

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
ESCOLA DE MÚSICA

ALEXANDRE PFEIFFER FERNANDES

PERSPECTIVAS PARA O ENSINO COLETIVO DE VIOLÃO:

Em busca de uma abordagem holística

RIO DE JANEIRO

ABRIL 2013

ALEXANDRE PFEIFFER FERNANDES

**PERSPECTIVAS PARA O ENSINO COLETIVO DE VIOLÃO:
em busca de uma abordagem holística.**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre na área de concentração de Educação Musical.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Luis de Almeida Alvares

Rio de Janeiro
2013

F363

Fernandes, Alexandre Pfeiffer

Perspectivas para o ensino coletivo de violão: em busca de uma abordagem holística / Alexandre Pfeiffer Fernandes. – Rio de Janeiro : UFRJ, 2013
201 f.:il., 29 cm.

Orientador: Sérgio Luis de Almeida Alvares.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Música, 2013.

1. Violão – Instrução e estudo. 2. Teses – Música. 3. Música - Instrução e estudo. I. Alvares, Sérgio Luis de Almeida. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Música. III. Título

CDD: 787.6109



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

A Dissertação:

**Perspectivas para o Ensino Coletivo de Violão: Em
Busca de uma Abordagem Holística**

elaborada por:

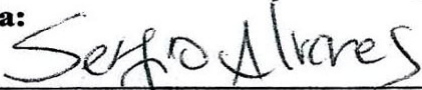
ALEXANDRE PFEIFFER FERNANDES

**e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora,
foi aceita pela Escola de Música e homologada pelo
Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa como
requisito parcial à obtenção do título de**

Mestre em Música

Rio de Janeiro, 04 de abril de 2013

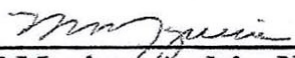
Banca Examinadora:



Prof. Dr. Sergio Luis de Almeida Alvares (Orientador)



Prof. Dr.ª Vanda Lima Bellard Freire (Avaliador Interno)



Prof. Dr.ª Monique Andries Nogueira (Avaliador Externo)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela possibilidade de realizar este trabalho,

Ao meu pai Luiz Marcus, a minha mãe Maria Cristina, a minha irmã Daniela e a toda minha família, por todo apoio, carinho e compreensão, sem os quais esta dissertação não seria possível,

Ao meu orientador professor Sérgio Álvares, pela dedicação e esforço despendidos nesta caminhada rumo ao desenvolvimento acadêmico e pessoal,

As professoras Vanda Freire e Monique Andries, pelas importantes contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa,

Ao mestre e amigo Ricardo Oliveira, por compartilhar sua visão a respeito do ensino de música,

Aos meus amigos Ludmila Karmel de Araújo, Daniel Tavares, Felipe Barros, Roberto Velasco, Daniel Drach, Breno Figueiredo e Rômulo Labronici, pelo companheirismo e pelas sugestões fundamentais para este trabalho e para a vida,

A Mariana Souza, por ter realizado uma revisão atenciosa, que contribuiu para a clareza do texto,

A direção e ao corpo docente do colégio em que a pesquisa foi realizada, pela boa vontade e pela disponibilidade na realização do presente trabalho,

Aos alunos, principais motivadores para a realização desta pesquisa, que me ensinam no dia a dia o significado das palavras *compartilhar e aprender*.

O paradigma holístico não traz certezas ou segurança, reafirma o mistério da vida e do Ser, contudo, reafirma também a potencialidade criativa do homem em construir um novo caminho na medida em que se caminha por ele. Exigência primeira: aprender a entoar a canção da inteireza pessoal.

Clodoaldo Cardoso (1995, p.89)

Não sei como preparar o educador. Talvez que isto não seja nem necessário, nem possível... É necessário acordá-lo. E aí aprenderemos que educadores não se extinguiram como tropeiros e caixeiros. [...] Basta que os chamemos do seu sono, por um ato de amor e coragem. E talvez, acordados, repetirão o milagre da instauração de novos mundos.

Rubem Alves (1980, p.27)

RESUMO

FERNANDES, Alexandre Pfeiffer. **Perspectivas para o ensino coletivo de violão:** em busca de uma abordagem holística. Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

A presente pesquisa pretende analisar a aplicação de uma abordagem holística dentro do contexto do ensino coletivo de violão. Esta análise teve como campo de estudo as aulas coletivas de violão ministradas pelo professor-pesquisador de um colégio particular localizado no Rio de Janeiro. A metodologia da pesquisa teve como base as considerações de Freire (2007, 2010) e Severino (2007), se aproximando de uma abordagem qualitativa e de uma epistemologia fenomenológica. Os dados coletados foram gerados a partir de um questionário realizado com os alunos de cinco turmas e de um diário de campo, no qual foram registradas observações realizadas em um período que vai de 14/06/12 a 29/06/12 e de 06/08/12 a 11/12/12. Estes dados foram analisados a partir do referencial teórico encontrado na revisão bibliográfica. O conceito de educação holística presente em Cardoso (1995) e Yus (2002) foi adaptado para a educação musical, a partir de uma visão de realidade na qual as partes são inseparáveis do todo, diferente do que ocorre na fragmentação do conhecimento defendida pelo modelo cartesiano, muito presente na sociedade atual. A abordagem holística proposta nesta dissertação foi contextualizada a partir da educação pós-moderna descrita por Pourtois e Desmet (1999), já que busca contemplar nas estratégias de sala de aula as características individuais de cada aluno, tanto em seu desenvolvimento, como em seu contexto cultural. Além do reconhecimento das diferenças presentes em sala de aula, esta abordagem procura realizar uma *reintegração dos diferentes conhecimentos subjacentes ao saber musical*. No campo da educação musical, a abordagem holística teve como base a Música Orgânica de Oliveira (1996) e a Musicalidade Abrangente de

Willoughby (1990) ao defender uma abordagem transdisciplinar das seguintes áreas do saber musical: (a) Práticas Interpretativas; (b) Práticas Criativas; (c) Contextualização Histórico-Social do Repertório. A partir deste referencial teórico, o autor propõe o modelo *SEER* de educação musical, que busca desenvolver de forma plena e harmoniosa as seguintes dimensões do ser humano: (a) Sentimentos, no campo da afetividade; (b) Entendimento, no campo da cognição; (c) Experiência, no campo da psicomotricidade; e (d) Reconexão, que significa a reconexão do aluno com dimensões como a intuição, a concentração e a respiração. A partir das observações registradas no diário de campo e das respostas dos alunos ao questionário realizado, foi possível concluir que a maior parte dos alunos (92%) gostou da abordagem holística utilizada para o ensino de violão, enquanto que 8% não gostou. Determinados aspectos da aula foram apontados pelos alunos como pontos positivos, tais como: (a) a possibilidade de escolha do repertório por parte dos alunos; (b) a boa relação professor-aluno; e (c) a socialização que o ensino coletivo possibilita, principalmente no que diz respeito à amizade e ao vínculo afetivo criado entre os alunos. Quanto às críticas e sugestões, além de considerações pontuais, foi observado que elementos como a infraestrutura do local de ensino e a distribuição do número de alunos por turma foram recorrentes nas respostas dos alunos. A abordagem holística tem sinalizado contribuições importantes ao lidar com o desenvolvimento integral de cada aluno, podendo auxiliar na busca por novas soluções para o momento atual de implementação da Lei nº. 11.769/08, que determina que a música seja conteúdo obrigatório em toda Educação Básica.

Palavras-chave: Ensino Coletivo de Violão, Holístico, Educação Musical

ABSTRACT

FERNANDES, Alexandre Pfeiffer. **Perspectivas para o ensino coletivo de violão:** em busca de uma abordagem holística. Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

This research analyses the application of a holistic approach within the context of guitar instruction in groups. The field of study for this analysis were group lessons taught by the author in a private school located in Rio de Janeiro. The research methodology was based on considerations of Freire (2007, 2010) and Severino (2007), showing a qualitative approach and a phenomenological epistemology. The collected data have been generated from a survey conducted with students in five classes and from a field diary, in which observations were recorded in a period between 14/06/12 and 29/06/12 and from 06/08/12 to 11/12/12. These data were analyzed from the theoretical framework found in the bibliographic review. The concept of holistic education proposed by Cardoso (1995) and Yus (2002) was adapted to the context of music education, starting from a viewpoint of reality in which inseparable parts cannot be separated of the whole, unlike what happens in the fragmentation of knowledge defended by the Cartesian model currently predominant in our society. The holistic approach proposed in this dissertation has been contextualized through postmodern education described by Pourtois and Desmet (1999), since it aims to contemplate in the classroom the individual characteristics of each student, both in their development and their cultural context. Besides the acknowledgment of differences, this approach seeks to achieve a reintegration of different variations of underlying knowledge to learn music, based on the Organic Music described by Oliveira (1996) and Comprehensive Musicianship, described by Willoughby (1990). Therefore, the holistic approach aims for a transdisciplinary view of knowledge from the following areas: (a) Performance

activities, (b) Creative activities and (c) Historical and Social Context of the Repertory. From this theoretical framework, the author proposes the *SEER* model of music education, which seeks to develop fully and harmoniously the following dimensions of the human being: (a) Feelings, in the field of affectivity, (b) Understanding, in the cognition field (c) Experience, in the field of motor skills, and (d) Reconnection, which means reconnecting the student with dimensions like intuition, concentration and breathing. From the observations registered in the field diary and in the students' answers to the questionnaire, it has been concluded that the majority of students (92%) liked the holistic approach for teaching guitar, while 8% did not like. Certain aspects of the lessons were identified by students as positive elements, such as: (a) the choice of repertoire by students, (b) the positive teacher-student relationship, and (c) the socialization which enables collective learning, especially in regard to the friendship and the emotional bond created between students. As for the criticisms and suggestions, besides the occasional considerations, it has been observed that elements such as the infrastructure of the classroom and the distribution of the number of students per class were recurrent in students' answers. A holistic approach has signaled important contributions to deal with the full development of each student, and may indicate new prospects for the current moment of implementation of the law no. 11.769/08, which states that the music content is compulsory throughout all the Brazilian Basic Educational System.

Keywords: Guitar Class Instruction, Holistic, Music Education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: Valores do século XXI	29
Ilustração 2: Exercícios de equilíbrio e apoio	64
Ilustração 3: Modelo <i>SEER</i> de Educação Musical	114
Ilustração 4: Conexões entre as Ciências Cognitivas	116
Ilustração 5: A natureza: composição espontânea	141

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Atividades pedagógicas baseadas no modelo SEER

136

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1: Alongamento n.1: alongando pulsos para cima	146
Foto 2: Alongamento n.1: continuação	146
Foto 3: Alongamento n.2: alongando pulsos para baixo	146
Foto 4: Alongamento n.2: continuação	146
Foto 5: Alongamento n.3: alongando dedos de uma só vez para fora	147
Foto 6: Alongamento n.3: continuação	147
Foto 7: Alongamento n.4: alongando dedos de uma só vez para dentro	147
Foto 8: Alongamento n.4: continuação	147
Foto 9: Alongamento n.5: alongando dedos individualmente	148
Foto 10: Alongamento n.5: continuação	148
Foto 11: Alongamento n.6: calor por fricção	148

LISTA DE PARTITURAS

Partitura 1: O Sino e o Sol	109
Partitura 2: Miquinho foi ao sítio	110
Partitura 3: O Barco e o Menino	111
Partitura 4: A Saída	140
Partitura 5: Blueseando	142

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Respostas para a questão 1	82
Gráfico 2: Respostas para a questão 2	83
Gráfico 3: Respostas para a questão 3	85
Gráfico 4: Respostas para a questão 4	87
Gráfico 5: Respostas para a questão 5	88

SUMÁRIO

CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO II: REVISÃO DE LITERATURA	22
2.1 EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: DA INTEGRALIZAÇÃO À FRAGMENTAÇÃO DO CONHECIMENTO	22
2.1.1 Da espontaneidade à sistematização	23
2.1.2 Da unidade à fragmentação	25
2.1.3 Da crise à reformulação: o surgimento da pós-modernidade	27
2.2 DESDOBRAMENTOS DO PENSAMENTO PÓS-MODERNO PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL BRASILEIRA	33
2.2.1 O desenvolvimento de diferentes formas de ensino	33
2.2.2 Os diferentes significados de música em sala de aula	38
2.2.3 A relação entre o homem contemporâneo e o som	41
2.2.4 O ensino coletivo	44
2.2.5 A abordagem transdisciplinar	51
2.2.6 Duas abordagens em educação musical: Musicalidade Abrangente e Música Orgânica	55
2.2.6.1 Musicalidade Abrangente	56
2.2.6.2 Música Orgânica	59
2.3 A ABORDAGEM HOLÍSTICA	65
2.3.1 A abordagem holística na educação: um breve histórico	67
2.3.2 Pressupostos básicos de uma educação holística	69
CAPÍTULO III: METODOLOGIA DA PESQUISA E APRESENTAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS	78
3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA	79
3.2 CARACTERIZAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	80
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	81
3.3.1 Questionário	81

3.3.1.1	Questão 1	82
3.3.1.2	Questão 2	83
3.3.1.3	Questão 3	85
3.3.1.4	Questão 4	87
3.3.1.5	Questão 5	87
3.3.2	Diário de campo	88
3.3.2.1	Composição	88
3.3.2.2	Estratégias pedagógicas	90
3.3.2.3	Ensino coletivo	93
3.3.2.4	Apresentações	94
3.3.2.5	Tecnologia	95
 CAPÍTULO IV: O MODELO SEER: PRINCÍPIOS E PRÁTICAS DE UMA ABORDAGEM HOLÍSTICA PARA O ENSINO COLETIVO DE VIOLÃO		 97
4.1	PRINCÍPIOS BÁSICOS	97
4.1.1	Pressupostos pedagógicos	97
4.1.2	Diário de classe, avaliação e atitude do professor-pesquisador	107
4.2	O MODELO SEER	111
4.2.1	Cognição e música	114
4.2.2	Psicomotricidade e música	118
4.2.3	Afetividade e música	127
4.2.4	Reconexão com a essência humana	133
4.3	PRÁTICAS DE SALA DE AULA	135
4.3.1	Afetividade	136
4.3.2	Cognição	137
4.3.3	Psicomotricidade	143
4.3.4	Reconexão com a essência humana	150
 CAPÍTULO V: CONSIDERAÇÕES FINAIS		 152

REFERÊNCIAS	157
APÊNDICES	170
ANEXOS	197

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

No decorrer da história da humanidade, educação e música têm se transformado e se desenvolvido de diversas maneiras: uma educação que surgiu do simples compartilhar oral do conhecimento hoje pode ser realizada a distância; uma música que era feita apenas com pedaços de osso ou de madeira, hoje pode ser feita a partir de computadores. Tais mudanças indicam o quanto a relação entre o ser humano e o mundo em que vive se transforma a cada dia, de maneira intensa.

Em uma sociedade que caminha em um ritmo cada vez mais veloz, a conexão entre o homem e o espaço onde vive - um espaço que é entendido tanto como espaço exterior quanto interior - parece estar dando lugar a uma visão fragmentada da vida e do conhecimento, fruto de uma especialização cada vez maior. Este conhecimento é gerado inicialmente apenas pelo convívio social e formalizado posteriormente pela educação escolar, a qual recebe a responsabilidade de auxiliar os alunos a cumprirem seu papel na sociedade atual. Mas qual será o verdadeiro objetivo da educação atual? Quais são as consequências de tamanha especialização e fragmentação do conhecimento? O ser humano está satisfeito com a situação em que se encontra?

Embora a presente pesquisa não se proponha a responder a essas questões, parte-se do pressuposto de que, para que seja possível fornecer algum tipo de contribuição para a educação musical atual, antes se deve entender, mesmo que de maneira resumida, de que forma o conhecimento vem sendo sistematizado ao longo das etapas do desenvolvimento do processo educativo. Assim, a partir desse entendimento, novos caminhos poderão começar a ser trilhados, na busca de uma educação musical que se aproxime mais de seus objetivos iniciais: o ser humano e a vida. E para que o ser humano seja compreendido, a realidade deve ser também compreendida. Não de maneira fragmentada, entendida apenas a partir de suas pequenas partes, mas como uma rede complexa de acontecimentos e relações, que se interligam e se influenciam a todo o momento.

A partir da monografia intitulada *Música Popular Brasileira e o Ensino de Violão Em Grupo: Uma Análise do Projeto Pedagógico Toque... e se Toque!*¹, desenvolvida durante o curso de graduação em Educação Musical na Escola de Música da UFRJ, foi possível conceber uma primeira experiência com o ensino coletivo de violão, a qual serviu como motivação para o desenvolvimento inicial de uma linha de pesquisa voltada para esta área. Em um segundo momento, a realidade encontrada na sala de aula do colégio em que o professor-pesquisador atua nos dias de hoje sinalizou a necessidade de uma nova etapa desta pesquisa.

Esta nova etapa pretende aprofundar e rever problematizações anteriores, bem como gerar e refletir a respeito de novas indagações no campo da educação musical, sempre com o intuito de aprimorar as práticas e estratégias abordadas nas aulas lecionadas.

Assim, o objeto de estudo da presente pesquisa trata da análise da prática docente do professor-pesquisador em cinco turmas de violão do colégio em questão. As aulas foram formuladas tendo como diretrizes a abordagem holística e o modelo *SEER* de educação musical desenvolvido pelo professor-pesquisador, o qual procura desenvolver as seguintes dimensões dos alunos: (a) afetividade, (b) cognição, (c) psicomotricidade e (d) reconexão com a essência humana.

Dessa forma, a presente pesquisa tem como objetivo analisar as possíveis contribuições de uma abordagem holística para o ensino coletivo de violão a partir do discurso dos alunos, tendo como campo de estudo as práticas pedagógicas do professor-pesquisador, no contexto de ensino coletivo de violão em um colégio particular localizado no Rio de Janeiro. A opção por esta abordagem se deu pela afinidade desta linha de pesquisa com os apontamentos encontrados em autores como Cardoso (1995) e Yus (2002), no sentido de buscar novas soluções para as questões educativas atuais.

De acordo com Severino (2007), o processo de ensino-aprendizagem só se torna motivador a partir da prática da pesquisa, pois esta se torna necessária para que o professor ensine de forma eficaz, o aluno aprenda de forma significativa e a comunidade disponha os produtos do conhecimento.

¹ *Toque... e se Toque!* é um projeto de pesquisa que vem sendo realizado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) desde 2007, financiado pela FINEP (Financiadora de Estudos e Projetos) e posteriormente pela Prefeitura de Mesquita - RJ, e tem a proposta de musicalizar moradores do município de Mesquita e da Baixada Fluminense. O pesquisador participou como professor-bolsista do início do projeto até o final de 2009, atuando nas áreas de ensino de violão, iniciação musical e canto coral.

A atividade de ensinar e aprender está intimamente vinculada a esse processo de construção do conhecimento, pois ele é a implementação de uma equação de acordo com a qual educar (ensinar e aprender) significa conhecer; e conhecer, por sua vez, significa construir o objeto; mas construir o objeto significa pesquisar. (SEVERINO, 2007, p. 25)

Ou seja, novas soluções geram novas práticas, novas formas de praticar e de se pensar a educação. Além do desenvolvimento da presente pesquisa, a comunicação destas novas práticas se dará a partir de discussões com outros professores de música do colégio em questão, além da troca com colegas nas aulas assistidas durante o mestrado e nos congressos de educação musical. Logo, a prática reflexiva resultará em um processo educativo consciente, para dessa forma melhor lidar com a demanda educacional atual.

Acredita-se que a busca por novos caminhos está alinhada ao momento atual de implementação da Lei nº. 11.769/08, que determina que a música seja conteúdo obrigatório em toda Educação Básica, já que, neste novo contexto, uma reformulação da educação musical se faz necessária.

No decorrer da pesquisa, foram formuladas questões relacionadas com a prática pedagógica do professor-pesquisador, tais como: (a) *De que forma uma abordagem holística baseada no modelo SEER pode contribuir para o ensino coletivo de violão?* (b) *Quais os aspectos desta abordagem estão ou não de acordo com as expectativas dos alunos?* (c) *Quais são as possibilidades que o ensino coletivo pode trazer para a educação musical?* . A partir da reflexão gerada por estes questionamentos, acredita-se que será possível gerar novas práticas no contexto de ensino coletivo de violão e no ensino de música em geral. Tais reflexões poderão ainda gerar discussões no meio acadêmico, de forma a se constatar, intervir e indagar quais podem ser os possíveis caminhos para uma pedagogia musical holística, que busque desenvolver o ser humano de maneira integral.

