreiras do preconceito, o que se torna ainda mais importante na atual conjuntura de desmerecimento da educação e da arte por alguns setores governamentais e da sociedade Brasileira. O incentivo à criação de repertório didático com

recursos contemporâneos pelos educadores e um retorno positivo dos compositores torna-se especialmente importante neste sentido, fortalecendo-se mutuamente. Que a arte e a educação possam se fortalecer e quebrar as barreiras da ignorância para levar um conhecimento amplo e livre de preconceitos a todos.

Referências

ADAMI, Felipe K.. *Sinfonia Sistêmica: os processos criativos e a concepção estética dos ciclos vitais*. (Tese de doutorado). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010a.

ADAMI, Felipe K.. O Processo Criativo da Composição Musical: Uma Visão Sistêmica e Evolutiva. In: SIMCAM, SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, VI, 2010, Rio de Janeiro. *Anais*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010b.

ADAMI, Felipe K.. Música Sistêmica: Intersecções entre processos criativos, concepção estética e composição musical. In: SIMCAM, SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, VII, 2011, Brasília. *Anais*. Brasília: Universidade Federal de Brasília, 2011.

ANTUNES, Jorge. *Criatividade na escola e música contemporânea. Cadernos de Estudo: Educação Musical*. São Paulo, nº 1. São. Paulo: Atravez, 1990. Disponível em: <http://jorgeantunes.com.br/pt/caderno-de-estudos/>. Acesso em: 03 jun 2019.

COLLINS, David. A synthesis process model of creative thinking in music composition. *Psychology of Music*, n. 33, p. 193-216, 2005.

CUERVO, Luciane. *Laboratório de musicalidades: cantarolando* Luciane Cuervo (organizadora). Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, 2019.

BRITO, Teca A. *Um jogo chamado música: escuta, experiência, criação, educação*. São Paulo: Petrópolis, 2019.

CUERVO, Luciane; PEDRINI, Juliana. Flauteando e criando: experiências e reflexões sobre criatividade na aula de música. *Música na Educação Básica*, v.2, n.2, 2010, p. 48-61

FARIA, Bruno C. A linguagem de sinais para improvisação *Soundpaiting*: sinalizando uma nova ferramenta para a formação musical. In: VI SIMCAM, 2010, Rio de Janeiro. *Anais*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010, pp. 237-245.

GUILFORD, J. P. *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill, 1967.

MAGRE, Fernando de Oliveira. A inserção da música contemporânea no repertório de coros infantojuvenis - Descrição de uma metodologia. *Revista Vórtex*. Curitiba, v.5, n.3, 2017, pp. 1-16.

MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibpex, 2011

MATEIRO, Teresa. *John Paynter: A música criativa nas escolas*. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibpex, 2011, pp. 243-275.

MONTI, Ednardo M. G. Canto orfeônico: Villa-Lobos e as representações sociais do trabalho na era Vargas. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, ano 9, nº 18, pp. 78-90, julho/dezembro 2008.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, 55, January 2000, p. 68-78.

SCHAFER, Murray. *A afinação do mundo*. São Paulo: Ed. Da UNESP, 2001.

SILVA, Walênia M. *Zoltan Kodaly: alfabetização e habilidades musicais*. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibpex, 2011, pp. 55-87.

THOMPSON, Walter. *Soundpainting: the art of live composition*. Workbook I. Walter Thompson, 2006.

VERTAMATTI, Leila Rosa Gonçalves. *Ampliando o repertório do coro infanto-juvenil: um estudo de repertório inserido em uma nova estética*. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

WALLAS, G. **The art of thought**. New York: Harcourt Brace, 1926. Pendragon, 1991.

WEBSTER, Peter R. Creative thinking in music: the assessment question. In: **Suncoast music education forum**, 1989, p. 40-74.



Históricos de musicalidades como recurso didático de assunção da identidade cultural

Simpósio

Luciane Cuervo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Luciane.cuervo@ufrgs.br

Resumo: Este trabalho apresenta um recorte de projeto de pesquisa em recente implementação, propondo as discussões sobre as memórias de musicalidades a partir do uso de recursos de fomento à assunção da identidade cultural dos educandos. Essa linha de atuação se baseia solidamente na educação freireana articulada ao campo de estudos da cognição social, e parte do mapeamento de histórias de vida envolvendo os históricos de musicalidades dos sujeitos através de recursos como questionários e entrevistas semi-estruturadas, materiais didáticos a serem aplicados em oficinas de música que formatam as intervenções de curta duração previstas, e outros protocolos investigativos. Com esta proposta, espera-se delinear e fundamentar possível conjunto de recursos investigativos ligados à assunção da identidade cultural dos participantes, através de uma educação musical crítica, participativa e criativa.

Palavras-chave: cognição musical; pensamento crítico; memórias.

Método Freire na Educação Musical

Este trabalho é um recorte de projeto de pesquisa em andamento, cujo foco se dá no resgate de memórias de musicalidades ao longo da vida, como recurso de assunção da identidade cultural dos sujeitos. O seu escopo teórico está centrado na ideia de assunção cultural defendida por Freire (1996), o qual prediz que é preciso conhecer as referências e caminhos culturais de nossos(as) estudantes, a fim de considerar essas experiências na abordagem andragógica no contexto acadêmico.

Este recorte se propõe a aprofundar as reflexões sobre a elaboração de protocolos investigativos e materiais didáticos de estratégia para o resgate de memórias de musicalidades, em especial no contexto do Ensino Superior e formação de professores. Entende-se que a formação de professores é um espaço fértil para fomentar a abordagem

sensível, crítica e criativa entre os próprios professores em formação, a fim de demonstrar as possibilidades andragógicas dessa abordagem também em suas vertentes práticas.

Esse prisma de atuação vai de encontro a uma educação bancária, vertical, faz comunicados e não fomenta a comunicação, portanto é antidialógica e inibe manifestações espontâneas e criativas do educando (FREIRE, 2018⁹). Embora entre falas dentro de discursos de ódio nos anos recentes do Brasil que atacam Paulo Freire e atribuem a suposta má qualidade da educação à aplicação de seu “método”, há estudos que comprovam o que sabemos na prática de formação de professores no Brasil: raramente suas propostas em essência são efetiva e amplamente aplicadas na educação brasileira em todas as esferas. O esquecimento da obra de Freire ao longo da formação docente foi discutido por Esquinsani (2016), a qual analisou, ao longo da formação de Licenciatura, o impacto difuso e enfraquecido da discussão do educador nestes(as) graduandos(as) a partir de três perguntas realizadas ao longo dos anos de formação deste público-alvo: “[...] a) o que Paulo Freire significava para a formação do acadêmico; b) quais os conceitos ou excertos teóricos mais utilizados pelo acadêmico e c) a indicação das principais obras que o acadêmico havia tido contato ao longo do curso” (ESQUINZANI, 2016, p. 240). Seus achados de pesquisa encontraram que Freire era tratado mais como citação do que epistemologia, portanto se refletia mais como teoria do que prática andragógica, mais como frases de efeito do que base teórica.

Em oposição a isso, portanto, este trabalho se alinha ao que ficou conhecido como “Método Freireano”¹⁰, o qual pode ser empregado nas mais variadas áreas do conhecimento, e a autora vem aplicando na Educação Musical pela autora (CUERVO, 2022). Freire iniciava seus trabalhos pela constituição de rodas de conversas, partilha de ideias que era norteadas pelas experiências e referências discentes, chamadas “Círculos de Cultura” (FREIRE, 2018), no qual ocorria a investigação temática nos grupos participantes. No contexto de alfabetização, este espaço se direcionaria ao registro de palavras geradoras e articulação dos saberes prévios daquela comunidade (FREIRE, 1967; 2018). Como uma segunda etapa, ocorre a contextualização destas ideias, quando se busca pensar a realidade deste grupo e quando o

⁹ Por desejo de proximidade às palavras originais de Freire, optei por adotar o manuscrito em fac-símile comentado de *Pedagogia do Oprimido*, publicado em 2018.