Com isso, evita-se que o processo de ensino-aprendizagem fique limitado a um mesmo padrão voltado sempre para as mesmas práticas, tornando-o um fazer vivo, revigorado por novas referências e reflexões oriundas da pesquisa. Tal concepção está alinhada ao posicionamento de Freire (2002) sobre a relação entre ensino e pesquisa:

Ensinar exige pesquisa. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade, isto é, o

professor pesquisa para conhecer o que ele ainda não conhece, para comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2002, p.32)

Da mesma forma, entende-se que a educação musical não deve estar focada apenas no resultado ou no método a partir do qual é realizada. Seu principal foco deveria ser o ser humano e suas diferentes formas de sentir, compreender e de fazer música. E para que o ser humano esteja no centro do processo, este deve ser entendido de maneira integral, em suas diversas dimensões; um ser humano que se encontre conectado a uma rede de sistemas interdependentes. Esta é a base da *visão holística*, abordagem sugerida para a educação musical na presente pesquisa. Acredita-se que, partindo de um enfoque mais integral do conhecimento, a abordagem holística pode ser uma possibilidade de encontrar caminhos para uma educação musical que tenha como principal objetivo desenvolver todas as dimensões do aluno de maneira harmoniosa e equilibrada.

CAPÍTULO II

REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo, será realizada uma breve análise a respeito de como o conhecimento foi sendo fragmentado no decorrer dos seguintes momentos da educação: da espontaneidade da educação primitiva à sistematização da pedagogia, passando pela razão e a crise do pensamento moderno, chegando finalmente a educação pós-moderna.

A abordagem holística proposta na presente pesquisa está situada no contexto da educação pós-moderna, já que ambas apresentam diversos pontos convergentes, tais como o aperfeiçoamento de certas concepções modernas, na tentativa de encontrar novos caminhos e alternativas para as questões da educação atual e a valorização da subjetividade apresentada pelos alunos.

Quanto aos fundamentos metodológicos da abordagem holística, serão apresentadas as abordagens da *Musicalidade Abrangente* de Willoughby (1990) e da *Música Orgânica* de Oliveira (1996). Concluindo o capítulo, está um breve resumo histórico e conceitual sobre a holística e sobre sua aplicação na educação.

2.1 EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: DA INTEGRALIZAÇÃO À FRAGMENTAÇÃO DO CONHECIMENTO

O ser humano sempre produziu conhecimento, desde seu aparecimento. Tal conhecimento vem sendo propagado através de ações educativas, sejam elas intencionais ou não-intencionais², as quais estão sempre em constante transformação, assim como a sociedade que as produz. Nesta revisão de literatura, foram observadas diversas concepções de educação apresentadas por diversos autores, tais como: Brandão (1981), Gadotti (1995, 2006), Freire (2008), Libâneo (2010), Saviani (2005, 2010) e Luckesi (2011). Embora os autores citados possam por vezes apresentar diferentes orientações teóricas, estes parecem ser consensuais no entendimento de que a educação é um ato político que deve ser compreendido de maneira crítica pelo educador. Dessa forma, procurou-se compreender em que contexto filosófico se encontra a abordagem holística e

² Vide seção 4.1.1 **Pressupostos pedagógicos** para os conceitos de educação intencional e não-intencional .

quais concepções pedagógicas se aproximam desta, afinal, apenas desta maneira torna-se possível realizar uma prática pedagógica coerente e consistente.

2.1.1 Da espontaneidade à sistematização

Atualmente, as reflexões sobre educação quase sempre fazem referência a algum tipo de instituição: a escola, a universidade e assim por diante. No entanto, é importante se ter em mente que a aprendizagem não ocorre apenas nestes espaços, mas também no cotidiano, nas interações entre indivíduos, ou seja, na vida. A partir do entendimento de que a educação tem influência direta na vida humana, principalmente em seu aspecto cotidiano e prático, pode-se perceber o quanto esta é fundamental para o ser humano e para a sociedade. Nesse sentido, Brandão (1981) afirma que:

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar *comum*, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é *comunitário* como bem, como trabalho ou como vida. [...] A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam [...]. (BRANDÃO, 1981, p.10)

A partir de uma perspectiva dialética, Gadotti (1995) entende que a educação apresenta um caráter político e social, que deve ser compreendido com clareza pelo educador. Alinhado a uma concepção marxista, o autor afirma que o homem pode tanto se realizar quanto se alienar em sua relação com o trabalho, e que esta relação interfere diretamente na formação das ideias pedagógicas.

De acordo com Gadotti (2006), a educação é muito anterior ao pensamento pedagógico, pois este surgiu com a necessidade de uma sistematização da prática educativa em função de seus objetivos e fins. A educação primitiva, por exemplo, era essencialmente prática, espontânea, não-intencional, baseada na imitação e na oralidade e fundamentada na visão *animista*, de que todas as coisas – pedras, animais, árvores – possuíam uma alma semelhante à do homem. “Na comunidade primitiva a educação era confiada a toda a comunidade, em função da vida e para a vida: para aprender a usar o arco, a criança caçava; para aprender a nadar, nadava. A escola era a aldeia” (GADOTTI, 2006, p. 23). O fato de a educação ser confiada a toda a comunidade, influenciava diretamente nos fins da educação, pois “os interesses comuns do grupo se realizam igualmente em todos os seus membros, de modo espontâneo e integral” (PONCE, 2001, p.

21).

Assim como a educação primitiva apresentava um caráter integral, a educação grega também realizava uma integração dos conteúdos. No entanto, já apresentava diferenças importantes, pois contava com uma maior sistematização do ensino. Segundo Gadotti (2006), ao perguntar-se o que é o homem, os gregos tinham uma visão universal, a partir de um ideal denominado *paidéia*, que buscava uma educação para o homem integral e consistia na “formação do corpo pela ginástica, na da mente pela filosofia e pelas ciências, e na da moral e dos sentimentos pela música e pelas artes” (GADOTTI, 2006, p. 30). De acordo com Jaeger (1989), a formação do homem grego partia de uma concepção orgânica, a partir de um entendimento de que todas as coisas do mundo eram partes integrantes de um todo ordenado em um sistema vivo, onde cada dimensão da vida - pensamento, linguagem, ação e todas as formas de arte - tinha sua posição e sentido.

A partir do momento em que a educação passou de um caráter puramente prático e vivencial, para ser sistematizada e fruto de análises teóricas, o ser humano viu a necessidade de formular uma epistemologia pertencente à prática e à teoria educacional, denominada pedagogia. A concepção de educação sistematizada fez com que a função de escola, antes pertencente à aldeia, no caso da educação primitiva, fosse transferida para uma instituição onde uns aprendem e outros ensinam. A partir de uma maior sistematização da educação, a forma de se organizar o conhecimento foi alterada radicalmente. Segundo Gadotti (2006), “a educação sistemática surgiu no momento em que a educação primitiva foi perdendo pouco a pouco seu caráter unitário e integral entre formação e a vida, o ensino e a comunidade” (GADOTTI, 2006, p.23).

Manacorda (2010) afirma que a sistematização das ciências ou disciplinas é uma herança greco-romana. Segundo o autor, esta sistematização, a qual adquiriu maior importância no decorrer da história da educação, “é sempre produto da evolução dos conhecimentos humanos e das tentativas de melhor sistematizá-lo” (MANACORDA, 2020, p.158). Além disso, a organização das disciplinas, no que diz respeito ao seu surgimento e desaparecimento, varia de acordo com a época em que a sociedade se encontra, conforme pode-se observar na citação a seguir:

O problema da classificação do saber, ou catálogo das ciências ou *orbis scibilium*, sempre deu muito o que pensar aos homens: desde Platão e Aristóteles, a Beda e Tomás, a Bacon e Comenius, a Hegel e Cournot, e também a Engels e a quantos tiveram de abordar o problema prático das disciplinas escolásticas ou das faculdades da universidade. (MANACORDA, 2010, p.158)

No que diz respeito à relação existente entre práticas pedagógicas e pedagogia, Luckesi (2011) afirma que “a prática pedagógica está articulada com uma pedagogia, que nada mais é que uma concepção filosófica da educação. Tal concepção ordena os elementos que direcionam a prática educacional” (LUCKESI, 2011, p.33). Desta forma, a pedagogia apresenta uma filosofia, a qual está diretamente alinhada a sociedade em que está inserida.

Libâneo (2005) sustenta que a pedagogia é responsável por tarefas referentes à formação humana em determinados contextos, delimitados por marcos espaciais e temporais. Por se tratar de um produto de interações sociais, o caráter deste conhecimento e a forma como é comunicado dependem diretamente do contexto histórico-social em que este é produzido. Ou seja, as práticas educativas dependem diretamente do modo de viver de determinado grupo.

2.1.2 Da unidade à fragmentação

No decorrer da história humana, a visão integrativa de educação foi dando lugar a uma fragmentação cada vez maior do conhecimento, aplicada às ciências de um modo geral, causando reflexos diretos no modo de viver da sociedade e na organização do conhecimento. Tal fragmentação ocorreu principalmente devido a uma mudança radical na relação existente entre o homem e o trabalho. De acordo com Gadotti (2006), entre os séculos XVI e XVII, houve uma alteração no modo de produção, a partir de novos meios que iniciaram o sistema de cooperação, precursor do trabalho em série do século XX. Nesta época, ocorreu uma intensificação da divisão social do trabalho a partir da especialização e das primeiras categorizações profissionais: médicos, funcionários, sacerdotes.

Gadotti (2006) afirma ainda que, na mesma época, a partir do texto *Discurso do Método* (1637) de René Descartes (1596-1650), uma posição dualista entre o pensamento e o ser foi acentuada, dando origem ao pensamento racionalista. Vinte anos depois, João Amos Comênio (1592-1670) escreveu a *Didática Magna* (1657), um dos primeiros sistemas articulados de ensino, o qual reconhecia o direito igual de todos os homens ao saber e defendia que a educação deveria acontecer durante toda a vida humana.

Segundo Pourtois e Desmet (1999) e Goergen (2005), a linha racionalista se tornou um dos principais eixos do pensamento moderno, o qual surgiu a partir das teorias do Iluminismo, período que ocorreu durante o século XVIII, em que se questionou a soberania da Igreja em

relação à ciência a partir de novas teorias científicas, tais como a teoria da gravitação universal de Isaac Newton (1643-1727).

Este período se concretizou ao longo da industrialização maciça trazida pela revolução industrial, processo responsável pelo advento do capitalismo e da utilização de máquinas como principais meios de produção que teve início no Reino Unido no século XVIII e se expandiu para o mundo no século seguinte. Desse modo, o pensamento moderno se estruturou em dois eixos principais:

a) *a racionalização*: responsável pela atividade racional e científica, rompendo com a dependência da ciência em relação ao divino e à Igreja, buscando assim uma neutralidade do pesquisador em relação ao mundo real e seguindo a razão em todos os campos: na ciência, na vida social, na educação e assim por diante;

b) *a produção inaudita de saberes*: a partir de uma ampliação de conhecimento em todas as áreas, realizada a partir de um fluxo cada vez maior, provido pelo desenvolvimento dos meios de comunicação. Embora tal produção tenha resultado em uma multiplicação dos saberes, esta é responsável pelo que Morin (2011b) chama de *quebra do saber*, já que as disciplinas e as teorias se autoexcluem, formando fragmentos que avançam, mas que ignoram o conjunto do qual fazem parte.

A partir da supervalorização da razão, os dois eixos citados acabaram por reforçar uma tendência na educação moderna de se relegar a subjetividade dos alunos a um segundo plano, isto é, dimensões como afetividade e criação foram praticamente excluídas da maioria dos currículos escolares. Tal concepção do conhecimento teve como resultado um enorme avanço tecnológico, juntamente de uma produção cada vez maior de informação a respeito de vários campos do saber humano.

No entanto, a crescente especialização terminou por moldar a educação e suas diferentes formas de organização, fragmentando em disciplinas um conhecimento que antes era abordado de forma mais integral. Embora tal delimitação tenha facilitado um entendimento mais aprofundado a respeito de determinados assuntos, quando levada ao extremo da separatividade, a disciplinaridade pode resultar em uma alienação do indivíduo em relação a uma compreensão da totalidade do fenômeno estudado. No que diz respeito à fragmentação causada pela disciplinaridade, Morin *apud* Souza (2007) afirma que “a prevalência disciplinar separadora nos faz perder a atitude de reunir, a atitude de contextualizar, de situar uma informação ou saber

dentro do contexto natural. No contexto disciplinar, perde-se a ideia do conjunto de conhecimento” (MORIN *apud* SOUZA, 2007, p.88).

No extremo da separatividade, a delimitação das disciplinas predomina, principalmente no que diz respeito à especialização, fazendo com que os saberes de todos os campos do conhecimento humano sejam compartimentalizados, gerando um isolacionismo entre as áreas e dificultando uma visão mais abrangente da realidade. É o que Morin (2011a) denomina como *hiperespecialização*, termo que significa "a especialização que se fecha em si mesma sem permitir sua integração em uma problemática global ou tem uma concepção de conjunto do objeto do qual ela considera apenas um aspecto ou uma parte" (MORIN, 2011b, p. 13). Ainda segundo Morin (2011a), a *hiperespecialização* acaba por reduzir a capacidade do indivíduo de contextualizar sua atividade, já que compartimenta e fragmenta o conhecimento.

É importante ressaltar que o modelo moderno disciplinar contribuiu para que o ser humano conseguisse administrar de maneira mais aprofundada uma gama enorme de conteúdos. No entanto, quando exacerbada, a disciplinaridade acabou por extinguir uma concepção mais integral do conhecimento presente em outros momentos da história da sociedade. Nesse sentido, Crema (1989) afirma: “O enfoque moderno disciplinar, que demonstrou sua magnífica eficiência na esfera tecnológica, revelou também o seu lado aterrador, como instrumento de mutilação do conhecimento e de compartimentalização da ação humana” (CREMA, 1989, p.15).

2.1.3 Da crise à reformulação: o surgimento da pós-modernidade

A crise é o alimento da crise
 E quem não crê na crise do momento?
 A falta de combustível
 Crise
 [...]
 O império é destrutível
 Crise
 E o homem incompatível
 Pra onde ela vai,
 De onde ela vem?
 Quem cria a crise diz que não tem (PEDRO LUÍS, CD, faixa 2, 2011).

A partir de uma revisão de literatura realizada a respeito da modernidade e da pós-modernidade na educação, pôde-se observar que, embora o momento atual seja caracterizado por muitos como pós-moderno, a sociedade contemporânea ainda experiencia conceitos e certos

modos de agir característicos do pensamento moderno. Segundo Miller (1997), assim como ele, diversos historiadores entendem a modernidade da seguinte forma:

A modernidade vê a sociedade essencialmente como uma grande máquina que precisa ser gerida por técnicos especializados, uma máquina cujo objetivo é transformar recursos naturais e humanos em mercadorias e lucros. A partir desta visão, a modernidade enfatiza o rápido progresso e crescimento acima da tradição [...]. Ela promove o sucesso privado ao invés da responsabilidade comunitária. E ela esforça-se mais para dominar a tecnologia do que respeita os processos orgânicos da natureza ³. (MILLER, 1997, s/p, tradução nossa)

Assim, segundo Miller (1997), a educação pública do século XX foi desenvolvida a partir de um processo mecanizado, responsável por induzir os alunos à cultura da modernidade. Segundo Pourtois e Desmet (1999), a educação atual se encontra em crise, pois não consegue responder às necessidades das crianças e dos adultos de um mundo de mudanças, de perda de sentido, de desencanto. Dessa forma, um quadro sombrio foi sendo concebido, diante do qual não se deve agir ou reagir a partir de reflexos antigos, mas “trata-se de sair da perspectiva moderna, inaptada a este mundo em profunda mutação, para ingressar de cheio numa era nova” (POURTOIS & DESMET, 1999, p.19).

A crise da educação se dá, entre outros motivos, pelo fato de que o educador atual, além de abordar conteúdos que dificilmente se aplicam à vida prática do educando, ignora muitas vezes as diferenças e as particularidades pertencentes à história e à vida de cada aluno. Dessa forma, “as personalidades de indivíduos, os seus desejos e aspirações únicas, são subservientes a padrões fixos e a papéis preestabelecidos ⁴” (MILLER, 1997, s/p, tradução nossa).

Já o educando, além de não se interessar pelos conteúdos, assimila apenas aquilo que é necessário para passar nas disciplinas escolares, ingressar na faculdade e posteriormente no mercado de trabalho. Além disso, na grande maioria das vezes, o aluno apresenta uma postura passiva, não tendo espaço para refletir sobre o que é discutido em sala de aula ou criticar o modo de agir que lhe é imposto. Assim, quase todo o conhecimento produzido na escola e nas instituições de ensino tem como único objetivo algum tipo de resultado: provas escolares,

³ *Modernity essentially views society as a great machine that needs to be managed by expert technicians, a machine whose purpose is to turn natural and human "resources" into commodities and profits. Based on this view, modernity emphasizes rapid progress and growth over tradition [...]. It promotes private success over communal responsibility. And it strives for technological mastery rather than respect for the organic processes of nature.* (MILLER, 1997, s/p)

⁴ *"Personalities of individuals, their unique desires and aspirations, are made subservient to fixed standards and pre-established roles"* (MILLER, 1997, s/p).

vestibular, provas na graduação, eficiência no mercado de trabalho. A única reflexão que existe é voltada para os resultados obtidos nas disciplinas que objetivam uma especialização, enquanto que as aspirações, emoções, valores e vontades individuais são relegados a um segundo plano ou excluídos do processo.

Nesse cenário, a escola acaba se tornando sinônimo de infelicidade e de mal-estar tanto para o aluno, como para o professor, causando problemas de estresse, disciplina e rendimento. A ilustração 1 é uma crítica veemente de Quino (2011) com relação as consequências de um modo de vida baseado na mecanização e na falta de reflexão, ainda muito presentes na educação atual:

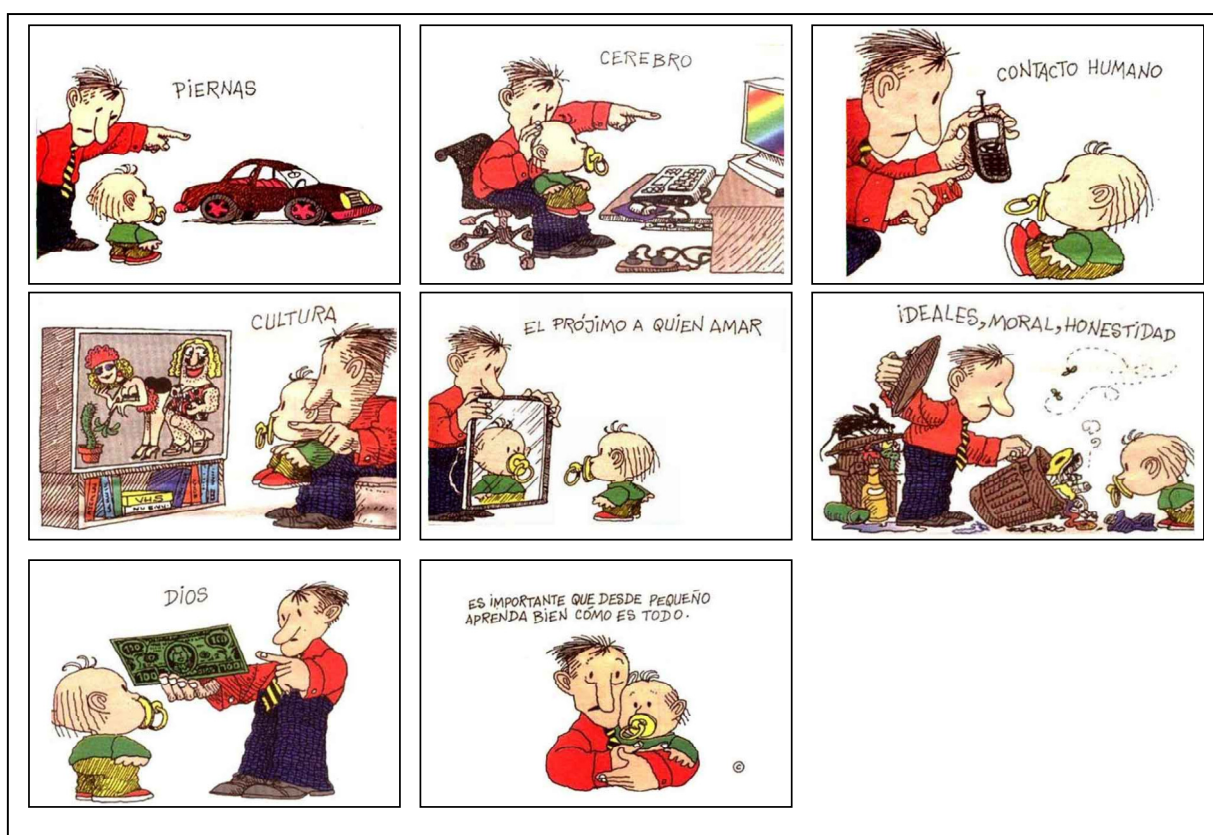


Ilustração 1: Valores do século XXI
Fonte: QUINO, 2011, s/p

Diversos autores, tais como Crema (1989), Cardoso (1995), Capra (2007) e Moraes (2001), apontam para uma crise que não se limita apenas ao contexto educacional, mas pode ser observada em muitas camadas e áreas da sociedade: na economia, na saúde, no meio ambiente e assim por diante.