¹⁰ Para mais informações, conferir o site oficial de Paulo Freire no Brasil, por ele originado: <https://www.paulofreire.org/o-instituto-paulo-freire>

educando é instigado a problematizar essa realidade a partir dos conceitos elencados (FREIRE, 1967; 2018). Freire não desejava, com isso, estabelecer regras e comportamentos “adequados” diante de um novo formato de aula, mas, sim, propor a abertura à curiosidade espontânea, fomento à sua transformação enquanto curiosidade investigativa e chegada ao processo de construção de novos saberes com a curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996).

Nesta perspectiva, Freire (1967) prevê a substituição da abordagem expositiva, para a dialógica, e de uma postura discente disruptiva à tradicional passividade, agora sujeito participante do grupo. Sobre as discussões de interpretação das ideias coletivas numa metodologia que chama de “catártica”, Freire (2018, p. 270) prediz que:

No processo da descodificação, cabe ao investigador, auxiliar desta, não apenas ouvir os indivíduos, mas desafiá-los cada vez mais, problematizando, de um lado, a situação existencial codificada e, de outro, as próprias respostas que vão dando aqueles no decorrer do diálogo (FREIRE, 2018, p. 270).

O pensamento freireano possui como premissa a ruptura com o formato de uma aula tradicional, o qual pode e precisa ser repensado, desvencilhando-se de modelos expositivos no qual os professores são o centro do processo educativo. A autonomia e a tomada de consciência do sujeito aspectos estruturadores da educação engajada de Freire (1996; 2018), e propulsionam educadores a repensar estratégias conservadoras que trazem conteúdos e repertórios musicais previamente selecionados, exercícios baseados na repetição mecânica de trechos abstraídos de sentido e contexto (CUERVO, 2022).

Em suas palavras, Freire (2018) incentiva uma abordagem andragógica rumo à educação cidadã:

O único caminho a seguir, neste como em outros casos, é a conscientização da situação, a ser tentada desde a etapa da investigação temática. Conscientização, é óbvio, que não para, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, que prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua desumanização (FREIRE, 2018, p. 272).

A educadora bell hooks (2019)¹¹ cita a experiência dos primeiros contatos com aulas de Paulo Freire como um resgate de vivências que teve na infância em escolas cujas professoras eram negras. Ela diz que foi a primeira vez no Ensino Superior que ela viu um educador corporificar as suas ideias, pois no diálogo que promovia também se via toda a sua epistemologia (HOOKS, 2019). Ela também fala sobre a necessidade que os próprios educadores, ao assuntar as histórias de vida de seus alunos, também de exporem a si mesmos neste processo, numa via de mão dupla no ensino de adultos.

A andragogia se caracteriza pela abordagem que considera as especificidades da aprendizagem na fase adulta: “A formação de professores é um processo educativo longo porque é permanente, de diferentes nuances e esferas da vida docente.” (CUERVO, 2022). Nesta linha de pensamento, a pesquisadora defende que a Educação Musical concatenada aos princípios freireanos “[...] possui diálogo dinâmico entre as partes envolvidas, desde seu planejamento, pois cada agente desse processo transparente encampa o comprometimento com a aprendizagem” (CUERVO, 2022, p. 6)

O trabalho desta autora, enquanto educadora, pesquisadora e musicista se nutre do conceito de musicalidade como uma especificidade humana, presente em todos os seres, possível de ser ensinada e aprendida. Encarando o potencial educativo de processos de ensino e aprendizagem, de performance musical e de pesquisas, articulo essas atuações sob a ótica freireana, pensando a musicalidade ao longo da vida.