Afinal, a crise que afeta uma área específica atingirá inevitavelmente as outras, já que todas as áreas da sociedade se inter-relacionam e compõem um sistema dinâmico. A transição

entre o paradigma moderno e o paradigma pós-moderno pode representar um dos motivos deste período difícil, através de uma adaptação dos modos de vida a novos paradigmas. Nesse sentido, Crema (1989) afirma:

A anomalia ou o fracasso das regras consensuais existentes determina um sentimento de mal-estar generalizado provocado pelo funcionamento defeituoso, o que, por sua vez, gera uma *crise* cujo maior significado é assinalar ter chegado o momento de renovação dos instrumentos, da refocalização. Nesse sentido a crise é *instrutiva*, representando o prelúdio de uma reorientação e afirmando-se como o pré-requisito para a revolução científica. (CREMA, 1989, p. 18-19, grifo do autor).

Torna-se difícil apontar qual o momento preciso em que o pensamento moderno começou a ser questionado. Segundo Doll Jr. (2002), até meados da década de 1960, o tecnicismo moderno reinava em todas as áreas, com a certeza de que a racionalidade técnica seria a resposta para todas as questões da humanidade. A concepção moderna viria a ser questionada provavelmente nas décadas seguintes, quando o homem observou que apenas a razão sozinha não daria conta de todos os seus questionamentos. Também foi observado que a fragmentação do saber nem sempre contribuía para o desenvolvimento do conhecimento. Foi a partir desta busca por novas soluções às questões da humanidade que o pensamento pós-moderno teve origem, buscando responder a interrogação sobre a “possibilidade de reconstruir um universo social, cultural, pedagógico, coerente e integrador que acolheria ao mesmo tempo a razão e o ser, a racionalização e a subjetivação” (POURTOIS & DESMET, 1999, p.27).

De acordo com Saviani (2010), Lyotard (2004) é um dos principais autores que vêm consolidando a ideia de pós-modernidade, a qual coincidiu com o desenvolvimento da informática, fazendo com que o pensamento pós-moderno se voltasse para o mundo da comunicação. Ao contrário da modernidade, que buscava experimentar para entender a natureza e sujeitá-la aos humanos, a pós-modernidade se concentra na produção de símbolos e na simulação virtual de imagens de objetos que pretende produzir.

Pourtois e Desmet (1999) afirmam ainda que a pós-modernidade se caracteriza por uma retomada da valorização da subjetividade, ou seja, o sujeito se torna referência como autor e ator de sua história. É importante ressaltar que a visão racionalista não foi rejeitada por todos os pensadores pós-modernos, pois existem aqueles que entendem apenas que o racionalismo foi abordado pelo modernismo de maneira exagerada, ignorando o sujeito em nome da ciência.

Segundo Goergen (2005), o termo pós-moderno não pode ser considerado um conceito de significado consensual, nem mesmo entre os autores pós-modernos, devido às suas diferentes concepções a respeito da relação entre modernidade e pós-modernidade.

A presente pesquisa encontra-se alinhada a determinada vertente do pensamento pós-moderno de autores como Pourtois e Desmet (1999) e Lyotard (2004), a qual não rejeita completamente a dimensão moderna, mas procura realizar um diálogo entre as diferentes concepções modernas e pós-modernas, realizando uma integração das semelhanças e estabelecendo uma comunicação entre diferentes teorias e correntes de pensamento. Nesse sentido, Lyotard (2004) afirma que a pós-modernidade não procura romper com o passado, mas procura rever e aperfeiçoar os saberes adquiridos a partir de melhorias, gerando um sistema de alta complexidade.

Marques (1999) afirma que a pedagogia pós-moderna vem se desenvolvendo nos últimos dez anos do século XX, graças ao cruzamento de diferentes ideologias. A partir deste cruzamento, valores acabam se tornando relativos, e a objetividade rumo a uma única verdade é entendida como uma ilusão. Ou seja, a ciência passa a ser percebida como uma construção social determinada pelos contextos históricos e culturais. Marques (1999) afirma ainda que a pedagogia pós-moderna integrou várias correntes e teorias de autores que têm um enfoque em variáveis do tipo de classe social, identidade étnica, identidade cultural e de gênero, recusando o conceito de natureza humana comum.

No que diz respeito à relação entre educação e Estado, Saviani (2010) afirma que, no período pós-moderno, se passa a assumir o fracasso da escola pública, relacionando-o a uma incapacidade de gestão do bem comum pelo Estado e a uma primazia da iniciativa privada, baseada nas leis do mercado. Nesse sentido, Saviani (2010) faz a seguinte afirmação:

A educação passa a ser entendida como investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo. (SAVIANI, 2010, p.430)

Saviani (2010) completa afirmando que a ordem econômica atual admite a exclusão e aceita que não há lugar para todos, sendo responsável por gerar a *pedagogia da exclusão*, a qual

entende que os indivíduos devem ser preparados por diversos e sucessivos cursos, para que se tornem mais empregáveis, escapando da condição de excluídos.

A exclusão e o fracasso escolar se fazem muito presentes na educação atual, gerando uma situação difícil tanto para o educador, quanto para o educando. A partir de um viés pós-moderno, autores como Giroux (1992), Pourtois e Desmet (1999), Perrenoud (2000), Doll Jr. (2002), Goergen (2005) e Morin (2011a) propõem possibilidades de uma reformulação da educação atual, baseados na revisão e alteração de certos conceitos e atitudes oriundos do pensamento moderno que ainda se fazem presentes na pedagogia.

Quanto à abordagem holística⁵ proposta para a educação musical nesta pesquisa, esta pode ser contextualizada dentro da filosofia pós-moderna, pois apresenta diversos pontos convergentes com esta linha de pensamento, tais como: (a) o respeito à subjetividade e ao desenvolvimento de cada aluno; (b) a busca por uma abordagem transdisciplinar⁶, evitando a hiperespecialização e a alienação diante dos demais conhecimentos no campo da música; e (c) um constante diálogo entre professor e aluno a respeito dos conteúdos e das estratégias pedagógicas, fazendo com que o aluno tenha uma postura ativa diante da aula.

A abordagem holística, assim como algumas vertentes pós-modernas no campo da educação, se propõe a retomar uma visão mais abrangente de educação. Dessa forma, parte-se do pressuposto de que, como o ser humano é um ser integral, o conhecimento deve ser produzido de maneira integral. Libâneo (2005) afirma que as correntes holísticas entendem a realidade como uma integração entre o todo e as partes, a partir de sua dinâmica e dos processos desta integração.

Ao se deparar com o cenário de crise apontado na educação e na sociedade atual, pode-se concluir que o educador está diante de um grande desafio: encontrar novas formas de organizar o conhecimento que estejam alinhados às reais necessidades do aluno, para que, baseado nas experiências que obtiveram êxito na história da educação e nas descobertas dos diversos campos de conhecimento humano, possa trilhar um novo momento para a educação.

Mesmo que a situação atual seja difícil, o educador não deve cair na desesperança e no pessimismo, afinal, segundo Paulo Freire (2008)⁷, a desesperança pode acabar imobilizando o

⁵ Vide seção 2.3 A ABORDAGEM HOLÍSTICA para um maior aprofundamento do conceito de holística.

⁶ Vide seção 2.2.5 A **abordagem transdisciplinar** para um maior aprofundamento do conceito de transdisciplinaridade.

⁷ Embora Paulo Freire (1921-1997) tenha pertencido a um outro momento da história da educação, determinadas afirmações deste autor se fazem pertinentes no contexto pedagógico vigente.

educador, fazendo-o sucumbir ao fatalismo. Para contribuir na recriação do mundo, o professor deve buscar colocar em prática seus ideais, baseados na esperança. Afinal, sem a prática, a esperança não existe, pois “pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. [...] a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica” (FREIRE, 2008, p.11).

2.2 DESDOBRAMENTOS DO PENSAMENTO PÓS-MODERNO PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL BRASILEIRA

Esta seção apresentará de que maneira certas características observadas em determinados momentos da educação brasileira influenciaram as abordagens em educação musical da década de 1930 até os dias de hoje. A escolha deste período se deu pelo surgimento de novas formas de ensino, as quais questionavam certos padrões do ensino denominado *tradicional* e embora pertencentes a um outro momento histórico, já se aproximavam de algumas propostas daquilo que viria a ser denominado como *educação pós-moderna*. Além disso, foi nessa época que buscou-se uma maior sistematização da educação musical brasileira.

Acredita-se que, dessa forma, o entendimento de como a educação musical se dá nos dias de hoje ficará mais claro, a partir das principais características de algumas das vertentes educacionais que apresentaram/apresentam grande influência no ensino de música. Serão apresentadas posteriormente duas metodologias distintas, as quais influenciaram a formulação da abordagem holística em educação musical: a *Musicalidade Abrangente* e a *Música Orgânica*.

2.2.1 O desenvolvimento de diferentes formas de ensino

Segundo Fucks (1991b), no campo da história da educação musical no Brasil, a partir da década de 1930, o ensino de música começou a se tornar mais sistematizado, e conseqüentemente mais difundido, principalmente no ensino básico. E assim como na educação, de um modo geral, a educação musical ainda se baseava no ensino denominado *tradicional*.

Libâneo (1990) afirma que, dentro do contexto do ensino considerado *tradicional*, nenhum procedimento pedagógico tem relação com o cotidiano do aluno ou com as realidades

sociais. As regras são impostas pelo professor, que transmite o conhecimento acumulado pelas gerações adultas e repassado aos alunos como verdades. Com relação ao desenvolvimento dos alunos, parte-se do pressuposto de que “os menos capazes devem lutar para superar suas dificuldades e conquistar seu lugar junto aos mais capazes” (LIBÂNEO, 1990, p.23).

Segundo Fernandes (1997, 2000), a tendência *tradicional* na educação musical tende a enfatizar o processo de execução musical, seja a partir do canto ou da técnica instrumental, e tem como foco a transmissão da tradição musical erudita ocidental, a partir de métodos que priorizam o *como fazer* e o *que fazer*, mas não o *por que fazer*.

Além disso, na educação musical considerada *tradicional*, existe uma priorização da teoria em detrimento da prática, principalmente na fase inicial do aprendizado, o que faz com que o aluno demore um período considerável até poder *fazer música*. Quando começa a *fazer música*, o aluno deve estudar várias horas de exercícios técnicos e um repertório que não tem significado nenhum para ele.

Segundo Saviani (2010), os ideais pedagógicos renovadores que romperam com o ensino *tradicional* emergiram na década de 1920 e acabaram posteriormente caracterizando a *escola nova*. Estas novas concepções de ensino foram formalizadas no Brasil na década de 1930, com a publicação do livro *Introdução ao estudo da Escola Nova*, de Lourenço Filho (1897-1970). O escolanovismo tinha como objetivo formular práticas e conteúdos que estivessem alinhados aos interesses do educando, valorizando o processo de aquisição do saber, ao invés de valorizar apenas o saber propriamente dito.

Esses ideais buscavam quebrar com a tendência *tradicional* de ensino ao direcionar maior importância ao aluno e foram se tornando cada vez mais presentes na educação brasileira, sendo predominantes no período entre as décadas de 1950 e 1960. O movimento escolanovista teve como principal divulgador o educador Anísio Teixeira (1900-1971) e tinha como fundamentação a concepção de autores e educadores, tais como: Jean Ovide-Decroly (1871-1932), John Dewey (1859-1952) e Maria Montessori (1870-1952).

No campo da educação musical, Nunes (2000) afirma que as propostas realizadas na década de 1930 por nomes como Heitor Villa-lobos (1887-1959), Antônio Sá Pereira (1888-1966) e Liddy Chiaffarelli Mignone (1891-1962) foram responsáveis por importantes transformações nas *práticas pedagógicas tradicionais*, vigentes até então. Quanto às metodologias destes educadores, caracterizadas como *iniciação musical* de Sá Pereira e Mignone

e *manossolfa* de Villa-Lobos, Fucks (1991a) afirma que, embora apresentassem diferenças evidentes, tinham em comum o ideal nacionalista, a partir de um repertório baseado principalmente nas canções do folclore nacional.

Segundo Freire (1997), inspirados por alguns conceitos da *escola nova*, Sá Pereira e Mignone ensinavam música às crianças a partir de metodologias mais práticas, que também contavam com jogos que buscavam motivar e colocar o aluno no centro do processo. Dessa forma, a estratégia predominante até então de se introduzir os alunos à música a partir teoria musical começou a ser modificada.

O caráter lúdico e prático destas propostas pode ser observado nesta afirmação do próprio Sá Pereira: “O *primeiro passo* a dar para a ‘musicalização’ da criança será, portanto, sob a forma de exercícios ativos e divertidos, fazê-la ter a *revelação intuitiva do intervalo e do ritmo*, e isto sentindo-os, vivendo-os intensamente, e não através de abstratas explicações teóricas” (SÁ PEREIRA, 1937, p.139, grifo do autor).

O movimento das *oficinas* em educação musical foi outro movimento responsável por fortalecer a busca por novas formas de se ensinar música. De acordo com Fernandes (1997), este movimento surgiu na década de 1960 e tinha como principal proposta romper radicalmente com a tendência *tradicional* na educação musical. Tal movimento valorizava a criação e novas formas de escrita musical, tendo influência direta da música de compositores contemporâneos.

Este movimento teve como percussor o educador e compositor Hans-Joachim Koellreuter⁸ (1915 - 2005), além da importante participação de Conrado Silva (1940 -) e Luiz Carlos Czéko (1945 -). Apesar de não terem adotado todos os princípios escolanovistas em suas práticas, esses educadores apresentaram atitudes convergentes a certos ideais da *escola nova*, principalmente no incentivo à criação e na tendência de *aprender fazendo* música. Segundo Freire (1997), embora o movimento das *oficinas* tenha tido sua importância no que diz respeito a uma nova forma de educação musical, este não se tornou predominante no ensino de música no Brasil, devido às restrições encontradas na sua divulgação e utilização.

Dentre os educadores citados, a abordagem para a educação musical de Hans-Joachim Koellreutter apresenta vários aspectos que se encontram alinhados à educação pós-moderna e à

⁸ Alemão naturalizado brasileiro; Hans-Joachim Koellreutter foi compositor, educador e musicólogo, tendo atuado no campo da música clássica contemporânea a partir da fundação do grupo de compositores Música Viva em 1939. Também foi professor de nomes como Guerra Peixe, Cláudio Santoro e Antônio Carlos Jobim.

abordagem holística proposta nesta pesquisa. Segundo Brito (2011), a proposta pedagógica de Koellreutter objetivava a superação da visão dualista do racionalismo e do positivismo, a partir da concepção de que a educação musical deveria estar voltada para as reais necessidades da sociedade atual, e não para valores e conteúdos pertencentes a épocas passadas.

Na visão deste autor, a existência de um método específico imutável de educação musical acabaria por reprimir a criatividade e a curiosidade dos alunos. Tal concepção pode ser resumida nesta afirmação: “Meu método é não ter método [...]. O método fecha, limita, impõe... e é preciso abrir, transcender, transgredir, ir além...” (KOELLREUTTER *apud* BRITO, p. 31, 2011).

Assim, Koellreutter propôs um currículo flexível, sempre em mutação, baseado nos conhecimentos prévios e nos interesses do aluno. Tais interesses teriam influência direta nas estratégias pedagógicas, já que o educador estaria aberto a sugestões de conteúdos por parte dos alunos. Assim, os alunos precisam ter uma postura ativa em sala de aula, de questionamento e de reflexão, ao invés de apenas assistirem às aulas passivamente, aceitando aquilo que o professor impõe.

Com relação ao movimento pedagógico renovador, Saviani (2010) afirma que este começou a perder força em meados da década de 1960. Entre os fatores que colaboraram para o enfraquecimento do escolanovismo está o excesso de confiança dos escolanovistas, que se encantaram com a rápida difusão de seus projetos, não se dando conta de que tal reforma educacional teria de ocorrer de maneira mais articulada e profunda. Além disso, o golpe militar de 1964 instaurou a tendência tecnicista para todas as escolas brasileiras, a partir do Decreto nº 464 de 1969, convertendo-a em pedagogia oficial.

Segundo Libâneo (1990), a escola com uma abordagem tecnicista tem a função de modelar o comportamento humano, através de técnicas. O professor é apenas um elo entre a verdade científica e o aluno, provendo as condições para a transmissão da matéria, que é recebida pelo aluno. Esses educadores tinham como principais influências os autores Burrhus Sikkner (1904-1990), Robert Gagné (1916-2002) e Benjamin Bloom (1913-1999).

Saviani (2010) afirma que esta tendência pedagógica ganhou continuidade na década de 1970, e embora tenha sido alvo de críticas em 1980, manteve-se como referência da política educacional brasileira. Saviani (2010) afirma ainda que a partir da década de 1980 se torna difícil a denominação de grandes correntes, devido a expressões que surgiram que sugeriam grande volatilidade. Dessa forma, surgiu a necessidade da utilização dos prefixos *neo* e *pós*, a partir da

revisão de vertentes passadas, gerando categorizações como o *neoescolanovismo* e *neotecnicismo*, além da já citada *educação pós-moderna*.

Quanto ao contexto atual da educação musical brasileira, Fernandes (2000) afirma que a tendência *tradicional* ainda é a que tem maior valor para a maioria dos professores de música. Embora diversos educadores tenham experimentado diferentes abordagens no decorrer do desenvolvimento do ensino de música em nosso país, a tendência *tradicional* no ensino de música parece prevalecer em boa parte do ensino regular e no ensino superior. Fernandes (2000) critica a abordagem *tradicional* em diversos aspectos, afirmando que esta não estabelece um vínculo entre os materiais musicais, o aluno e a comunidade na qual está inserida. O autor também critica os procedimentos de ensaios exaustivos e de apresentações mecanizadas iguais para adultos e crianças, pertencentes a esta vertente.

Freire (1997) ressalta que o ensino superior, responsável pela formação dos professores de música, apresenta uma concepção predominante de educação e de música que não leva em consideração a relação que a sociedade atual tem com a música. Nesse sentido, Freire (1997) faz a seguinte afirmação:

Nas escolas de ensino superior do país, tomadas em sua média e excetuando-se as exceções, o ensino de música continua [...] perpetuando conteúdos e metodologias de ensino centradas nas concepções de música e de ensino de música dos séculos XVIII e XIX, [...] marginalizando as manifestações contemporâneas de música (quer “populares”, quer “eruditas”), e contribuindo para acirrar as diferenças entre essas práticas musicais. (FREIRE, 1997, s/p)

Apesar da tendência *tradicional* ainda ser uma forte referência para a educação musical brasileira, Fernandes (2000) afirma que uma educação musical voltada para a concretude histórico-social do aluno tem ganhado força nas últimas décadas. Nesta abordagem, os conteúdos se encontram relacionados às vivências sociais dos alunos, e a metodologia não é uma proposta fechada, adotando processos de educação não-formais e de planejamento participativo.

Embora pertencente a outro momento histórico, esta tendência já apresentava alguns pontos convergentes ao que viria a ser denominada como *tendência pós-moderna em educação*, já que existe uma preocupação maior com o cotidiano do aluno, além de uma participação cada vez maior deste na formulação da metodologia. Quanto ao pensamento pós-moderno no contexto da educação musical, Freire (2011) afirma que este tem apresentado diversos desdobramentos em diferentes aspectos: (a) na pesquisa, a partir da legitimação das diferenças, na valorização do

cotidiano dos alunos e na relativização dos diferentes pontos de vista e de escuta; b) na ênfase em metodologias de ensino informais, não-formais e formais; c) na valorização dos depoimentos e relatos de todos os atores envolvidos no processo educacional.

Diante desta contextualização, pode-se observar que se torna fundamental que os educadores musicais continuem a buscar novas formas de ensinar, que estejam alinhadas à realidade atual do aluno. Mesmo que boa parte do ensino superior no Brasil ainda se baseie em métodos pertencentes a séculos passados, é dever do educador procurar se atualizar e buscar novas formas de abordar o ensino de música, para que sua prática seja condizente com as mudanças observadas no desenvolvimento da própria sociedade em que está inserida.

Assim, a abordagem holística procura apresentar algumas estratégias que estejam alinhadas à relação atual entre sociedade e música. Para isso, se baseia em uma série de concepções da pós-modernidade, como uma preocupação maior com a identidade cultural dos alunos, a contemplação de diferentes níveis de desenvolvimento observados em sala de aula e a utilização de diferentes formas de ensino, sejam elas formais ou não-formais. Dessa forma, a educação musical de base holística, alinhada às novas formas de educação musical citadas por Nunes (2001), procura dialogar com a realidade musical do aluno, evitando a visão de que a escola é apenas como um espaço de reprodução da cultura acumulada ao longo dos anos.

Dessa forma, evita-se que o professor fique refém de métodos previamente formulados e de padrões preestabelecidos, os quais correspondiam a épocas passadas, mas que não mais se aplicam à atual realidade. Nesse sentido, Freire (1997) afirma que “já é tempo, aliás, de na área de música, nos perguntarmos se o que queremos é ‘conservar’ conhecimentos - fato que o termo Conservatório, também ele conservado em nosso meio, parece sugerir” (FREIRE, 1997, s/p).

2.2.2 Os diferentes significados de música em sala de aula

Dentro de um contexto pós-moderno de educação musical, a significação de música apresentada pelos alunos deve ser analisada com cuidado pelo educador. Afinal, a pós-modernidade tem como um de seus principais pressupostos a valorização da subjetividade e do discurso de cada indivíduo. No entanto, o processo de análise dos diferentes significados e sentidos que a música pode apresentar em sala de aula é extremamente complexo. A percepção coletiva e individual se inter-relacionam em diversos momentos, de maneira subjetiva e mutável,

características que dificultam uma categorização que contemple todas as variáveis contidas neste tipo de análise.

Para analisar os diferentes significados da música, Duarte (2002) sugere um enfoque psicossocial, que se baseia em teorias e observações de relações entre indivíduos e grupos em um meio social determinado, ou seja, tanto o sujeito individual, quanto o mundo social são incluídos neste tipo de enfoque. Aliado ao enfoque psicossocial, Duarte (2002) sugere o conceito de representação social, que tem como matéria-prima a base cultural acumulada pela sociedade ao longo de sua história, a qual circula entre seus membros como forma de crenças, valores e referências históricas e culturais. “Ao elaborar e comunicar suas representações, o sujeito recorre a suas próprias experiências cognitivas e afetivas, mas se serve de significados socialmente constituídos no âmbito dos grupos nos quais está inserido” (DUARTE, 2002, p.127).

Radocy e Boyle (1998) afirmam que estudos sobre o desenvolvimento do comportamento musical humano sugerem que diferentes respostas em relação à música ficam evidentes durante a infância. O processo de aculturação assegura que desde cedo as crianças desenvolvam um conceito de música, mesmo que vago. Isso faz com que toda criança e todo adulto saiba o que é música, ou seja, qualquer definição de música está atrelada a um contexto cultural. “Independente de sua origem, música é um comportamento humano que ocorre dentro de um contexto cultural⁹” (RADO CY & BOYLE, 1998, p.23, tradução nossa).

Ao mesmo tempo em que a música pode ser considerada como um fenômeno social, o indivíduo que faz música traz consigo uma história formada a partir de suas particularidades, contribuindo a sua maneira para a consolidação de diferentes significados aplicados à música. Dentro desta perspectiva, as vivências em música, tanto individuais quanto coletivas, ocorrem a partir de uma inter-relação constante.

A atividade musical, enquanto integrante de uma cultura, criada e recriada pelo fazer reflexivo-afetivo do homem, é vivida no contexto social, histórico, localizado no tempo e no espaço, na dimensão coletiva, onde pode receber significações que são partilhadas socialmente e sentidos singulares que são tecidos a partir da dimensão afetiva-volitiva e dos significados compartilhados. Desta forma, falamos de vivências coletivas e singulares da música, sempre em meio ao contexto histórico-social. Entendendo a música como um fazer que se constrói pela ação do sujeito em relação com o contexto

⁹ “*Whatever its origins, music is human behavior that occurs within a cultural context*” (RADO CY & BOYLE, 1998, p.23).

histórico-cultural, entendemos o sujeito como constituído e constituinte do contexto no qual está inserido. (WAZLAWICK et al, 2007, p.106)

Alinhada esta perspectiva, Penna (2010) afirma que a música é um fenômeno histórico-social, que tem por base um padrão culturalmente compartilhado, o qual é socialmente construído e socialmente apreendido, pela vivência, pelo cotidiano. Tal dinâmica ocorre a partir de uma compreensão dos diferentes significados e sentidos da música, formulando uma constante movimentação dos sujeitos implicados na atividade musical, os quais a constituem e são constituídos por ela. Nesse sentido, Zanella (1999) afirma que “todo indivíduo enquanto ser social insere-se, desde o momento em que nasce, em um contexto cultural, apropriando-se dele e modificando-o ativamente, ao mesmo tempo em que é por ele modificado [...]” (ZANELLA, 1999, p.153).

Assim, parte-se do pressuposto de que o desenvolvimento da consciência humana ocorre a partir de uma relação dialética constante entre indivíduo e meio social circundante. Zitkoski (2006) afirma que a consciência humana não é composta apenas de forma egoica e individualista, mas principalmente de maneira social:

A consciência do ser humano encontra-se em cada momento já constituída por meio da dialética entre a história do sujeito e o mundo em que vive. Porém, a constituição da consciência não se dá de modo egocêntrico e individual, pelo contrário, nós, seres humanos, fazemos a nós mesmos por meio de uma gama de relações intersubjetivas que implicam em trocas, contradições, recuos e avanços. Há um processo da práxis humana que implica fazer o mundo e, assim agindo, fazemos a nós mesmos como seres humanos essencialmente sociais, intersubjetivos e dialógicos. (ZITKOSKI, 2006, p.49)

Dessa forma, a concepção de que a música acontece tanto de uma forma coletiva, quanto a partir de contribuições particulares é de extrema importância para o educador musical que atua em um contexto de ensino coletivo. Afinal, é necessário que esta relação entre grupo e indivíduo aconteça de forma equilibrada, para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de maneira efetiva para todos em sala de aula. Nesse contexto, as contribuições individuais, no que diz respeito a repertório, à construção da metodologia e à contextualização das músicas abordadas em sala de aula precisam ter o devido espaço.

Cabe então ao professor ser o mediador destas relações, para que a prática coletiva seja realizada com base no sentido de grupo, e não apenas nos interesses individuais. A mediação

pode acontecer a partir de práticas democráticas, tais como a votação¹⁰ e o diálogo, valorizando a contribuição de cada um, a partir do respeito aos diferentes pontos de vista presentes neste contexto.

2.2.3 A relação entre o homem contemporâneo e o som

A fisiologia do ser humano vem sofrendo uma série de alterações nas últimas décadas. Diante de um número cada vez maior de fontes de ruído e de poluição, o corpo humano parece querer cada vez mais isolar-se em si mesmo, em uma tentativa desesperada de se proteger das diversas agressões externas, tão presentes no modo de vida atual. De acordo com Oliveira (1996), o homem contemporâneo, devido a uma necessidade constante de adaptação ao ambiente em que vive, tem perdido uma percepção mais sutil de seus sentidos. No decorrer desta adaptação, a percepção visual tem sido muito mais valorizada do que a percepção auditiva, através de meios de comunicação como a televisão, a leitura, bem como o bombardeio de informações de propaganda nos *outdoors* espalhados pelas grandes metrópoles.

Oliveira (1996) afirma ainda que, embora tenham sido realizadas pesquisas a respeito dos efeitos da poluição sonora sobre o organismo humano, este assunto ainda não é tratado com a devida atenção que um caso de saúde pública deveria receber.

A sobrecarga de estímulos sonoros poluentes, o lixo sonoro, gera grande tensão. A maior parte das pessoas reage a essa tensão de forma acumulativa e pouco consciente: irritação, agressividade, estresse. Os efeitos da má utilização do som que penetra por todo o corpo, que altera os ritmos internos, os processamentos cerebrais e o humor são geralmente subterrâneos, mas nem por isso menos letais. Grande parte da sociedade tende a subestimá-los ou mesmo os desconhece. A poluição sonora, ou a quantidade de ruídos nas grandes cidades, tem alterado bastante o comportamento das pessoas, influenciando inclusive nas relações sociais. (OLIVEIRA, 1996, p.40)

Da mesma forma, Berge (1988) alerta que o ritmo estressante da sociedade contemporânea gera um acúmulo de tensões diárias. Para minimizar as tensões presentes no ambiente em que vive, a criança é forçada desde cedo a criar armaduras para poder lidar com as constantes agressões sonoras. Estas armaduras acabam por diminuir sua percepção sonora e

¹⁰ Vide seção 4.3.1 **Afetividade** para uma explicação mais aprofundada a respeito da votação em sala de aula.

prejudica o desenvolvimento da faculdade de escuta diferenciada. Dessa forma, é gerada uma *surdez voluntária*, que permanece mesmo no silêncio.

Nesse contexto, Zolnerkevic (2012) afirma que um ambiente sonoro agressivo faz com que as pessoas se fechem para os sons a sua volta, independente se estes sejam agradáveis ou não. Como alternativa, sugere que mudanças de legislação do Estado com relação aos níveis de ruído, alternativas arquitetônicas com uma preocupação acústica e uma maior conscientização das pessoas a respeito de uma atenção maior à escuta, podem ajudar a amenizar esta situação.

Estamos vivendo em uma época de anestesia, o contrário de estesia, que é a sensibilidade dos sentidos [...]. Não adianta combater a poluição sonora só com leis; temos de trabalhar a consciência das pessoas para que escutem mais. (FONTERRADA *apud* ZOLNERKEVIC, 2012, p.27)

Quanto ao aumento de ruído nas metrópoles no Brasil e no mundo, Zolnerkevic (2012) afirma que o aumento populacional nas grandes metrópoles gera um aumento de ruído cada vez maior, gerado por veículos automotores, alto-falantes utilizados para *marketing* e assim por diante.

[...] há mais de duas décadas [que] a OMS considera a poluição sonora o terceiro maior problema ambiental nas grandes cidades, só atrás da poluição das águas e do ar, sendo inclusive responsável por mortes, relacionadas com a ação do estresse provocado pelo barulho na evolução de doenças cardiovasculares. Mesmo assim, a questão é uma das mais negligenciadas, talvez porque a maioria das pessoas já se acostumou com o excesso de ruído ambiente, que nem o nota mais. (ZOLNERKEVIC, 2012, p.20)

Segundo Zolnerkevic (2012), foi realizada uma pesquisa a respeito do impacto da poluição sonora na saúde da população europeia, publicada em 2011 e realizada pelo Centro Europeu para Saúde e Meio Ambiente da OMS. A partir desta pesquisa, chegou-se a uma estimativa de que o cidadão europeu perde em média um ano de vida saudável ao longo de sua vida por causa da poluição sonora. Problemas como doenças cardíacas, distúrbios de sono, irritação constante e zumbido no ouvido são apontados como algumas das consequências do excesso de ruído. Tais problemas de saúde ocorrem devido a uma resposta do organismo a estes ruídos, como se estivesse em uma situação de perigo permanente. Este estado de estresse constante provoca a produção de hormônios como a adrenalina e o cortisol, aumentando a pressão arterial e a frequência de batimentos cardíacos.

Fregtmam (1986) afirma que, embora nossa sonosfera nos atinja de forma poderosa, nem sempre os sons que nos rodeiam são percebidos, fato que provoca uma luta com o mundo exterior, aumentando a tensão do indivíduo. “O ouvido é um órgão receptor associado à orientação geral do corpo, o sentido de equilíbrio, a orientação espaço temporal, o controle dos movimentos e a ação corporal. Constitui uma via correspondente no ajuste do organismo ao seu meio”. (FREGTMAN, 1986, p.49)

Para demonstrar os efeitos do ruído nas relações sociais, Oliveira (1996) cita uma experiência relatada por Halpern (1985), na qual cientistas americanos analisaram a seguinte situação: um pesquisador, com o braço engessado, deixa cair uma pilha de livros entre pedestres, enquanto que outro estava com um cortador de grama a poucos metros dali. 80% dos pedestres pararam para ajudá-lo enquanto o cortador estava desligado, enquanto que apenas 15% pararam quando o aparelho estava ligado e gerando ruído.

A poluição sonora também apresenta efeitos preocupantes no bem-estar dos alunos da escola regular, os quais prejudicam diretamente o processo de aprendizagem. Segundo Zolnerkevic (2012), estudos na área demonstram que, no caso de escolas que apresentam ambientes de muito ruído, o aluno que convive nestes ambientes pode manifestar um atraso de meses no aprendizado, uma capacidade da memória de longo prazo diminuída e dificuldades de motivação e de concentração. Ao relacionar as representações mentais, sentido e aprendizado, Ciavatta (2009) discorre a respeito de como a percepção dos sentidos é importante para a construção do conhecimento:

[...] Parece-me fundamental, especialmente numa sociedade como a nossa onde há uma saturação do sentido da visão, esta percepção de que absolutamente tudo o que nos chega pelos sentidos pode vir a compor nossas representações e, em consequência, nossas formas de construção do conhecimento. (CIAVATTA, 2009, p. 38)

Ou seja, em uma sociedade onde o ruído é uma constante, se torna fundamental uma educação que estimule estes sentidos, principalmente a audição, no caso da educação musical. Seja através da apreciação, seja através da percepção da relação existente entre som e silêncio, o educador deve procurar abordar as diferentes formas de interação entre indivíduo e som, analisando suas influências no bem-estar e na musicalidade dos alunos.

É através dos sentidos que o homem se percebe, se conecta consigo mesmo e com o mundo. Os sentidos permitem, enfim, que significados sejam criados. Mas se eles não são estimulados, se deixam de ser trabalhados, como esperar que o homem estabeleça contatos satisfatórios consigo mesmo e com os outros? (PEREIRA, 2010, p.214)

No campo da educação musical, Schafer (2011) discorre a respeito das diferentes paisagens sonoras, sugerindo diferentes exercícios de escuta, com o objetivo de aguçar a audição e dessa forma retomar as sutilezas da escuta perdidas devido à convivência em ambientes ruidosos. Inspirado em Schafer (2011) e em Oliveira (1996), o professor-pesquisador criou aquilo que denominou como atividades de *reconexão com a essência humana*¹¹, com o objetivo de estimular a sensibilidade auditiva do aluno a partir de atividades que estimulem a percepção de como seu corpo está interagindo com o ambiente. Entende-se que esta reconexão com os sentidos torna-se fundamental para que a música seja percebida e aprendida em todas as suas dimensões.

2.2.4 O ensino coletivo

O ensino de violão, assim como o ensino de instrumentos em geral, tem uma tradição baseada nas aulas individuais. Ainda que existam exceções como as *masterclasses*, a predominância do ensino individualizado ainda persiste. Fernandes (2009a) critica a maneira unilateral do ensino individual, pois “o aluno acaba tendo acesso apenas à visão do professor, não tendo a possibilidade de discutir e de refletir a respeito do conteúdo abordado com indivíduos que estejam no mesmo nível de desenvolvimento” (FERNANDES, 2009a, p.34). Ainda assim, diversas iniciativas de educadores como Tourinho (1997), Cruvinel (2005), Greif (2006, 2007), Joly (2008) e Sá (2010, 2012) têm demonstrado que o ensino coletivo pode desempenhar um importante papel na formação do músico.

Este tipo de abordagem parece estar ganhando cada vez mais espaço no âmbito das aulas de instrumento, em seus diferentes níveis de ensino: básico, intermediário e superior. O objetivo dessa pesquisa não é colocar o ensino coletivo como única opção pedagógica, mas sinalizar suas contribuições para o âmbito do ensino de violão.

¹¹ Este conceito ganhará maior aprofundamento a partir da seção 4.3.4 **Reconexão com a essência humana**.

Desde 2006, a partir da participação no projeto *Toque e se toque*¹², que gerou a monografia realizada durante o curso de graduação em licenciatura em música na escola de música da UFRJ em 2009, o professor-pesquisador vem pesquisando e atuando no campo do ensino coletivo de violão. Ao longo desses anos, pôde observar que este tipo de abordagem pode trazer inúmeras possibilidades para o desenvolvimento de diversos aspectos do aluno.

Fernandes (2009a) aborda entrevistas e citações reunidas por Cruvinel (2005), as quais partiram de autores e professores a respeito do ensino coletivo. Nestes registros, foram citadas como vantagens: (a) a otimização do tempo do professor; (b) a interação do grupo com o aluno observando, comparando e aprendendo com seus colegas; (c) a possibilidade de se executar uma peça utilizando diferentes vozes; e (d) a socialização do indivíduo, já que as experiências são vivenciadas em conjunto. Com relação ao aspecto da socialização do indivíduo, em entrevista realizada com alunos de aulas coletivas, Dantas (2010) pôde observar que:

No ensino coletivo diversos são os fatores que contribuem para a motivação do aluno (...). Contudo, o fator que mais se destaca por contribuir para a motivação entre os alunos, segundo o ponto de vista dos mesmos, é a convivência com os colegas, confirmando a opinião de alguns professores entrevistados. (DANTAS, 2010a, p.445)

Dantas (2010b) ressalta que o fato de reunir um grupo de pessoas para ministrar aulas de instrumento não significa necessariamente que vai haver interação social: o professor deve agir como facilitador das relações sociais entre os alunos para que estas aconteçam em um ambiente amistoso, atuando como mediador. Quanto à interação que acontece entre os alunos em um contexto coletivo de ensino, Ciavatta (2009) faz a seguinte afirmação:

Existem duas possibilidades de se cantar ou tocar com outra pessoa: junto com ela ou ao lado dela. Em outras palavras, ouvindo-a ou não. Isto porque, ainda que pareça absurdo, é possível, numa prática em conjunto, que vários dos integrantes de um grupo não estejam ouvindo ninguém além de si mesmos. A escuta, como um fenômeno fisiológico, certamente está se dando, mas não a escuta consciente, aquela que entende e considera o som do outro. (CIAVATTA, 2009, p.43)

Com relação aos desafios encontrados no ensino coletivo, podem surgir questões que devem receber a devida atenção do professor, tais como: (a) disciplina e de relações interpessoais; (b) diferentes preferências musicais; (c) número de alunos, tempo de afinação dos

¹² Vide p. 19 para mais detalhes sobre o projeto.

instrumentos e organização da sala de aula; e (d) diferentes níveis de desenvolvimento da aprendizagem.

Quanto aos diferentes graus de desenvolvimento, Cruvinel (2005) afirma que cada indivíduo sempre vai apresentar um nível de desenvolvimento próprio e esta diferença de níveis deve ser acompanhada com atenção pelo professor, buscando desenvolver estratégias que contemplem tal diferenciação. Dessa forma, o professor estará atento se determinado aluno está tendo dificuldades para se desenvolver durante a aula.

Segundo Perrenoud (2000), quando se considera que o fracasso escolar ocorre por simples dificuldades de aprendizagem, falta de conhecimentos objetivos ou de competências, acaba-se naturalizando o fracasso. Ou seja, não existe uma compreensão de que o fracasso pode ser resultado do nível de exigência ou da excelência instituídas pela escola, as quais definem o limiar que separa os alunos que têm êxito, daqueles que não têm.

Assim, quando se tem como parâmetro apenas o julgamento da escola, deixam-se de lado questões como: (a) *desigualdade de capital cultural*, presente em todas as sociedades e observada nas capacidades desiguais de compreensão e de ação de cada indivíduo, revelando um poder desigual sobre as coisas, os seres e as ideias; e (b) *hierarquias de excelência*, que são representações sociais responsáveis por ordenar os indivíduos a partir do domínio de determinada prática realizada, na medida em que esta se aproxima de uma norma de excelência.

Perrenoud (2000) afirma que este tipo de hierarquização ocorre em diversos setores da sociedade, como no mundo do trabalho, da política, das artes, ou até mesmo nas brincadeiras das crianças. No âmbito da escola, as hierarquias podem ser observadas no grau de importância dada às disciplinas, a partir do momento em que ocorre uma valorização de determinado campo do conhecimento em detrimento de outro. Esta valorização tem origem em um *currículo* que pode, por exemplo, entender que saber ler um texto é mais importante do que ler uma partitura. Dessa forma, os programas escolares trazem consigo uma vontade política implícita, junto de escolhas culturais, as quais dependem diretamente da finalidade que a sociedade atribui ao ensino.