No que diz respeito ao incentivo do ensino e aprendizagem da autonomia na educação, Freire (1996) defende que é primordial o respeito à identidade cultural individual e de classe dos educandos, cujo processo educativo deve incentivar o educando a assumir-se como ser histórico, criador, pensante, crítico e criativo. Conforme explica: “[...] A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade do meu *eu*” (FREIRE, 1996, p. 41).

No contexto da visão utilitarista, de educação bancária, Alves (1980, p. 14) alerta sobre o apagamento do ser: “A pessoa passou a ser definida pela sua produção: a identidade é

¹¹ Em homenagem à sua avó Bell Blair Hooks, inspira-se o nome, e o formato em letras minúsculas procura focar a atenção em suas reflexões, em respeito ao seu desejo pessoal. Adotaremos este formato no corpo do texto, mas seguiremos as normas nas referências.

engolida pela função. E isto se tornou tão arraigado que, quando alguém nos pergunta o que somos, respondemos inevitavelmente dizendo o que fazemos”.

A provocação de Krenak (2021) em seu livro *A vida não é útil*, escrito em tempos pandêmicos, nos leva a buscar uma outra leitura de mundo, como diria Freire (1996), porque nos provoca a expandir nossa percepção e vislumbrar outros mundos possíveis, nos quais o coletivo não apaga o ser pensante, consciente e transformador. Em suas palavras: “Vamos ter que produzir outros corpos, outros afetos, sonhar com outros sonhos para sermos acolhidos por esse mundo e nele podermos habitar” (KRENAK, 2021, p. 47).

De acordo com o educador Freire (1996), é no distanciamento do universo ao seu redor, a fim de problematizá-lo, decifrá-lo de modo crítico, que há uma redescoberta do sujeito em sua essência. Freire (1996) assim prediz que, neste contexto dinâmico, é possível sair da curiosidade ingênua para o despertar da consciência crítica, assumindo, então, seu papel social e histórico.

Nesse sentido, portanto, o presente trabalho se mobiliza na produção de protocolos investigativos e materiais didáticos que promovam a assunção da identidade cultural, da leitura de mundo, dos históricos de musicalidades como elementos que retroalimentam os planejamentos em educação musical.

Memórias de Musicalidades

Sólidas investigações científicas vêm há anos reforçando a ideia de que a musicalidade é uma característica humana, para as quais nascemos com as condições de desenvolver ao longo da vida (CUERVO et al, 2019). A voz, manifestação de expressão e comunicação humana primordial e remota da espécie, é considerada como o primeiro instrumento musical. Também está consolidada a informação de que não há grupo social conhecido em período algum da história que não possuísse a sua genuína manifestação de musicalidade (LEVITIN, 2016).

A linha de cognição social defende que os seres humanos são formados por suas memórias e histórias de vida, experiências culturais que moldam o seu cérebro através da plasticidade neuronal. Isquierdo (2018) diz que também somos aquilo que esquecemos, numa

clara menção às subjetividades do ser humano, que fogem às cartilhas e a planejamentos rigorosos e engessados.

A íntima conexão entre as esferas biológica e cultural se refletem nos níveis estrutural, morfológico e fisiológico, pois as nossas experiências moldam o nosso cérebro e o processamento dessas retroalimentam as nossas reações e interações com o ambiente e as relações humanas.

Ao considerar o cérebro como o órgão mais complexo conhecido pela ciência, é possível dizer que a música é uma das práticas cognitivas que engaja diferentes funções e regiões neuronais, sendo, portanto, coerente reconhecer a complexidade das propostas investigativas que buscam conectar essas áreas (CUERVO, 2019). A potente transformação dos sistemas neurais por meio do fazer musical vem sendo verificada de forma incontroversa por exames de neuroimagem e eletrofisiológicos, como investigaram Habibi e Damásio (2014).

Frente à complexidade que o tema suscita, é possível supor que as manifestações mnemônicas e o estudo das musicalidades da voz falada e cantada de jovens e adultos, promovem o desvendar e o desvelar de uma série de componentes acerca das práticas musicais e dos inúmeros processos de ensino, aprendizagem e autoaprendizagem da música.