Assim, segundo Perrenoud (2000), o fracasso escolar não traduz desigualdades reais, seja de cultura ou de competências, mas traduz, dentre outros elementos, procedimentos de avaliação e níveis de exigência. Segundo Bourdieu (1989), ao optar pelo discurso de igualdade em relação a todos os educandos, no que diz respeito a direitos e deveres, a escola acaba na verdade sancionando as desigualdades. “A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como

máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor dizendo, exigida” (BOURDIEU, 1989, p.53).

Bourdieu (1989) afirma ainda que tal concepção de igualdade só é dirigida aos educandos que detém a herança cultural que esteja de acordo com as exigências culturais da escola. Para que as diferenças extra-escolares - biológicas, psicológicas, econômicas, sociais e culturais - não sejam encaradas apenas como desigualdades de aprendizagem ou de êxito escolar, Perrenoud (2000) sugere a *pedagogia diferenciada*, uma abordagem mais centrada no educando, a partir de uma *individualização dos percursos de formação*.

Segundo Perrenoud (2000), a *pedagogia diferenciada* teve origem nos primeiros movimentos da *educação nova*, a partir de educadores como Célestin Freinet (1896-1966). No entanto, esta vertente só ganhou destaque nos anos 70. Perrenoud (2000) afirma ainda que as pedagogias diferenciadas se baseiam em uma posição contra o fracasso escolar e as desigualdades.

Quanto às diferenças que não dizem respeito a um avanço ou a um atraso do desenvolvimento, elas têm alguns remédios conhecidos, utilizados apenas quando as dificuldades são confirmadas: reprovação, apoio pedagógico, atendimento médico pedagógico ou psiquiátrico. A escola não pensa realmente sobre as diferenças, ela trata seus efeitos com meios rudimentares. (PERRENOUD, 2000, p. 25)

Esta atitude de *revolta* contra determinados padrões tidos como naturais pela escola parte de uma análise aguçada dos mecanismos responsáveis pelas desigualdades. Na prática, a diferenciação ocorre a partir da individualização ou da personalização do percurso do aluno, levando em consideração os diferentes níveis de aprendizagem encontrados. Busca-se então uma maior democratização do ensino, que seja efetivamente realizada, a partir de uma preocupação com as dificuldades e diferenças que os alunos possam apresentar. Dessa forma, vários elementos da escola denominada tradicional são questionados, tais como a reprovação, o nivelamento de turmas por idade e a padronização do currículo.

A diferenciação é pensada com uma *microorientação*, com a diferença de que não se trata de dividir os alunos entre formações hierarquizadas, que cristalizam e ampliam as diferenças, mas entre grupos ou dispositivos que *supostamente trabalham para assegurar a igualdade dos níveis de aquisição*, pela diversificação dos procedimentos e dos atendimentos. (PERRENOUD, 2000, p.41, grifo do autor)

No que diz respeito à atitude do professor diante do nível de desenvolvimento dos alunos no contexto da educação musical, Braga (*apud* DANTAS, 2010a, p.441) afirma que “é

preciso observar o desenvolvimento musical e social de cada aluno, e construir juntamente com os alunos toda uma estrutura para que a motivação surja com mais eficácia”. Assim, o planejamento de cada aula deve contemplar as diferenças de desenvolvimento existentes entre os alunos, através de um repertório que privilegie a participação integral de todos, para que se sintam parte essencial do *fazer musical*.

No que concerne à importância da interação na educação, Pourtois e Desmet (1999) e Fernandes (2009a) afirmam que certos conceitos de Vigotsky (2008) sobre a psicologia da educação podem ser importantes ferramentas sobre a compreensão da influência do fator social no aprendizado. Para Vigotsky (2008), o desenvolvimento mental de um indivíduo só pode ser compreendido a partir da análise dos processos culturais e sociais pertencentes à sua vivência. Embora este autor tenha formulado suas principais concepções por volta da década de 1930, estas têm chamado a atenção de diversos autores da área da psicologia e da educação durante as últimas décadas, tais como Bruner (2001), Rego (2008), Baquero (1998) e Oliveira (1995).

No entanto, segundo Wertsch, Del Río e Alvarez (1998b), diversas suposições de Vigotsky (2008) e da linha evolucionista¹³ da psicologia são incompatíveis com o pensamento de estudiosos contemporâneos, principalmente no que diz respeito a uma possível dicotomia na distinção do funcionamento mental entre indivíduos *atrasados* e *mais adiantados*. Mesmo que certos pressupostos *vigotskyanos* tenham sido revistos, a abordagem holística encontra-se aliada à concepção de Pourtois e Desmet (1999) de que algumas formulações propostas por Vigotsky (2008) relacionadas à mediação e à imitação podem auxiliar na compreensão sobre de que forma tais interações podem contribuir para o desenvolvimento do aluno em um ambiente de ensino coletivo.

O diálogo com tais formulações está alinhado à concepção pós-moderna apontada por Pourtois e Desmet (1999) de aproveitar os pontos convergentes de teorias supostamente antagônicas, já que o objetivo é buscar uma maior compreensão sobre o contexto educacional encontrado. Nesse sentido, Cole (1998) faz a seguinte afirmação:

¹³ Segundo Barkow, Cosmides e Tooby (1992) os evolucionistas pressupõem uma natureza humana universal, baseada em mecanismos psicológicos, resultantes da evolução. Tais mecanismos são produtos de um processo de adaptação, advinda da seleção natural que ocorreu com o passar do tempo evolutivo, desde nossos ancestrais.

As questões intelectuais comuns que enfrentam diferentes correntes de concepções da natureza humana com base histórico-cultural, sócio-cultural e na atividade são muito difíceis de ceder a esforços fragmentados. Já é tempo para que aqueles que se deparam com questões sobre a constituição sócio-histórico-cultural da natureza humana se reúnam em uma pesquisa conjunta pelo passado em comum para iniciar esforços cooperativos a fim de dar rumos diferentes às questões intelectuais e aos sérios problemas nacionais e internacionais que desafiam a humanidade [...]. (COLE, 1998, p.163)

Nesse sentido, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vigotsky (2008) pode ser uma ferramenta importante para o professor que trabalha no contexto do ensino coletivo. A Zona de Desenvolvimento Proximal se refere ao nível de desenvolvimento de uma pessoa em determinado momento e é dividida em dois níveis: (a) nível de desenvolvimento real: é a capacidade de se realizar tarefas sem nenhum tipo de ajuda externa; e (b) nível de desenvolvimento potencial: é a capacidade de se resolver determinado problema com algum tipo de ajuda, seja de professores, seja de outros alunos.

Para Vigotsky (2008), a ZDP possibilita ao professor poder perceber não somente os ciclos e processos de maturação que já foram completados (nível de desenvolvimento real), como também aqueles que estão apenas começando a amadurecer (nível de desenvolvimento potencial). Dessa forma, pode-se observar que a Zona de Desenvolvimento Proximal de uma pessoa está em constante transformação, já que ela vai se tornando capaz de realizar tarefas que antes não conseguia sozinha.

Fernandes (2009b) afirma ainda que a ZDP deve ser compreendida na aula de instrumento em grupo em aspectos como a imitação e a decodificação dos conteúdos a partir da comunicação que acontece entre os próprios alunos:

O fato de que o professor não é o único modelo a ser imitado pelo educando no ensino coletivo deve ser considerado, pois além dele existe ainda a interação entre alunos de nível de conhecimento heterogêneo, já que indivíduos mais avançados em um determinado assunto podem contribuir para o desenvolvimento de outros. (FERNANDES, 2009b, p.1041)

No caso de práticas pertencentes à música popular, como as rodas de choro, por exemplo, na maioria dos casos, não existe apenas uma figura a ser seguida, tal como um professor, e sim instrumentistas mais experientes sendo imitados e ensinando de maneira prática os elementos técnicos e estilísticos pertencentes a este tipo de linguagem musical.

Nesse sentido, Greif (2007) traz a relação que o músico popular tem com o aprendizado musical, que ocorre de maneira fluente, sempre misturado com a prática e em um ambiente amistoso, sem supervalorizar as chamadas *hierarquias*. Enfatizando o caráter coletivo muito presente dentro da música popular, a autora cita os depoimentos de musicistas como Luciana Rabello e Pedro Aragão, nos quais afirmam que o choro é uma música essencialmente coletiva e que o segredo do choro é a coletividade. Nesse sentido, Vigotsky (2008) afirma que desde a infância, a natureza social do aprendizado humano apresenta um caráter intrínseco ao desenvolvimento do indivíduo.

O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam. As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além de suas próprias capacidades. (VIGOTSKY, p.100-101, 2008)

A imitação observada no ensino coletivo é um fator que contribui para a aprendizagem de conteúdos musicais, pois o aluno acaba *traduzindo* para a sua própria linguagem elementos aprendidos teoricamente, a partir do auxílio de alunos ou de músicos mais experientes. “Uma compreensão plena do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal deve levar à reavaliação do papel da imitação no aprendizado” (VIGOTSKY, 2008, p.99).

A respeito da influência social nas estruturas do indivíduo, Wertsch (1998a) afirma que Vigotsky (2008) defendia a ideia de que os processos mentais de um ser humano podiam ser categorizados como: (a) *plano intramental*: processos que não recebem apenas influência externa das relações sociais e (b) *plano intermental*: processos que são gerados a partir das relações sociais. A concepção de Vigotsky (2008) se baseia na compreensão de que o desenvolvimento da consciência humana, em estruturas tais como a memória e o raciocínio, surgem primeiramente no *plano intermental*, para aparecerem posteriormente no *plano intramental*. Dessa forma, a atividade *intermental* é de extrema importância, pois é a partir desta que o indivíduo toma posse de vários aspectos, responsáveis pela posterior formação do desenvolvimento *intramental*.

Quanto à importância da interação social na educação musical, Ciavatta (2009) afirma que, “sem estas referências geradas no diálogo, a música, a meu ver, é incompleta, pois a experiência musical, independente da forma como se dê, deve levar o indivíduo a compartilhar coletivamente seu fazer” (CIAVATTA, 2009, p.45).

2.2.5 A abordagem transdisciplinar

Com o advento do tecnicismo, a sociedade atual enfrenta uma hiperespecialização e a fragmentação do conhecimento ao extremo. Tal especialização faz com que uma visão mais abrangente das diferentes disciplinas, seja no ensino básico ou no ensino superior, nunca exista, já que a especialização não pressupõe uma interação entre diferentes campos do conhecimento.

Um dos maiores desafios de nossa época, como por exemplo, os desafios de ordem ética, exigem competências cada vez maiores. Mas a soma dos melhores especialistas em suas especialidades não consegue gerar senão uma incompetência generalizada, pois a soma das competências não é a competência: no plano técnico, a interseção entre os diferentes campos do saber é um conjunto vazio. Ora, o que vem a ser um líder, individual ou coletivo, senão aquele que é capaz de levar em conta todos os dados do problema que examina? (NICOLESCU, 1999, p.1)

A partir da revisão de literatura realizada, pôde-se observar que diversos autores como Crema (1989), Nicolescu (1994, 1999) e Souza (2007) sinalizam a busca por uma maior integração dos conhecimentos no campo das ciências e da educação. Segundo Crema (1989), em 7 de março de 1986, por iniciativa da UNESCO e de vários representantes de vários países, foi redigida a *Declaração de Veneza* (1986), baseada em um questionamento dos valores do contemporâneos, cujo tema era *A ciência face aos confins do conhecimento: o prólogo de nosso passado cultural*.

Desta Declaração, pode-se ressaltar os seguintes tópicos: (a) a defasagem que existe entre a nova visão do mundo que emerge do domínio da ciência e os valores baseados no determinismo mecanicista que ainda predominam em grande parte das ciências do homem e da vida da sociedade moderna representa um perigo para a existência da espécie humana; (b) o reconhecimento da urgência de uma procura verdadeiramente transdisciplinar, de uma troca dinâmica entre as ciências exatas, as ciências humanas, a arte e a tradição, permitindo que o ser humano enfrente melhor os diferentes desafios desta época.

Segundo Nicolescu (1994, 1999) e Souza (2007), a necessidade de se fazer a ponte entre diferentes disciplinas surgiu com a emergência da *multidisciplinaridade* e da *interdisciplinaridade* em meados do século XX. Além dessas definições, a concepção de *transdisciplinaridade* vem sendo abordada com frequência no meio educacional. Neste contexto,

Nicolescu (1994, 1999) e Bicalho e Borges (2003) trazem as seguintes classificações para a organização do saber:

a) *Disciplinaridade*: Segundo Bicalho e Borges (2003) *apud* Souza (2007), disciplinaridade é a sistematização das diversas facetas e aprofundamento de um determinado assunto. Partiu inicialmente de uma abordagem mais abrangente na Antiguidade (técnico, abstrato e concentrado), passando pelo *quadrivium científico* (geometria, aritmética, astronomia e música) e pelo *trivium literário* (gramática, retórica e dialética ou lógica) na Idade Média, até chegar à especialização atual, buscando-se esgotar inteiramente o campo que lhe é próprio, pelas suas normas de verdade;

b) *Multidisciplinaridade ou Pluridisciplinaridade*: “diz respeito ao estudo de um objeto, não por apenas uma única disciplina, mas por várias disciplinas simultaneamente¹⁴” (NICOLESCU, 1994, p.2, tradução nossa). Exemplo: um quadro pode ser estudado pela visão da história da arte, junto da física, da química, da história das religiões, da história da Europa e da geometria. No âmbito da pesquisa multidisciplinar, uma outra disciplina diferente daquela estudada contribui com um algo a mais, mas de forma a estar subordinada à disciplina principal. Ou seja, a multidisciplinaridade ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade ainda é baseada na pesquisa disciplinar;

c) *Interdisciplinaridade*: “diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra”¹⁵ (NICOLESCU, 1999, p.2, tradução nossa). Segundo Nicolescu (1994), a interdisciplinaridade pode ocorrer em três graus distintos: (a) na aplicação: os métodos da física nuclear são incluídos na medicina e acabam levando ao aparecimento de novos tratamentos para o câncer; (b) na epistemologia: a transferência de métodos da lógica formal para o âmbito do direito resulta em análises interessantes na epistemologia do direito; e (c) na geração de outras disciplinas: a transferência dos métodos da matemática para o âmbito da física gerou a física matemática.

¹⁴ “Multidisciplinarity concerns studying a research topic not in only one discipline, but in several simultaneously” (NICOLESCU, 1994, p.2).

¹⁵ “It concerns the transfer of methods from one discipline to another” (NICOLESCU, 1994, p.2).

Assim como a *multidisciplinaridade*, a *interdisciplinaridade* também ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade ainda se baseia na pesquisa disciplinar;

d) *Transdisciplinaridade*: “assim como o prefixo ‘trans’ indica, a transdisciplinaridade diz respeito àquilo que está presente entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de toda disciplina. Seu objetivo é o entendimento do mundo presente, do qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento”¹⁶ (NICOLESCU, 1994, p.2, tradução nossa).

Quanto à relação estabelecida entre *disciplinaridade* e *transdisciplinaridade*, Nicolescu (1994) afirma que a pesquisa transdisciplinar se baseia naquilo que preenche o espaço entre, através e além das disciplinas, a partir de uma estrutura descontinuada de interações simultâneas entre diferentes níveis, que é a mesma encontrada nos níveis de realidade. No caso da pesquisa disciplinar, apenas um nível da realidade é analisado em si mesmo. Dessa forma, a *transdisciplinaridade* e a *disciplinaridade* são distintas, mas não antagônicas. Pelo contrário, são complementares: as descobertas das dinâmicas encontradas na visão transdisciplinar passam necessariamente pelo conhecimento disciplinar.

Assim, a *disciplinaridade*, a *multidisciplinaridade*, a *interdisciplinaridade* e a *transdisciplinaridade* são como quatro flechas utilizadas em um mesmo arco: o conhecimento. Nesse contexto, Parejo (2009) faz a seguinte afirmação:

Frequentemente, encontra-se a Transdisciplinaridade catalogada entre a Pluridisciplinaridade e a Interdisciplinaridade, como se esta fosse simplesmente mais uma forma criada por nós para lidar com a questão das disciplinas, seus métodos e interfaces possíveis, porém, a Transdisciplinaridade é mais que isso, é uma visão compatível com estas formas, não exclui a Pluridisciplinaridade, nem a Interdisciplinaridade, mas se relaciona com elas de forma complementar. (PAREJO, p. 64, 2009)

A respeito da transdisciplinaridade, Nicolescu (1997) conclui: “embora não de trate de uma nova disciplina ou de uma nova superdisciplina, a transdisciplinaridade é alimentada pela pesquisa disciplinar; por outro lado, a pesquisa disciplinar ganha um maior esclarecimento a

¹⁶ “As the prefix ‘trans’ indicates, transdisciplinarity concerns that which is at once between the disciplines, across the different disciplines, and beyond all discipline. Its goal is the understanding of the present world, of which one of the imperatives is the unity of knowledge” (NICOLESCU, 1994, p.2)

partir do conhecimento transdisciplinar, em um caminho novo e fértil”¹⁷ (NICOLESCU, 1994, p.3, tradução nossa).

O conceito de transdisciplinaridade tem sido fruto de inúmeras pesquisas no campo da educação. Em novembro de 1994, foi realizado o *I Congresso Mundial de Transdisciplinaridade*, em Portugal. Dentro de uma educação musical holística, um olhar transdisciplinar se torna necessário, já que se entende que a realidade é baseada na interação de suas diferentes partes.

[...] a transdisciplinaridade representa um significativo avanço além da *inter*, *pluri* e *multidisciplinaridade*, que foram importantes contribuições, já incorporadas à práxis científico-educacional de vanguarda, e que integram apenas as diversas disciplinas e ramos científicos do conhecimento. A transdisciplinaridade transcende o enfoque disciplinar e reata a ligação entre os ramos da ciência [...]. (CREMA, 1989, p.96)

A concepção holística de educação musical, aliada à concepção transdisciplinar de Nicolescu (1994), parte do pressuposto de que a música deve ser compreendida e vivenciada a partir da integração dos diferentes campos apontados na *Musicalidade Abrangente*¹⁸ de Willoughby (1990), tais como: práticas interpretativas, práticas criativas e contexto histórico-social do repertório. Dessa forma, nas aulas realizadas ao longo do curso de violão do colégio em questão, essas três áreas foram abordadas concomitantemente. É importante ressaltar que, quando necessário, determinada área ganhava uma ênfase maior, para que o aluno pudesse ter um nível maior de aprofundamento, realizando o diálogo entre a *disciplinaridade* e a *transdisciplinaridade* citado por Nicolescu (1994).

No entanto, evita-se que o conhecimento seja fragmentado. Assim, a consciência do aluno a respeito daquilo que está realizando aumenta e conseqüentemente a sua autonomia, já que será capaz de ter uma visão mais ampla e aprofundada a respeito do conteúdo trabalhado. Com relação à visão transdisciplinar na educação holística, Yus (2002) faz a seguinte afirmação:

¹⁷ "While not a new discipline or a new super discipline, transdisciplinarity is nourished by disciplinary research; in turn, disciplinary research is clarified by transdisciplinary knowledge in a new, fertile way. In this sense, disciplinary and transdisciplinary research are not antagonistic but complementary. Disciplinarity, multidisciplinary, interdisciplinary and transdisciplinarity are researched is clarified by transdisciplinary knowledge in a new, fertile way" (NICOLESCU, 1994, p.3).

¹⁸ Vide seção 2.2.4.2 Música Orgânica para maior aprofundamento deste conceito.

A forma mais conhecida de tornar complexa a abordagem disciplinar é a inter-relação de matérias acadêmicas tradicionalmente separadas [...]. Essa inter-relação tem diversas formas de aproximação, de maneira que se pode dizer que adquire uma complexidade crescente conforme diminui as fronteiras das matérias inter-relacionadas. A educação holística, partidária de educar na complexidade, parte da base de que a realidade é complexa, que não pode ser reduzida a aspectos abordáveis separadamente pelas disciplinas, entretanto, quanto mais conseguirmos integrar essas visões parciais, melhor e mais profundo será o conhecimento dessa realidade. (YUS, 2002, p.183)

O repertório tocado é um bom exemplo de um importante meio de interligar os diferentes campos que acabam tendo influência no saber musical, já que em uma só música pode-se analisar: (a) em que contexto histórico-social esta música foi criada, (b) a técnica necessária para executá-la, (c) qual escala seria utilizada para se realizar um improviso a partir da harmonia encontrada e (d) a harmonia em si.