Diante da amplitude que tais processos abarcam, este projeto de pesquisa originalmente reúne pesquisadores e metodologias investigativas das áreas de música, educação e neurociências, buscando promover o estudo e o mapeamento de memórias envolvendo a voz falada e cantada de sujeitos adultos, bem como o impacto do fazer musical neste contexto. A investigação de aspectos da memória musical de indivíduos demanda uma equipe inter e multidisciplinar de atuação, bem como diferentes esferas da vida acadêmica. Em trabalhos que já contavam com parcerias dessa natureza, Cuervo e Rosat (2018) defendem que:

Informações interdisciplinares com bases neurocientíficas podem qualificar o planejamento docente a ponto de aperfeiçoar estratégias metodológicas, se compreendidas e bem aplicadas. Podem também auxiliar o estudante a conceber mecanismos comportamentais que otimizam sua energia física e mental na construção da performance musical, em processos de aprendizagem e autoaprendizagem, de controle da ansiedade e autoconhecimento sobre a construção das memórias no cotidiano de estudo (CUERVO e ROSAT, 2018, p. 195).

A partir das diferentes manifestações das memórias, sejam de curta, mas, especialmente, declarativas de longa duração, este projeto visa delinear aspectos da

autoimagem da voz falada e cantada, bem como, as influências das práticas musicais nesta autoimagem a partir de intervenções de curta duração, como também as conexões entre linguagem e música a partir de letras de canções. Já neste recorte, pretende-se aprofundar a discussão sobre recursos de abordagem tanto dentro das oficinas (intervenções de curta duração com os sujeitos de pesquisa), quanto na realização de entrevistas semi-estruturadas, de modo a assuntar a identidade cultural de nossos sujeitos. Entre um dos objetivos específicos, almeja-se a interseção entre pesquisa, ensino e extensão, como espaços de diálogos, práticas pedagógicas e andragógicas, elaboração e testagem de materiais didáticos sobre o tema.

A partir da intervenção de curta duração, pretende-se relacionar essas memórias de musicalidades à autopercepção e autoimagem da própria voz de modo positiva. Tendo como principal meta, mapear e identificar as memórias declarativas de longa duração sobre eventos e fatos autobiográficos dos sujeitos acerca de seus históricos de musicalidades.

Recursos didáticos e investigativos

Em uma proposta que nasce através das palavras e temas geradores, Freire (1999; 1981) promove no diálogo entre objetividade e subjetividade, não alienando ou ignorando um conceito ou o outro. Conforme discute: “Toda prática educativa implica numa concepção dos seres humanos e do mundo” (FREIRE, 1981, p. 53), compreendendo que a cultura e a arte são mecanismos de mobilização e transformação, como recursos de fomento à consciência crítica sobre a realidade.

Recursos variados no ensino de música podem ser promovidos em direção ao fomento da autonomia. Para Green (2008), os gostos musicais dos estudantes devem nortear o repertório na educação musical. Entre achados de sua investigação, é possível constatar que propostas informais de ensino trazidas à sala de aula geraram mudanças positivas conforme a percepção docente, abrindo um leque de possibilidades acerca da consciência sobre as suas próprias musicalidades e bagagens culturais (GREEN, 2008).

Nesse caminho investigativo, Gainza (1988) também defende que a bagagem do aluno precisa ser considerada na construção da proposta educativa, em direção a uma linha sensível

e integrativa. Essa autora indica uma ficha orientadora para considerações acerca da conduta musical dos estudantes, a qual parte então da história de vida, experiências prévias, além de fatores de estimulação e motivação intrínseca e extrínseca, sugerindo as categorias: interesse, atenção, concentração e memória (GAINZA, 1988).

Devido ao projeto estar no início de sua implementação, ainda não foi realizada a primeira etapa da coleta de dados. Nesse momento, buscam-se experiências prévias sobre o tema entre a equipe de pesquisadores, bem como a fundamentação teórica para a elaboração de recursos junto aos sujeitos de pesquisa. Para contemplar essas discussões, partimos de leituras, da reflexão sobre o conceito de identidade cultural, das escrituras de si mesmo em seus diários de bordo e vídeos-reflexão, dando espaço às subjetividades dos sujeitos, assim como incentivamos as discussões e produções colaborativas do coletivo enquanto núcleo de Artes.

A partir desses pressupostos, um dos recursos que se pretende resgatar, revisar e ampliar neste projeto de pesquisa é o questionário intitulado “Histórico de Musicalidades”, cujo conteúdo promove a assunção da identidade cultural dos estudantes, além de ser um recurso de enriquecimento educacional em variadas interfaces. De acordo com os relatos dessas prévias realizadas em esferas de ensino e extensão, a realização do questionário promove um resgate orgânico e sensível das musicalidades e vivências relacionadas à música. Suas perguntas incluem:

Você lembra quando começou seu interesse mais profundo por música? Poderia partilhar essa lembrança?

Você possui alguma experiência positivamente marcante envolvendo a música? Poderia relatá-la?

Você teve acesso à educação musical na formação escolar (educação básica)?

Você considera que a música exerce um papel importante em sua vida? Por quê?

Neste sentido, o recurso promove um processo auto-perceptivo sobre as histórias de vida do educando, além de possibilitarem o registro de suas narrativas e recursos enriquecedores da aula de música. É notável ainda considerar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão através desse tipo de abordagem, pois os conteúdos e os dados coletados nutrem diferentes caminhos do trabalho educativo. Algumas respostas podem dar a dimensão dessas coletas e riqueza deste recurso.

Quando perguntados sobre o início do seu interesse mais profundo pela área da música, tivemos algumas das seguintes respostas em turma de graduação em música¹²:

“Desde sempre existiu dentro de mim um interesse profundo pela música. Cantar sempre foi minha coisa preferida de fazer e sempre soube que isso seria minha profissão de alguma forma.” (ESTUDANTE 1, 2021).

“Recentemente, discutindo a respeito das primeiras memórias de criança, me dei conta que minha primeira memória foi de estar na casa de meu avô, antes do jardim de infância, ouvindo música nos fones de ouvido do walkman da minha mãe e pensando que a música que eu estava ouvindo deveria estar bem alta no mundo inteiro! (daria tudo pra saber que música era aquela). Mas acredito que meu interesse mais profundo foi quando deveria estar com uns 6 ou 7 anos e conheci o rock, e adora extravasar a energia toda pulando e correndo ouvindo! Não muito depois fui começar a me interessar por tocar algum instrumento. Comecei a estudar flauta doce no colégio, e a partir daí a música se tornou algo concreto, embora muita história ainda fosse acontecer entre nós (eu e a música).” (ESTUDANTE 2, 2021).

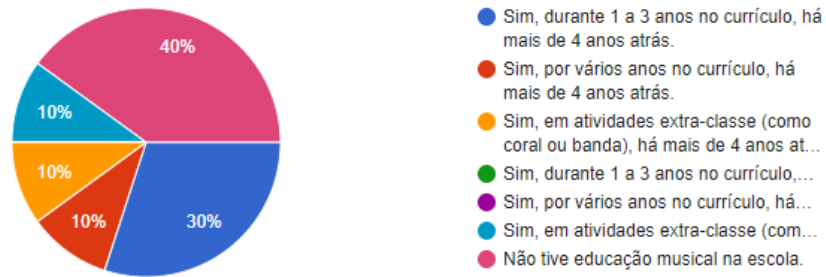
“Eu tive a influência musical por parte da minha Mãe, que sempre me apresentou os mais diversos gêneros musicais, de diferentes épocas. Mas, apenas ingressei no mundo da Música quando realizei a audição, em dezembro de 2015, para o Coro Jovem Da Orquestra XXX”. (ESTUDANTE, 3).