Além de abordar os conteúdos sobre a linguagem musical de maneira transversal, a forma como este conhecimento é internalizado pelos alunos também foi realizada de maneira integrativa em sala de aula, no que diz respeito às diferentes dimensões do ser humano: cognitiva, psicomotora, afetiva ou correspondente à essência. Nesse sentido, Santos (2008) faz a seguinte afirmação:

A transdisciplinaridade maximiza a aprendizagem ao trabalhar com imagens e conceitos que mobilizam, conjuntamente, as dimensões mentais, emocionais e corporais [...]. Ela cria situações de maior envolvimento dos alunos na construção de significados para si. (SANTOS, 2008, p.76)

Assim, o professor, ao ter consciência de que tais dimensões acontecem de maneira transversal, tentará, dentro do possível, motivar o desenvolvimento destas de forma integrada, evitando priorizar apenas uma ou duas dimensões em detrimento das outras.

2.2.6 Duas abordagens em educação musical: Musicalidade Abrangente e Música Orgânica

Após a conclusão da monografia intitulada *Música Popular Brasileira e o Ensino de Violão Em Grupo: Uma Análise do Projeto Pedagógico Toque... e se Toque!*, o professor-pesquisador deu prosseguimento à pesquisa de diferentes abordagens no campo do ensino de violão e do ensino de música em geral. Esta pesquisa teve como principal objetivo rever e atualizar suas práticas pedagógicas, a partir de abordagens que apresentassem estratégias e objetivos convergentes a uma proposta holística.

O ponto de partida deste levantamento foi uma revisão de literatura realizada a partir de métodos de violão, tais como: *Método de violão para crianças*, de Pavão (1973); *Minhas primeiras notas ao violão*, de Filho (1966); *Ciranda das 6 cordas*, de Pinto (1985); *Segredos do Violão*, de Santos (1992); *Novo Método de Violão*, de Carcassi (1999); *Violão Amigo* v. 1, 2 e 3, de Santos e Barboza (2000, 2006); *Caderno Pedagógico*, de Damaceno e Campos (2002); *Les Etudes Pour Guitare*, de Sor (sem datação); *Iniciação ao violão Opus 41*, de Galif (2010); e *Método Violão e Guitarra*, de Mayer (2010).

A partir deste levantamento, pôde-se perceber que estes métodos geralmente têm como principais enfoques: (a) o desenvolvimento técnico do instrumento; (b) o entendimento de conceitos da teoria musical; e (c) a execução de um repertório definido, variando entre peças do período clássico, até peças da música popular ou criadas pelos próprios autores¹⁹. Embora estes métodos tenham contribuições relevantes nos aspectos citados, entende-se que o *fazer e o saber musicais* são campos muito mais amplos, já que a performance, a teoria e o repertório são apenas alguns de seus fragmentos. Acredita-se que outros campos são de igual importância para a formação do aluno, tais como: (a) as emoções e sentimentos relacionados à música; (b) a relação entre corpo e *fazer musical*; (c) a contextualização do repertório tocado; (d) a improvisação e a composição; e (e) a autorregulação do indivíduo a partir da concentração e da respiração.

Dessa forma, o professor-pesquisador buscou propostas fora do âmbito do ensino de violão que apresentassem uma abordagem mais integrativa e que pudessem contribuir para a formulação de uma abordagem holística no campo do ensino de música. A seguir são apresentadas, de forma resumida, duas abordagens distintas que contribuíram para a formulação dessa abordagem: a *Musicalidade Abrangente* e a *Música Orgânica*.

2.2.6.1 Musicalidade Abrangente

Segundo Willoughby (1990), a *Musicalidade Abrangente* foi uma das abordagens geradas pelo *Projeto de Música Contemporânea*, originado no final da década de 1950, nos Estados Unidos. Thomson (1990) afirma que este projeto foi idealizado por compositores e por pessoas externas às escolas e universidades americanas e tinha como objetivo reverter o quadro

¹⁹ Vide exemplos dos índices dos livros *Novo Método de Violão*, de Carcassi (1999), *Segredos do Violão*, de Santos (1992) e *Minhas primeiras notas ao violão*, de Filho (1966) incluídos na seção de Anexos.

de formação inadequada dos educadores musicais. A principal lacuna na formação desses educadores era a falta de consciência do *porquê* ensinar música, gerando metodologias vazias e impróprias para o ensino. Nesse sentido, Willoughby (1990) faz a seguinte afirmação:

O Projeto de Música Contemporânea concluiu que o currículo de música das universidades precisava fazer mais para preparar todos os estudantes de música para lidar com a escrita musical contemporânea e uma ampla variedade de escrita, além de trazer estudantes de todas as disciplinas de música para um quadro mais comum de referência, para facilitar a comunicação e a compreensão. Assim, surgiu a necessidade de uma educação musical mais abrangente²⁰. (WILLOUGHBY, 1990, p.39, tradução nossa)

Ainda segundo Willoughby (1990), ao questionar valores do passado vigentes até então, este projeto estabeleceu um diálogo maior entre as diferentes culturas do mundo na educação musical americana e promoveu uma revisão e uma revitalização dos currículos de música em todos os níveis. Thomson (1990) afirma que, embora o *Projeto de Música Contemporânea* tenha terminado oficialmente em 1973, este teve uma importante contribuição para a educação musical ao propor uma concepção de música mais aural, que buscava compreender o campo da música em sua totalidade, e não apenas em notas e teoria. Esta concepção teve prosseguimento nas décadas seguintes, gerando iniciativas e abordagens como a *Musicalidade Abrangente*.

Willoughby (1990) afirma que a *Musicalidade Abrangente* não se trata de um método específico, mas de uma atitude ou abordagem do professor. Esta abordagem, que surgiu em 1965 e foi sendo aperfeiçoada ao longo das décadas seguintes, tem como objetivo realizar o ensino de música a partir da integração dos seguintes campos:

1. O desenvolvimento de competências na criação musical, na performance musical e na apreciação crítica e analítica;
2. Experimentar a totalidade de estilos musicais - particularmente aqueles do século XX, e uma vasta variedade de estilos não-ocidentais - trazidos em uma estrutura comum de referência, a partir de uma abordagem dos elementos em comum dos termos e princípios encontrados em todas as músicas;
3. A integração entre conteúdo e experiências musicais;

²⁰ *CMP concluded that college music curricula needed to do more to prepare all music students to deal with contemporary musical literature, indeed a wide variety of literature, and to bring students from all the music disciplines into a more common frame of reference to facilitate communication and understanding. Thus, the need emerged for a more comprehensive musical education.* (WILLOUGHBY, 1990, p.39)

4. O envolvimento ativo do estudante na aplicação de conceitos com ênfase no fazer e na descoberta musicais, ao invés de uma rotina de memorização e de um ambiente de passividade²¹ (WILLOUGHBY, 1990, p.1, tradução nossa).

Segundo Willoughby (1971, 1990) sob uma perspectiva abrangente, o saber musical é compreendido a partir dos seguintes campos: (a) Práticas Criativas, a partir da composição e da improvisação; (b) Práticas Interpretativas, na execução do repertório; e (c) Contexto Histórico-Social, a partir de um detalhamento sobre o contexto em que o repertório executado foi criado.

Thomson (1990) afirma que tais áreas acabam dialogando entre si, já que, ao explicar a contextualização de uma música, por exemplo, ficará mais fácil para o aluno realizar determinada interpretação de elementos como dinâmica, além de facilitar o entendimento de outros campos como a harmonia. A partir do desenvolvimento dessas áreas, Willoughby (1990) parte do pressuposto de que os alunos formados apresentarão uma responsabilidade cada vez maior pelo seu próprio aprendizado, já que esta abordagem poderá aumentar sua capacidade de expressar e formular seus próprios julgamentos relacionados à música.

Willoughby (1990) afirma ainda que, a partir de uma abordagem mais abrangente do conhecimento musical, os educadores, tanto no ensino regular quanto no ensino superior, chegaram ao consenso de que as aulas de música deveriam deixar de abordar a música de forma isolada e fragmentada. Segundo Bigge (1964), a musicalidade abrangente tem influência direta do movimento conhecido como *Gestalt*²² no campo da psicologia, que sugere que qualquer assunto pode ser melhor compreendido através do estudo de sua totalidade, ao invés de um estudo isolado de suas partes constituintes.

Ao questionar os objetivos da educação musical no que diz respeito a um repertório altamente restritivo e a formação de músicos apenas para tocar em orquestras, Willoughby (1990) conclui que somente a partir de uma formação versátil o músico poderá conseguir sucesso

²¹ 1. *The development of competencies in creating music, performing music, and critical listening and analysis*; 2. *Experience with the totality of musical styles-particularly those in the twentieth century, and a wide variety of non-Western styles-brought into a common frame of reference by the common-elements approach to terms and principles found in all music*; 3. *The integration of content and musical experiences*; 4. *The students' active involvement in the application of concepts with emphasis on music making and discovery, rather than on routine memorization and a passive learning environment.* (WILLOUGHBY, 1990, p.1)

²² Segundo Ribeiro (1985), a *Gestalt* ou *Gestalt-terapia* foi criada por Frederick Perls (1893 - 1970) e um pequeno grupo de psicoterapeutas na década de 1950 e é uma terapia baseada na realidade atual do indivíduo, englobando a sua totalidade: corpo, emoções, sentimentos, sensações, pensamentos, fantasias, sonhos, ou seja, tudo aquilo que constitui o campo de experiência único daquela pessoa.

profissional nos dias de hoje. Dessa forma, a versatilidade proposta pela *Musicalidade Abrangente* não seria responsável por diminuir os padrões de performance, mas permitiria o surgimento de uma nova energia criativa. Segundo Costanza e Russel (1992), uma abordagem mais abrangente de música deve ser incluída na educação musical, pois poderá contribuir em áreas como a imitação e a aprendizagem por descoberta.

No Brasil, Alvares (2011) tem sido responsável por trazer esta abordagem para o ensino superior. Segundo este autor, a *Musicalidade Abrangente* tem sido um instrumento influente no meio da educação musical, com efeitos positivos desde o seu desenvolvimento na década de 1960 até os dias atuais. Alvares (2012) afirma ainda que a educação musical considerada tradicional geralmente apresenta currículos onde conhecimentos como história, teoria e performance são ensinados separadamente, como áreas distintas e por professores diferentes. Dessa forma, raramente ocorre a integração dessas áreas neste tipo de abordagem. Nesse sentido, Alvares (2011) faz ainda a seguinte afirmação:

A música, como área de conhecimento, fragmentou-se em disciplinas que, embora sendo convenientes para um aprofundamento especializado, muitas vezes tendem a um posicionamento isolacionista. A partir de uma abordagem transversal, o conceito de Musicalidade Abrangente propõe um enfoque transdisciplinar no intuito de fomentar uma vivência musical mais significativa e integrada. (ALVARES, 2011, s/p)

Assim, utilizando os princípios da *Musicalidade Abrangente* no processo de planejamento, objetivos e estratégias de ensino da música, o educador conseguirá contemplar os diversos campos musicais necessários para a formação de um músico que compreenda as diversas formas de ler, tocar, criar e compreender música. Tais pressupostos inspiraram o professor-pesquisador a conceber uma concepção holística de educação musical, a qual procura, dentre outros objetivos, abordar os campos do conhecimento musical presentes na *Musicalidade Abrangente* de Willoughby (1990).

2.2.6.2 Música Orgânica

A música orgânica é uma abordagem que vem sendo desenvolvida por Oliveira (1996) desde a década de 1980, tendo como base um projeto de pesquisa intitulado *Música, Saúde e Magia*. Este projeto teve início a partir das práticas realizadas durante mais de dez anos de oficinas básicas de música em diferentes estados do Brasil. Além do enfoque na educação

musical, esta abordagem conta com a colaboração de profissionais de diferentes áreas, como a psicofísica e a fonoaudiologia/fisiologia da voz. Com relação à formulação desta abordagem, Oliveira (1996) faz a seguinte afirmação:

As descobertas e a pesquisa da Música Orgânica enquanto disciplina e abordagem estão intimamente relacionadas com a história da própria vida de quem com ela se envolveu. Apesar de sua essência ter sido vislumbrada em uma experiência individual, o seu desenvolvimento e posterior sistematização contou com a colaboração de muitas pessoas. (OLIVEIRA, 1996, p.16-17)

Assim como a visão holística, tal abordagem procura entender a música em um contexto transdisciplinar, evitando uma visão fragmentada ou reducionista.

Ao abordar os fenômenos musicais de maneira menos fragmentada e preconceituosa do que o habitual, ela [a Música Orgânica] está perfeitamente afinada com a tendência contemporânea de transdisciplinaridade. Assim como a Biodança, o Psicodrama, a Gestalterapia e muitas outras disciplinas, a Música Orgânica, dentro dos seus limites e à sua maneira, constrói pontes entre teorias e abordagens até então excludentes quanto ao estudo da interação som/fenômeno humano. Na verdade, foi necessário um grande esforço de síntese para estudar as inter-relações entre a prática de formas musicais associadas a movimentos corporais, a consciência humana e a própria vida. (OLIVEIRA, 1996, p.16-17)

Ao criar a abordagem orgânica de educação musical, Oliveira (1996) busca uma interação som/fenômeno humano que não esteja alinhada a uma visão mecânico-reducionista, pois segundo o autor, este tipo de visão sempre privilegia algum aspecto da música em detrimento de outros importantes aspectos. No campo da educação musical de uma forma geral, Oliveira (1996) afirma que tal fragmentação pode ser observada na ênfase dada ao campo da performance pela maioria dos educadores. Segundo Oliveira (2012), a abordagem orgânica, diferentemente de outras pedagogias musicais, não visa necessariamente formar *profissionais da música*, mas busca um aspecto mais *democrático*, no que diz respeito a contemplar as múltiplas possibilidades que o aprendizado de música pode oferecer.

A educação musical, como, aliás, deve acontecer em todas as disciplinas, se inscreve dentro de um processo global e dinâmico de aprendizagem, visando à autonomia e o crescimento dos indivíduos e dos grupos. A relativização (da importância) da performance musical abre espaço à pedagogia musical para as outras inúmeras possibilidades de utilizações da música. (OLIVEIRA, 2012, comunicação oral)

Para que haja um melhor entendimento a respeito da metodologia da *Música Orgânica* dentro do campo da educação musical, se encontram exemplificadas a seguir algumas práticas e conceitos pertencentes a este tipo de metodologia, as quais influenciaram a abordagem holística defendida nesta pesquisa.

a) *A autorregulação*

É a capacidade de os sistemas vivos se modularem de acordo com novas situações. Esta autorregulação ocorre a partir do processamento de informações, do desenvolvimento da memória e da aprendizagem;

b) *Afinação da Mente*

Este conceito tem como principal enfoque a percepção das relações de interação e de interdependência existentes entre o mundo e o indivíduo. Sempre antes das atividades, para que esta percepção seja acessada, o facilitador propõe que os indivíduos, em círculo, se apresentem e conversem sobre sua história, motivações e objetivos. Dessa forma, cada um tem a possibilidade de afinar sua mente com o grupo, assim como os instrumentos são afinados em relação a uma orquestra. A autorregulação tem muitos pontos em comum com a atividade de afinação da mente. A diferença, neste caso, é que o sujeito tem a possibilidade de externar e analisar seu estado de consciência junto de outras pessoas;

c) *O Ouvir*

Segundo Oliveira (2012), qualquer processo de comunicação, incluindo o verbal, tem várias camadas e vias, sendo que, no processo de comunicação musical, a recepção e a emissão simultâneas talvez sejam as características mais determinantes. No caso da linguagem verbal, Oliveira (1996) cita as pesquisas no campo da linguagem não-verbal, as quais estudam a interação rítmica e a sincronia dos movimentos das pessoas envolvidas no processo de comunicação.

Segundo Davis (1979), a *interação rítmica* ou *ritmo compartilhado*, objeto de estudo da sincronia interacional, tem sido apontada pelos pesquisadores como a base da comunicação humana. Davis (1979) afirma ainda que tal interação pôde ser observada a partir de estudos de Condon (1968) sobre filmagens em câmera lenta de pessoas se comunicando. A partir deste

registro, foi possível observar que, mesmo a pessoa que apenas escuta, acaba se comunicando por outras vias, como por exemplo através do movimento corporal: “quem escuta se mexe em sincronia com o discurso de quem fala” (CONDON *apud* DAVIS, 1979, p.106). Alinhada a esta perspectiva, uma abordagem orgânica sugere que, ao *fazer música*, o indivíduo cria uma relação de emissão e de recepção, que ocorre simultaneamente:

Na música, a gente emite e recebe ao mesmo tempo. [...] Quando afinamos um instrumento, tocamos uma corda ao mesmo tempo em que a comparamos com o som de outra. Ação e recepção: as duas acontecem simultaneamente no processo da afinação e da música em geral. (OLIVEIRA, 2011, comunicação oral)

Segundo Oliveira (1996), no campo da música, para que tal interação ocorra da melhor forma possível, o músico deve estar sempre atento. Mas esta atenção não deve estar contaminada pela tensão. Desse modo, ao fazer música, deve-se ter o cuidado de se alcançar uma *tensão funcional* e não uma *tensão não-funcional*. Para ilustrar este tipo de atenção destensionada, Oliveira (1996) conta a seguinte passagem:

Certa vez, um esforçado monge procurou o seu Mestre e perguntou: - *Mestre, como devo lidar com os meus pensamentos e sensações? Como posso calá-los para que se faça silêncio dentro de mim?* O mestre, então, retrucou: - *Você é músico?* - *Sim!* - respondeu o monge. - *E como você afina as cordas do seu instrumento?* - perguntou o Mestre. - *Nem apertando demais, nem afrouxando demais* - disse o discípulo, depois de certa hesitação. - *Pois é assim que você deve proceder com tudo o mais.* - concluiu o Mestre. (OLIVEIRA, 1996, p.50, grifo do autor)

Com o objetivo de estimular a percepção auditiva, Oliveira (1996) propõe, dentre outros exercícios, a prática de ouvir o som desaparecer. Este exercício consiste em se tocar um diapasão ou instrumentos que apresentem som suave. Feito isso, é pedido que os alunos tentem ouvir o som até que este desapareça completamente. Os pensamentos e as sensações tenderão a dificultar a observação do som emitido, mas deve ser feito um esforço para que a atenção esteja voltada apenas para o som;

d) *Principal instrumento: o corpo*

Para se tocar qualquer outro instrumento, deve-se inicialmente afinar e compreender melhor o instrumento que acompanhará o ser humano para o resto da vida: o próprio corpo. A voz, ritmos internos, batimentos cardíacos, respiração, passos, são algumas das possibilidades

que se pode perceber e modificar a partir da consciência do próprio organismo. O próprio ritmo respiratório deve receber atenção, a partir de dinâmicas que busquem integrar movimento, som e respiração, para que o indivíduo possa entrar em contato consigo e com os outros, integrando suas atitudes e sensações com o grupo. Para tal, Oliveira (1996) propõe uma série de exercícios e conceitos que têm como objetivo harmonizar os pulsos individuais/internos aos coletivos/externos, evitando tensões e/ou um relaxamento excessivo.

Enquanto instrumento, uma das características mais curiosas do ser humano é exatamente a capacidade de criar e variar enormemente as suas tensões. Daí o nosso potencial incomensurável de adaptação, evolução e afinação às situações mais diferentes e inóspitas. Infelizmente, essas adaptações a ambientes e circunstâncias nem sempre são destituídas de efeitos colaterais. Tais efeitos normalmente resultam do acúmulo de tensões não-funcionais, nódulos, couraças ou blindagens que comprometem a circulação energética e, conseqüentemente, a interação pulsatória. (OLIVEIRA, 1996, p.51)

e) *Exercícios de equilíbrio e apoio*

Para proporcionar um melhor rendimento e para que possíveis efeitos colaterais não desejados sejam evitados ou pelo menos amenizados, Oliveira (1996) propõe que o grupo seja aquecido de acordo com cada atividade que será proposta. Caso este aquecimento seja excluído, a eficiência e o bem-estar dos indivíduos poderão ficar seriamente comprometidos, conforme cita na seguinte afirmação: “Infelizmente, muitas das tensões que acumulamos, comprometendo inclusive a nossa eficiência, decorrem de um aquecimento inexistente ou inadequado às atividades a que nos propomos [...]” (OLIVEIRA, 1996, p.53).