“Minha memória visual musical mais antiga é o vinil do Dark Side of The Moon. EU tinha três anos, senti medo. Uns anos depois aprendi a melodia "When all the saints" no teclado de um primo. Esta melodia era cantada pela torcida do Inter com uma letra adaptada, então me despertou muito interesse. Algo curioso é que quando tive meu primeiro contrabaixo elétrico, a primeira coisa que eu toquei de ouvido foi "On the run" do Pink Floyd, a música que tinha me causado pavor. Na verdade, ela é uma faixa instrumental, experimental, com sintetizadores, ruídos. Parece um pesadelo”. (ESTUDANTE 4).

Sobre acesso à Educação Musical ao longo da vida escolar, as respostas de uma turma de graduação em música resumem dados que vêm sendo coletados há anos na mesma linha de argumentação: raramente a área consta como formação curricular regular. Ao responder “Você teve acesso à educação musical na formação escolar (educação básica), tem-se que apenas 10% dos entrevistados tiveram acesso ao campo de maneira curricular e regular:

¹² Dados coletados através de questionário online na ferramenta *Google Forms*, em caráter privado, motivo pelo qual os estudantes estão identificados apenas pela sua categoria e ordem de aparecimento neste trabalho. Relatos diferenciados por itálico, fonte tam. 11, à esquerda entre aspas.

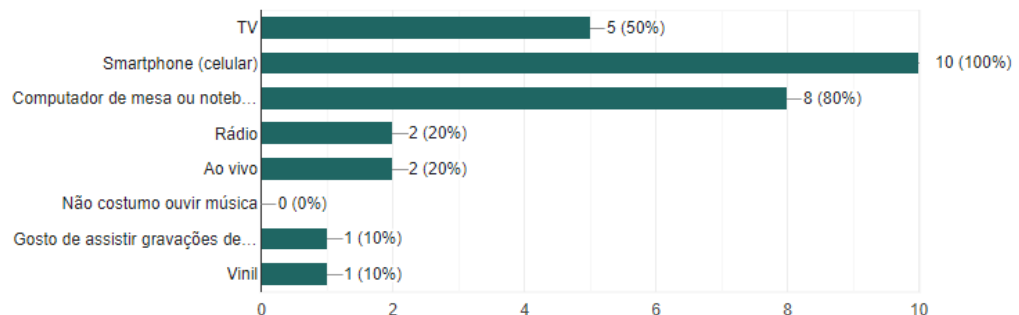
Gráfico 1: acesso à educação musical.



Fonte: Arquivos docentes da autora.

Sobre o hábito de ouvir música, 70% dos estudantes investigados manifestou ouvir várias horas por dia, e através dos dispositivos:

Gráfico 1: recursos para ouvir música



Fonte: Arquivos docentes da autora.

Nessa mesma linha de trabalho, tem sido pensado o contexto sonoro que nos circunda: *como são os sons à nossa volta? Quais são as músicas que têm nos mobilizado? Qual o nosso histórico de musicalidades? Que sons podemos produzir com os nossos corpos, com a nossa voz, com a nossa respiração?*

Ao defender uma educação musical promotora do pensamento autônomo, Abrahams (2005) propõe as seguintes perguntas como estruturadoras do planejamento de uma aula: *“Quem eu sou”, “Quem são meus estudantes”, “Em que eles podem tornar-se?” e, por fim,*

“Em que podemos nos transformar juntos?”. Essas perguntas possuem uma natureza reflexiva, dinâmica e aberta, sem respostas únicas.

Essa abordagem também inspirou a elaboração de um material didático de forma colaborativa com estudantes da graduação em música, organizado pela autora (2019). Nessa perspectiva, estudantes da Licenciatura em Música foram convidados a refletir sobre canções que perfaziam experiências suas marcantes, e que pudessem ser transcritas e propostas através de um processo didático. Assim foi criado o livro intitulado *Laboratório de Musicalidades* (CUERVO, 2019), cuja versão impressa foi realizada com apoio da Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS. Conforme explanado no trabalho de abertura deste simpósio, o livro inclui partituras cifradas de canções de tradição oral e algumas composições criadas a partir das interações dos integrantes da equipe, com explicações socio-históricas e ilustrações lúdicas. Essa produção trouxe protagonismo aos estudantes de licenciatura, muitos dos quais já haviam participado de diferentes atividades sobre assunção da identidade cultural, e nutriram apreço pela ideia de resgatarem repertórios cujo valor sentimental tinha um papel significativo a partir de suas narrativas.

Considerações finais

É interessante constatar que a própria elaboração deste texto sobre históricos de musicalidades e narrativas no campo da cognição social promove a autopercepção sobre as ressonâncias positivas desta linha epistemológica.

A assunção da identidade cultural de nossos estudantes parece ter o potencial de promover não somente o próprio resgate reflexivo sobre caminhos e experiências positivas, negativas, convergentes e divergentes sobre suas condições do tempo presente, mas, também, nutrem a aula de música. A partir do reconhecimento da autonomia, das histórias de vida, dos históricos de musicalidades, portanto, tem sido possível retroalimentar a sala de aula, numa abordagem de educação musical que parte da bagagem cultural dos estudantes, e se alimenta dela, promovendo diálogo, reflexão e construção de conhecimentos e saberes de maneira significativa, crítica e criativa. Espera-se que este projeto de pesquisa possa se fundamentar nessa caminhada e criar novas possibilidades de trabalho educativo musical.

Referências

ABRAHAMS, Frank. The application of critical pedagogy to music teaching and learning. *Visions of Research in Music Education*, 6, 1-16, 2005.

Cuervo, Luciane, Welch, Graham, Maffioletti, Leda. A., & Reategui, Eliseo.. Musicalidade humana sob o prisma cognitivo-evolucionista: do *Homo sapiens* ao *Homo digitalis*. *Revista OPUS*, 23(2), 2017, p. 216-242. Doi: 10.20504/opus2017b2310

CUERVO, Luciane. ROSAT, Renata M. Abordagem interdisciplinar entre Música e Neurociências: estratégias de fomento e inserção curricular no ensino superior. *Revista Orfeu*, v.3, n.1, julho de 2018, P. 192 de 196. DOI: <https://doi.org/10.5965/2525530403012018172>

CUERVO, Luciane. *Laboratório de Musicalidades: cantarolando*. Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, 2019.

CUERVO, Luciane. Pedagogia da Autonomia na Educação Musical: contribuições da leitura de mundo freireana. *Revista Praxis e Saber*, 2022, 13(32), e13224. DOI <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n32.2022.13224>

ESQUINSANI, Rosimar Serena A pedagogia entre o passado e a contemporaneidade: apontamentos para uma ressignificação epistemológica. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 233-246, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v40i3.35869>> Acesso em: 10.jul.2023.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido* (17ª ed.). São Paulo: Paz e Terra, 1970/2018.

FREIRE, Paulo *Ação cultural para a liberdade* (5ª ed.). São Paulo: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Professora Sim, Tia Não*. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Paz e Terra, 2019. 29ª edição (1ª ed. 1993).

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

GAINZA, Violeta H.. *Estudos de Psicopedagogia Musical*. São Paulo: Summus, 1988.

GREEN, Lucy. *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Ashgate, 2008.

HABIBI, A.; DAMÁSIO, Antônio. Music, feelings, and the human brain. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, vol. 24, n. 1, 2014. p. 92-100. DOI: 10.1037/pmu0000033.

HOOKS, BELL. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

IZQUIERDO, I. *Memória*. Porto Alegre: ArtMed, 2018.

KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LEVITIN, David. *The World in Six Songs: How the Musical Brain Created Human Nature*. Nova Iorque: Penguin Books, 2016.