Para iniciar o aquecimento, os indivíduos devem estar com os pés em contato com chão, com o intuito de gerar uma melhor circulação da energia entre o indivíduo e o solo. Esta recomendação é defendida por Oliveira (1996) a partir do conceito de *grounding* (aterramento) desenvolvido por Alexandre Lowen (1910-2008), que parte do pressuposto de que uma boa circulação de energia aplicada às práticas corporais se torna indispensável para uma boa saúde. Um exemplo de aquecimento está em uma série de exercícios de equilíbrio e apoio, realizados em duplas, os quais se encontram exemplificados na ilustração 2.

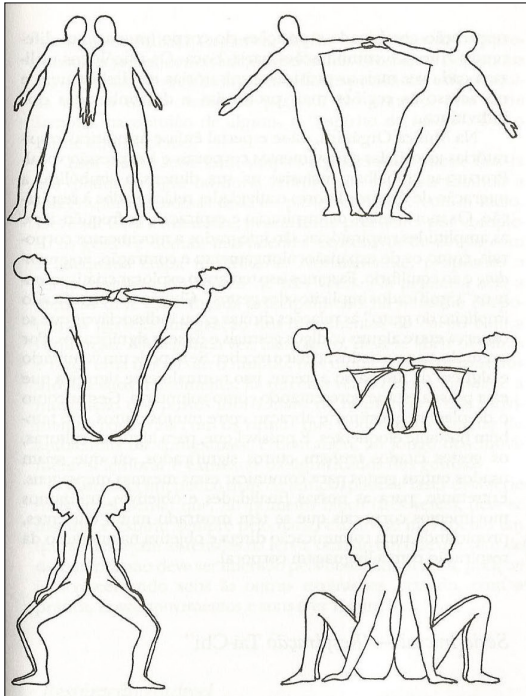


Ilustração 2: Exercícios de equilíbrio e apoio
 Fonte: OLIVEIRA, 1996, p.63

O fato de serem realizados em duplas faz com que exista uma importante interação entre as pessoas, já que para conseguirem realizá-los, cada um dependerá do equilíbrio, confiança e do apoio do outro;

f) *Caminhar o tempo*

O exercício de caminhar o tempo²³ parte do pressuposto de que todos os indivíduos caminham com as duas pernas, a partir da alternância dos pés esquerdo/direito. Esse padrão fornece a possibilidade de manter todos em um mesmo ritmo, possibilitando àquele que está encontrando dificuldades em manter um passo de ciranda, por exemplo, perceber se está indo para o lado certo ou não. Segundo Oliveira (1996), esta prática é realizada pelas escolas de samba, bandas militares e por diversas culturas, onde caminhar, marchar, ou se movimentar em um mesmo andamento acaba gerando uma integração entre os participantes.

²³ A concepção de se aliar os passos com o ritmo ou com o compasso da música realizada também pode ser verificada no método *O Passo*, de Ciavatta (2009).

2.3 A ABORDAGEM HOLÍSTICA

Segundo Crema (1989) e Weil (1990), as palavras holismo e holístico foram publicadas pela primeira vez pelo filósofo sul-africano Jan Christiaan Smuts (1870-1950) em 1926, no livro intitulado *Holism and Evolution*. Quanto à obra de Smuts (1926), Crema (1989) faz a seguinte afirmação: “sustentando a existência de uma continuidade evolutiva entre matéria, vida e mente, Smuts (1926) questiona o conceito rígido e limitado de causalidade, superando a noção mecanicista da Natureza, que não é excluída e, sim, considerada como o estágio inicial do Holismo” (CREMA, 1989, p.61). Lima (2008) afirma que a concepção holística de Smuts (1926) teve enorme influência na construção das bases da *Gestalt-terapia*²⁴.

Tal concepção holística apresentava uma crítica ao modelo científico reducionista predominante no século XIX, a partir do conceito de que “o todo é uma unidade complexa formada por partes, que são intimamente relacionadas e as unidades individuais afetam o todo, assim como são afetadas por este” (SMUTS *apud* LIMA, 2008, p.5). Dessa forma, uma abordagem holística é uma visão de realidade onde o indivíduo entende que as partes são inseparáveis do todo, diferente do que ocorre na fragmentação do conhecimento defendida pelo modelo cartesiano, muito presente no pensamento moderno. Cardoso (1995) afirma ainda que “o paradigma holístico não é uma determinada corrente filosófica, e sim um modelo (do grego *parádeigma*) abrangente de pensar e viver a realidade, podendo ser desenvolvido por diversos caminhos” (CARDOSO, 1995, p.11).

Libâneo e Santos (2005) afirmam que do ponto de vista filosófico, o holismo entende que dentro de uma realidade como totalidade, as partes são integrantes de uma unidade orgânica. O sentido de conjunto, de todo, é a base de uma visão holística. O termo holístico deriva de *holos*, que significa *inteiro* em grego e compreende que “o universo é considerado como uma totalidade formada por dimensões interpenetrantes: as pessoas, as comunidades, unidas no meio biofísico. Há indistinção entre sujeito observador e objeto” (LIBÂNEO & SANTOS, 2005, p.31).

De acordo com o Dicionário Oxford de Filosofia (1997), holismo pode ser definido como “qualquer doutrina que destaque a prioridade de um todo sobre suas partes. [...] Num holismo moderado podemos admitir que, além dessas relações, também contam outras coisas; num

²⁴ Para a definição de Gestalt-terapia, vide p. 58.

holismo extremo sustenta-se que nada temos além de uma rede de relações” (BLACKBURN, 1997, p.186).

Para Cardoso (1995), o conceito de realidade como holograma é um dos principais fundamentos filosóficos da holística. A partir deste conceito, todo-e-parte formam um binômio inseparável. É o que Crema (1989) chama de “ver a parte no todo e o todo na parte” (CREMA, 1989, p.100). Cardoso (1995) cita como exemplo as características do universo, que estão codificadas em um átomo, assim como as características de uma pessoa estão contidas em uma célula e, por fim, cada indivíduo é uma célula do sistema vivo planeta Terra, que faz parte do universo. Dessa forma, a separação de um ser do todo é sinônimo de uma alienação de sua dimensão essencial.

No âmbito da física, Cardoso (1995) e Moraes (2001) afirmam que as descobertas da teoria da relatividade²⁵ e da teoria quântica²⁶ são responsáveis por um novo paradigma que repensa os alicerces da física clássica. Segundo Moraes (2001), tais teorias “acabaram de esfacelar os principais conceitos de visão de mundo cartesiana e da mecânica newtoniana relacionados à noção de espaço e tempo absolutos, às partículas sólidas elementares à objetividade científica, à causalidade e à separatividade [...]” (MORAES, 2001, p.59).

Segundo Pietroni (1988), no campo da ciência atual, esta revisão tem sido apoiada por cientistas de diversas áreas, principalmente da física contemporânea:

O que é novo, porém, é que os pressupostos básicos que fundamentam a abordagem holística foram nos últimos setenta anos, apoiados por cientistas eminentes e, ainda mais recentemente, foram alvos de pesquisas médicas. Assim, enquanto antes tínhamos que ter uma certa dose de fé para acreditar nos rudimentos da abordagem holística, agora – se precisarmos – poderemos nos basear em conclusões científicas. (PIETRONI, 1988, p.9-10)

²⁵ Moraes (2001) afirma que a teoria da relatividade proposta por Einstein (1879-1955) alterou a ideia de tempo e espaço absolutos, bem como modificou o conceito de massa como corpo rígido, ao percebê-la como energia. Ao reconhecer partículas subatômicas como feixes dinâmicos de energia, o mundo passou a ser percebido como um fluxo de energia.

²⁶ Segundo Moraes (2001), a física quântica tem como base dois princípios: a possibilidade apontada por Bohm (1992) de a matéria ser composta tanto como onda, quanto como partícula, dependendo das diferentes condições do experimento e o princípio da incerteza de Heisenberg (1987), que defende a impossibilidade da determinação exata da posição de um elétron. Assim, a física quântica entende o mundo como composto não por objetos isolados, mas por uma teia de interconexões dinâmicas, aquilo que Bohm (1992) chama de *totalidade indivisa*.

As descobertas no âmbito da física são algumas das responsáveis pela retomada da abordagem holística, pois estas teorias “implicam a necessidade de olhar para o mundo como um todo indiviso, no qual todas as partes do universo, incluindo o observador e seus instrumentos, fundem-se em uma totalidade” (MORAES, 2001, p.59). Zohar e Marshall (2006) também citam a física quântica como vertente que defende este tipo de pensamento no campo da ciência:

O holismo, como visto pela ciência, é uma qualidade definidora tanto dos sistemas quânticos quanto dos sistemas complexos adaptáveis auto-organizadores. Existe um holismo interno no sentido de que a relação entre as diferentes partes do sistema ajuda a definir não apenas o sistema em si, como também a forma final dessas partes. O holismo, em termos físicos, é a relação entre coisas que definem sua realidade. Não é possível dividir um sistema holístico em partes sem perder algo de vital tanto nessas partes quanto no sistema que constituem. Uma das vitórias da ciência do século XX foi a capacidade de explicar e divulgar o holismo, mostrando que é impossível isolar os fatores individuais dentro de um determinado tipo de sistema. (ZOHAR & MARSHALL, 2006, p. 127)

No entanto, é importante ressaltar que, assim como determinadas vertentes pós-modernas, a holística não pretende rejeitar conhecimentos existentes ou diferentes formas de se pensar os problemas atuais, mas aproveitar os conceitos que estejam alinhados a uma compreensão integral do ser humano. Em prefácio para o livro *Introdução à visão holística*, Weil *apud* Crema (1989) afirma:

A corrente holística não se trata de uma nova ‘corrente’ filosófica ou religiosa ou ainda uma nova ciência se opondo à antiga. Holística é a cena onde as correntes já existentes podem encontrar-se na busca de soluções criativas para os problemas específicos de nossa época, levando em conta a experiência do passado (WEIL *apud* CREMA, 1989, p11).

Alinhados sob esta perspectiva, Bertrand e Valois (1994) *apud* Libâneo (2005) fazem a seguinte afirmação:

A educação holística não rejeita o conhecimento racional e outras formas de conhecimento, mas insiste em considerar a vida como uma totalidade em que o todo se encontra na parte, cada parte é um todo, porque o todo está nela. (Bertrand & Valois *apud* Libâneo, 2005, p.31-32)

2.3.1 A abordagem holística na educação: um breve histórico

De acordo com Yus (2002), certas características que se encontram alinhadas a abordagem holística na educação têm sua origem no trabalho de diferentes filósofos e educadores

do século XVIII, tais como Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827). Segundo Miller (1997), esta concepção teve continuidade no início do século XX através de educadores como John Dewey (1859 – 1952), Maria Montessori (1870 – 1952), Rudolf Steiner (1861 – 1925) e Francisco Ferrer Guardia (1859 – 1909). Embora os educadores citados apresentassem propostas distintas, certos aspectos comuns a uma abordagem holística já se faziam presentes.

Ainda segundo Miller (1997), a partir da década de 1980, os educadores que buscavam uma perspectiva holística começaram a explorar os elementos comuns destas vertentes educacionais, que buscavam novas formas de se realizar o processo de ensino-aprendizagem. Ao longo das décadas seguintes, a perspectiva holística foi desenvolvendo um discurso mais unificado, possibilitando que diversos educadores ao redor do mundo comessem a aderir a esta abordagem.

Segundo Crema (1989) e Cardoso (1995), Monique Thening foi fundadora da primeira Universidade Holística em 1980, em Paris, França. Cardoso (1995) afirma que Thening difundiu os princípios da visão holística pela Europa, a partir da psicologia transpessoal, conceito que já havia sido pesquisado nos EUA e no Canadá. A partir da sugestão de Jean-Yves Leloup (1950 -), foram criadas as linhas gerais do curso de Formação Holística de Base, bem como os estatutos de uma Universidade Holística Internacional.

Segundo Yus (2002), a educação holística tem se consolidado a partir de documentos e acordos internacionais entre educadores de vários países. Cardoso (1995) afirma que durante o colóquio *A ciência diante das fronteiras do conhecimento*, realizado em Veneza, em 1986, diversos representantes intelectuais de diversas partes do mundo incentivaram a iniciativa holística.

A partir deste incentivo, foi realizado em Brasília o *I Congresso Holístico Internacional*, em 1987. Segundo Crema (1989), a partir desse congresso, foi formulado um documento-síntese denominado como a *Carta de Brasília*, da qual pode-se as seguintes propostas: (a) reafirmar a relação entre o homem e o universo, entre a parte e o todo, a partir da abordagem transdisciplinar; (b) reafirmar a visão holística frente aos riscos da fragmentação do conhecimento; (c) harmonizar o mundo relacional do ser humano com a profunda evolução científica em marcha.

Em 1988, a Universidade Holística Internacional (UnHI) foi transferida para Brasília, tendo sido fundada no Brasil por Pierre Weil (1928 – 2008) e transformada em Universidade

Internacional da Paz (UNIPAZ). Em 1989, o curso de Formação Holística de Base foi iniciado nesta Universidade, sob a coordenação de Roberto Crema. Atualmente, a UNIPAZ conta com o apoio da ONU em seu programa de desenvolvimento, e diversas sedes desta instituição foram fundadas em países como Bélgica, Portugal e Argentina e em diversos estados do Brasil, tais como Goiás, Paraná, Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo. Pierre Weil também foi responsável pela estruturação do programa *A arte de viver em Paz*, reconhecido como um “novo método holístico de Educação para a Paz pela 26ª Assembleia Geral da UNESCO” (QUEM SOMOS, 2012).

De acordo com Yus (2002), um dos marcos da consolidação da educação holística foi a Declaração de Chicago, realizada em 1990, durante a *Oitava Conferência Internacional de Educadores Holísticos*, em Chicago, Illinois. Desta declaração, podemos destacar o seguinte trecho:

Conforme nos aproximamos do século XXI, muitas de nossas instituições e profissões estão entrando em um período de uma profunda mudança. Em educação, estamos começando a reconhecer que a estrutura, os propósitos e os métodos de nossa profissão foram elaborados para um período histórico que agora está terminando. O tempo transformou a educação, o que nos conduziu aos desafios humanos e ambientais com os quais nos deparamos. [...] A educação holística reconhece que os seres humanos buscam significado, não exatamente fatos ou habilidades, como um aspecto intrínseco de seu desenvolvimento integral e saudável. Acreditamos que somente seres humanos saudáveis e integrais criam uma sociedade saudável. (YUS, 2002, p. 20-21)

Yus (2002) afirma que, atualmente, embora a maioria das escolas que apresentam um currículo holístico sejam privadas, já existem importantes iniciativas holísticas no ensino público. Segundo o autor, a generalização desta abordagem ainda não ocorreu devido à visão de determinadas camadas da sociedade, que a encaram como uma possível ameaça a interesses políticos e econômicos, os quais definem o papel da escola na sociedade.

2.3.2 Pressupostos básicos de uma educação holística

Diversos autores como Crema (1989), Weil (1990), Cardoso (1995), Miller (1997) e Yus (2002) propõem uma abordagem holística para a educação, baseada em conceitos como a *transdisciplinaridade* e a *integração dos diversos sistemas que compõem a realidade*. “Pensar em uma nova sociedade é pensar necessariamente em uma nova educação. [...] Entre as diversas

tendências de pensamento, a visão holística oferece pistas para encontrar pressupostos e propostas educacionais novas para esta questão” (CARDOSO, 1995, p.11).

A partir de revisão bibliográfica realizada, pôde-se perceber que uma abordagem baseada no holismo ou na holística geralmente se encontra classificada como pertencente a um novo paradigma da ciência e da educação, ou seja, uma nova forma de encarar questões pertencentes a essas áreas. No entanto, autores como Yus (2002) ressaltam que pode ser prematura a afirmação de que um novo paradigma está surgindo:

É difícil afirmar se estamos ou não diante de um processo de mudanças de paradigma, mas o que podemos constatar é a existência de uma forte representação de reflexões a partir dos mais diversos âmbitos da cultura que nos mostra as deficiências do paradigma vigente. Diante dessas deficiências, foram dadas respostas contraculturais diversas, algumas delas possivelmente transitórias até que se fixe um novo paradigma. Dentro desse conjunto de respostas, encontram-se as propostas de uma visão holística do mundo [...] (YUS, 2002, p.26)

Segundo Pietroni (1988), a holística não se trata de uma abordagem totalmente inédita, já que vem sendo comentada em diversas culturas, sob diferentes designações, há muitos séculos. Ou seja, “estamos apenas redescobrimo o que já é conhecido” (PIETRONI, 1988, p. 9). Na educação grega, por exemplo, os diferentes campos de conhecimento eram vistos de forma complementar, como partes de um todo. Com isso, pesquisas atuais no campo da holística são responsáveis por uma revisão e uma ampliação desta forma de pensar, a qual já havia sido explorada pelo homem em outros momentos da história.

Com relação às correntes holísticas de educação, Libâneo e Santos (2005) e Yus (2002) afirmam que existem diversas vertentes teóricas neste campo, o que pode gerar um risco de imprecisão na definição desta abordagem. Neste contexto, Cardoso (1995) afirma que, “por ser emergente, o pensamento holístico requer ainda estudos e reflexões de pesquisadores a fim de estabelecer melhor seus princípios” (CARDOSO, 1995, p.11). No entanto, Libâneo (2005) afirma que existe um denominador comum entre estas diferentes vertentes, que é “uma visão holística de realidade, isto é, a realidade como uma totalidade de integração entre o todo e as partes, mas compreendendo diferentemente a dinâmica e os processos dessa integração” (LIBÂNEO & SANTOS, 2005, p.31).

No contexto da educação holística, busca-se desenvolver a autonomia e a consciência do aluno, tanto em relação ao que sente interiormente, como àquilo que observa externamente. É o

que Cardoso (1995) denomina de *dinamismo dialético da realidade*, conceito presente em tradições orientais tais como o taoísmo, o qual defende que a interioridade e a exterioridade participam da mesma realidade, modificando-se mutuamente em um fluxo contínuo. Segundo Cardoso (1995), a fragmentação da realidade em *dentro* e *fora* se deu pelo racionalismo, que objetiva a compreensão conceitual e o controle dos fenômenos. E cita o seguinte exemplo:

O conhecimento racional, que separa o oxigênio do hidrogênio no elemento água, tem inegavelmente sua utilidade, todavia é incapaz de revelar o prazer existencial do banhar-se. Por isso, além da razão e da sensação, outras formas de construção do real (sentimento e intuição) são indispensáveis para a percepção holística da realidade em seus diversos planos. (CARDOSO, 1995, p.50)

No que diz respeito às diferentes estruturas que compõem o indivíduo, Cardoso (1995) ressalta que, para se educar holisticamente, deve-se entender o homem como *hólon*, que é um ser que se identifica tanto consigo mesmo, de maneira autônoma, quanto como um elemento participante de totalidades maiores. Para tal, Cardoso (1995) sugere que o educador deve buscar realizar o desenvolvimento harmonioso das seguintes dimensões humanas:

- a) *Dimensão corporal*: além da saúde física, é a expressão visível do ser humano, a partir de sensações, habilidades e ações;
- b) *Dimensão intelectual*: responsável por desenvolver as potencialidades de assimilar, reter e transmitir informações, a partir do pensamento lógico, crítico e analítico, auxiliando na resolução de problemas equacionáveis racionalmente;
- c) *Dimensão dos sentimentos*: força responsável pela movimentação da vida psíquica, a partir do amor e da sensibilidade estética, constituindo a expressão máxima da interação com os outros e com o mundo;
- d) *Dimensão espiritual*²⁷: intangível intelectualmente, orienta à compaixão e à comunhão universal a partir do sentimento de profunda solidariedade em relação aos outros seres.

²⁷ O conceito de espiritualidade dentro do campo da holística ganhará maior aprofundamento a partir da seção 4.2.4 **Reconexão com a essência humana**.

Além da consciência e do desenvolvimento pleno de suas próprias estruturas, Miller (1997) afirma que a abordagem holística faz com que o aluno compreenda que participa de outros planos de totalidade: o comunitário, representado pela família e pelos grupos sociais; o social, representado pela vida em sociedade, pautado em ações políticas de solidariedade e de cooperação; o planetário, que inclui, além da vida humana, a convivência com os animais, vegetais e minerais; e o cósmico, representado pela essência espiritual, ao questionar o mistério da vida. Cardoso (1995) afirma ainda que o espírito de grupo e a colaboração entre os alunos devem ser estimulados em um contexto holístico, de forma a evitar a competição individual.

Desse modo, a relação do aluno com a ecologia – interna e externa – ética, autorregulação, relações pessoais, intuição, e uma série de outras relações, devem ser desenvolvidas. Segundo Cardoso (1995):

O ato de aprender é fundamentalmente um processo de autoconhecimento em busca da realização plena do homem, no sentido ético último, que em linguagem comum chamamos de felicidade. Ser feliz é celebrar a vida, é sentir-se em comunhão com todos os seres na experiência da vida-e-morte. (CARDOSO, 1995, p.56)

Segundo Miller (2007) e Yus (2002), para que o aluno consiga equilibrar a relação entre o interior e o exterior no processo de ensino-aprendizagem, é necessário que seja elaborado um currículo holístico. Neste currículo, deve haver um equilíbrio entre diferentes aspectos pertencentes ao âmbito educacional, tais como:

a) *Indivíduo e Grupo*: embora a cooperação tenha ganhado cada vez mais espaço na educação atual, os diversos testes padronizados que são feitos nas escolas muitas vezes são voltados apenas para o desenvolvimento individual, o que intensifica a competição entre os alunos. Uma abordagem holística propõe um ensino cooperativo, a partir de pequenos grupos, fazendo com que o aluno equilibre a aprendizagem individual com a aprendizagem do coletivo;

b) *Conteúdo e Processo*: em uma educação denominada tradicional, o currículo e o ensino quase sempre estão centrados apenas no conteúdo, que deve ser memorizado pelo aluno. Diante de um mundo em constante transformação e com um acesso à informação cada vez maior, o currículo

holístico procura equilibrar conteúdo e processo, ajudando o aluno a assimilar e a processar a informação, realizando uma aprendizagem mais significativa;

c) *Conhecimento e Imaginação*: segundo Miller (2007), existem duas visões de currículo na educação: uma visão defende que as crianças devem aprender certos conhecimentos essenciais, enquanto que outros educadores afirmam que os estudantes constroem seus próprios significados e caminhos de aprendizagem. Em uma visão holística de currículo, conhecimento e imaginação podem e devem se relacionar, já que o conhecimento humano é resultado de uma construção pessoal global, que deve ser criada a partir da relação entre nossa visão pessoal de mundo e o conhecimento preestabelecido;

d) *Razão e Intuição*: O sistema educacional atual e a sociedade de uma forma geral enfatizam os processos lineares e racionais para a solução de problemas, que, apesar de terem contribuído para inúmeras descobertas científicas e avanços tecnológicos, não podem ser considerados como único meio de construção do conhecimento. Muitas vezes, as práticas intuitivas são excluídas da sala de aula por serem consideradas muito diferentes do padrão estabelecido pelo ensino tradicional. No entanto, uma descoberta nunca se dá sem essas duas dimensões. Dessa forma, uma abordagem holística procura aliar razão à intuição, enriquecendo a maneira de pensar e de aprender dos alunos;

e) *Avaliação Quantitativa e Qualitativa*: a avaliação quantitativa é caracterizada por testes padronizados que buscam a quantificação dos resultados demonstrados pelos alunos e está muito presente na educação tradicional. Um currículo holístico não exclui a avaliação quantitativa, mas procura aliar este tipo de avaliação a métodos qualitativos, baseados no desempenho do aluno e em seu histórico, a partir de uma avaliação continuada;

f) *Técnica e Indivíduo*: a educação ocidental quase sempre baseia o currículo escolar na técnica e em estratégias avaliativas. A abordagem holística busca integrar a técnica a uma visão global do indivíduo, sem deixar que este seja ignorado diante do conteúdo trabalhado;

g) *Avaliação e Aprendizagem*: atualmente, os currículos escolares parecem ter uma obsessão em avaliar e em testar os alunos. Desta forma, o enfoque que deveria estar na aprendizagem, fica apenas na avaliação. Em um currículo holístico, aprendizagem e avaliação devem ser complementares, pois fazem parte do processo de desenvolvimento do aluno e devem ser incorporadas de maneira equilibrada e continuada;

h) *Tecnologia e Programa*: outra obsessão da sociedade atual está na tecnologia. Embora as ferramentas tecnológicas possam contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, estas não devem ser encaradas como o centro do currículo. Afinal, o currículo deve apresentar uma visão abrangente de educação, que inclua a tecnologia como uma de suas dimensões.

Quanto ao educador, Crema (1991) aponta algumas características que devem estar presentes nas ações de um facilitador holístico, das quais se pode destacar: (a) *Inclusividade*, a partir de um olhar abrangente e não-excludor; (b) *Inocência e humildade*, tendo como base a simplicidade, desprovida de preconceitos, para que novos conhecimentos sejam gerados; (c) *Flexibilidade*, a partir do relaxamento e da soltura, se apresentando receptivo, sem rigidez; (d) *Plena atenção*, baseada na atenção plena permanente para estar no presente, tendo como base o silêncio interior, para que a conexão com o espaço exterior seja feita; (e) *Humor*, afinal, a seriedade extrema pode até levar a patologias e o riso é sinônimo de celebração; (f) *Intuição*, a partir de uma ordem subjacente ao todo e inacessível a razão, um tipo de sabedoria quase que instantânea; g) *Paciência*, respeitar o ritmo pessoal de cada um, sem apressar o processo.

Independente de qualquer metodologia ou prática pedagógica, a atitude e a visão de mundo e de música do educador musical interferem diretamente no resultado e no processo de ensino-aprendizagem.

Um educador pode propor teorias e conceitos ideais, mas se estes não estiverem alinhados à sua concepção de mundo, de nada servirão. Além disso, o professor tem de estar conectado o tempo todo com seus alunos, com os fenômenos e com as falas observadas em sala de aula.

Segundo Mafra (2007), Paulo Freire (1921 – 1997) foi um exemplo de educador que apresentava uma preocupação em manter uma conexão constante com seus alunos, tal como um *menino conectivo* - expressão criada por Freire (1987) para se autodenominar, na qual conectividade significa ao mesmo tempo ligação, união, ruptura e separação. Ou seja,

conectividade é uma síntese entre conexão e desconexão, que pode ser entendida como um processo de realização dialética.

Se levarmos em conta que no choque dos contrários algo se perde, desconectando-se, e algo se ganha, ao conectar-se, ela é, em certo sentido, o ato-processo de realização da dialética. Uma molécula de hidrogênio ao se unir (conectar) a duas de oxigênio transforma-se em água. O carvão, resultante da transformação de madeira (ou ossos), a partir de determinadas conexões entre carbono, hidrogênio, oxigênio, enxofre e nitrogênio, submetido a condições especiais, torna-se diamante. Em outras condições de conexões e desconexões, esses elementos convertem-se em petróleo. (MAFRA, 2007, p. 47)

Mafra (2007) conclui que, para o ser humano, essa capacidade de se conectar se desenvolveu de maneira surpreendente, a partir da admiração da cultura do seu fazer histórico através da formação social da mente definida por Vigotsky (2008). Na definição de *menino conectivo*, além da conectividade, Paulo Freire inclui também a visão da criança. Segundo Mafra (2007), a sociedade, em momentos como a antiguidade grega e a modernidade ocidental, acreditava que não havia tempo ou espaço para um olhar sensível com relação às crianças, que eram compreendidas como pequenos adultos.

Nesse sentido, Gadotti (2005) afirma que duas palavras latinas formam a palavra infância: *infans* e *ingenuus*. *Infans* quer dizer *sem fala* e *ingenuus* significa *nascido livre*. Desse modo, estão implícitas na palavra infância duas concepções: na primeira, a criança não pode expressar sua vontade e seus direitos, e na segunda, a criança é entendida como um ser livre em construção permanente de sua liberdade.

A compreensão da criança deve ocorrer assim como a compreensão do educando, a partir de um diálogo onde ambos, educador e educando, compartilham o conhecimento, em uma conexão sem interrupções. Além desta conexão e do entendimento da criança, o menino conectivo de Freire (1990) lembra ao educador as qualidades infantis que nunca devem ser esquecidas: ousadia, curiosidade, encantamento, lealdade, espontaneidade, informalidade, concretude, ingenuidade, esperança, inquietação, emotividade, ludicidade e teimosia.

Aos 23 anos, recém-casado, comecei a descobrir, mas ainda não era capaz de expressá-lo com clareza, que o único modo de nos mantermos vivos, alertas e de sermos verdadeiros filósofos é nunca deixar a criança que existe dentro de nós. A sociedade nos pressiona para que matemos essa criança, mas devemos resistir, porque quando matamos a criança que há dentro de nós, estamos nos matando. Murchamos e envelhecemos antes do tempo. Tenho agora 62 anos, mas frequentemente me sinto com dez ou vinte. Quando

subo cinco lances de escada meu corpo me faz lembrar a idade que tenho, mas o que há dentro de meu velho corpo está intensamente vivo, simplesmente porque preservo a criança que há dentro de mim. Creio também que o meu corpo é jovem e tão vivo quanto essa criança que fui outrora e que continuo a ser, essa criança que me leva a amar tanto a vida. (FREIRE & MACEDO, 1990, p.137)

Completando a curiosidade e o movimento gerados por uma criança interior, deve-se entender “o homem como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão e seu permanente movimento de busca do ser mais.” (FREIRE, 1987, p.72). Ao se tornar consciente do inacabamento citado por Freire (1987), o ser humano cria esperança e gera uma educação baseada na esperança. Mas só a partir de uma esperança crítica, a nível pessoal na busca do ser-mais, e a nível social, na construção de novos saberes, é que se conseguirá transformar o mundo através do conhecimento.

[...] o professor não transmite apenas o saber dito escolar. No “como” faz o ensino, ele veicula outros saberes que repercutem no desenvolvimento global do aluno. Quando o professor trabalha em contato direto com seus alunos, ele não cria bloqueios. Somente professores cheios de contato despertam a sua criatividade, pois são mais intensivos, relaxados e espontâneos. [...] A formação de professores nessa perspectiva nos fará abrir caminhos para a construção de uma escola necessária à consolidação de uma organização social mais humana e justa, na qual as pessoas aprenderão. (MOTA & CAMPOS, 2010, p.284-285)

Assim, a atitude do professor dentro da abordagem holística não se limita a apenas um método ou uma lista de orientações pedagógicas a serem seguidas, mas de uma reformulação de atitudes e do sentido de responsabilidade do professor para com as diferentes dimensões a serem desenvolvidas pelo aluno. Nesse sentido, Parejo (2009) faz a seguinte afirmação:

O primeiro passo é uma reforma pessoal, um desejo interno de transcender a indigência interior. Somente um ser humano que se trabalha cuidadosamente pode estar preparado para ensinar outros a se cuidar e a cuidar do planeta. Refiro-me a todos aqueles que têm grandes responsabilidades: pais, professores, autoridades, toda e qualquer pessoa que se sinta responsável por alguém e por alguma coisa. O sentido da responsabilidade deve ser imenso no cotidiano, não apenas nos grandes momentos de crise. O início do caminho está para todos, na percepção de si, na percepção do outro e no desejo real de fazer o bem. (PAREJO, 2009, p.80)

Crema (1989) afirma que, para se compreender a abordagem holística, o caminho vivencial do desenvolvimento interior e os fundamentos teóricos devem andar juntos, afinal “o fenômeno da compreensão implica os dois aspectos do saber humano, que são o saber e o ser” (Gurdjieff *apud* Crema, 1989, p.73). Sobre este aspecto, Crema (1989) complementa:

O que se busca na abordagem holística é a indispensável interação hemisférica: enquanto, com o analítico hemisfério cerebral esquerdo se exercita o entendimento intelectual, com o sintético hemisfério direito a holovivência é viabilizada, conduzindo à necessária convicção ontológica que habita o caminhante desse caminho a declarar: 'Eu sei isto por mim mesmo'. (CREMA, 1989, p.73)

Dessa forma, a prática é essencial para que os conceitos teóricos sejam compreendidos, ou seja, é necessário que ocorra tanto a apreensão intelectual dos conteúdos por meio do estudo sistemático, quanto sua vivência.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DA PESQUISA E APRESENTAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS

Segundo Demo (1985), pesquisa é a atividade básica da ciência, que tem como objetivo descobrir a realidade a partir de um processo de “aproximações sucessivas e nunca esgotado” (DEMO, p.23, 1985). O autor define realidade como todas as dimensões que compõem a forma de viver do ser humano e o espaço que o cerca.

Ao buscar se aproximar de todas as dimensões da realidade, a pesquisa contribui para a descoberta de novos horizontes do conhecimento e da prática. Quanto à metodologia, Demo (1985) afirma que esta se trata das diferentes formas de se fazer ciência, no que diz respeito a procedimentos e ferramentas. No entanto, esta deve ser superestimada, já que o mais importante é se fazer ciência.

No que diz respeito à pesquisa no âmbito da música, Freire (2007) afirma que a dificuldade de se formular uma única definição e abordagem, tanto de música, como de pesquisa, faz com que sejam gerados, frequentemente, posicionamentos conflitantes. Segundo a autora, tais posicionamentos podem ser divididos em três grupos, segundo os quais: (a) a atividade do músico não é compatível à pesquisa, pois a pesquisa não teria nada a acrescentar a um conhecimento essencialmente artístico; (b) a tarefa musical em si já é uma atividade de pesquisa, e que apenas a partir desta é que se pode gerar conhecimento; e (c) “a pesquisa aplicada à música traz possibilidades significativas de criação de conhecimento musical, e que as ferramentas da pesquisa científica podem, efetivamente, contribuir para o crescimento do fazer musical” (FREIRE, 2007, p.10).

Quanto à pesquisa em música especificamente no Brasil, Freire (2007) afirma que esta é uma atividade recente, sendo reportada de forma sistemática e mais consistente nos últimos vinte e cinco anos. Segundo a autora, até o início da década de 1990, as pesquisas acadêmicas na área de música tinham um enfoque positivista de *descoberta de verdades*, priorizando questões da música europeia, sob o ponto de vista do compositor. No decorrer da década de 1990 e mais recentemente, a pesquisa sobre música tem se diversificado, sendo influenciada diretamente pelo desenvolvimento da etnomusicologia, a partir de enfoques não eurocêntricos, que valorizem a cultura brasileira e que busquem um aperfeiçoamento de “metodologias que integram o olhar do pesquisador ao fenômeno cultural estudado” (FREIRE, 2007, p.22).

Quanto a presente pesquisa, acredita-se que esta pode contribuir para que o educador musical encontre novas maneiras de abordar o ensino de música em sala de aula. Segundo Souza (1997), o aparecimento de novas problemáticas no âmbito da pesquisa em educação musical faz com que o pesquisador tenha de estar aberto a novos métodos, ou seja, a novas formas de agir:

[...] a cientificidade de um projeto de pesquisa em educação musical não se baseia na escolha do método, mas, na consciência do objeto de pesquisa, na colocação do problema, na diferenciação das questões e nas justificativas dos métodos adotados. [...] [uma] postura aberta e crítica permitirá ampliar o espectro de temas de pesquisa focalizados e que aos poucos vão se estabelecendo no Brasil como recepção de música e hábitos musicais nas escolas, comportamentos musicais de crianças e jovens, história de instituições músico-pedagógicas, história social e formação do professor de música [...]. (SOUZA, 1997, p.84)

3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

Com relação ao pressuposto epistemológico de uma pesquisa, Severino (2007) afirma que este se refere à relação sujeito-objeto, ou seja, de que forma esta relação ocorre no processo do conhecimento. Os tipos de relação e conseqüentemente suas conclusões variam de acordo com cada modalidade do conhecimento. Severino (2007) afirma ainda que não basta a aplicação de métodos ou técnicas; precisa-se ter um fundamento epistemológico que sustente e justifique a metodologia escolhida.

[...] A ciência é sempre o enlace de uma malha teórica com dados empíricos, é sempre uma articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico, do ideal com o real. Toda modalidade de conhecimento realizado por nós implica uma condição prévia, um pressuposto relacionado a nossa concepção da relação sujeito/objeto. (SEVERINO, 2007, p.100)

Mesmo apresentando a quantificação de parte dos dados obtidos, a presente pesquisa está mais alinhada a uma abordagem qualitativa, pois seu objeto de estudo compreende, entre outros fatores, a análise do discurso dos alunos em relação às aulas de violão em grupo ministradas pelo professor-pesquisador. Dessa forma, para uma melhor compreensão das especificidades humanas, a metodologia desta pesquisa parte do pressuposto de que “o homem não é um organismo passivo, mas sim que interpreta continuamente o mundo em que vive” (MOREIRA, 2002, p.44).

Dentre as diferentes perspectivas epistemológicas, esta pesquisa se aproxima mais da fenomenologia, pois não propõe uma generalização dos resultados obtidos, buscando respeitar as características pertencentes ao fenômeno observado. Segundo Moreira (2002), a fenomenologia é um movimento filosófico que teve origem no início do século XX com a obra *Investigações Lógicas*, de Edmund Husserl (1859-1938). Tal movimento tem como objetivo básico a descrição dos fenômenos vivenciados pelos sujeitos, a partir da experiência destes. Segundo Freire (2007), a fenomenologia admite que “só há ‘objeto’ na percepção de um sujeito, ou seja, que só há fenômeno se houver um sujeito que a experiencie como tal” (FREIRE, 2007, p.20).

Com relação aos procedimentos técnicos de pesquisa, a presente pesquisa adota alguns procedimentos de observação participante, já que o pesquisador também atuou como professor das turmas as quais foram observadas. Com relação à observação participante, Moreira (2002) afirma que neste tipo de método, o pesquisador precisa imergir no mundo dos sujeitos observados, buscando entender, sempre que possível, como estes sujeitos constroem suas realidades. Ou seja, as pessoas devem ser estudadas a partir de seus próprios termos, para que os sentidos simbólicos tidos como importantes e reais sejam apreendidos pelo pesquisador.

3.2 CARACTERIZAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

O objeto de estudo da presente pesquisa é a análise da prática docente do professor-pesquisador em cinco turmas de violão a partir de uma abordagem holística, a qual se baseia no modelo *SEER* de educação musical. Tal modelo procura desenvolver as seguintes dimensões dos alunos: afetividade, cognição, psicomotricidade e reconexão com a essência humana.

As aulas foram lecionadas em um colégio particular, localizado no Rio de Janeiro. O curso apresenta caráter extracurricular e é opcional, ou seja, o aluno pode escolher este dentre as diversas opções de atividades extras do colégio. A faixa etária dos alunos variou entre oito e quatorze anos, englobando as séries do 3º ao 9º ano. As aulas foram realizadas em grupos de no máximo seis alunos, com duração de uma hora, em dois dias na semana. As cinco turmas escolhidas apresentaram heterogeneidade tanto de idade quanto de nível, e juntas somaram vinte e cinco alunos (N=25).

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Dentro do âmbito da pesquisa qualitativa, Moreira (2002) afirma que a coleta de dados tem como objetivo produzir estimativas que se aproximem das ocorrências verdadeiras da população. Assim, o pesquisador interpreta o mundo real a partir das perspectivas subjetivas dos próprios sujeitos. A presente pesquisa se utiliza de dois tipos de instrumentos de coleta de dados: (a) questionário escrito, realizado com os alunos, objetivando reunir críticas, sugestões e apontamentos a respeito das aulas ministradas; e (b) diário de campo, com o intuito de apresentar um acompanhamento do desenvolvimento da turma e dos fenômenos ocorridos em sala de aula.

Os dados obtidos serão analisados a partir de uma análise discursiva. Segundo Caregnato e Mutti (2006), este tipo de análise tem como objetivo “interrogar os sentidos estabelecidos em diversas formas de produção, que podem ser verbais e não verbais, bastando que sua materialidade produza sentidos para interpretação” (CAREGNATO E MUTTI, 2006, p. 680). Dessa forma, o discurso dos alunos será a base para as reflexões e possíveis questionamentos relacionados à abordagem holística em educação musical.

3.3.1 Questionário

Foi realizado um questionário²⁸ com vinte e cinco alunos (N = 25) de cinco turmas de violão do colégio em questão, todos alunos do professor-pesquisador. O caráter anônimo do questionário foi enfatizado durante a entrega do mesmo, com o intuito de atenuar qualquer tipo de influência que a relação professor-aluno pudesse exercer sobre os resultados. Foi pedido que os alunos deixassem os questionários em um envelope, de maneira aleatória, para que fossem analisados posteriormente.

Das cinco perguntas realizadas, três questões – as questões 1, 2 e 3 – procuram avaliar, a partir das opiniões dos alunos, as aulas lecionadas pelo professor-pesquisador, enquanto que as questões 4 e 5 têm como objetivo caracterizar o perfil dos alunos, a partir do tempo de experiência com o violão ou com outros instrumentos.

Optou-se por organizar os dados de acordo com as respostas dadas às questões, de duas formas distintas: (a) gráficos e (b) temas recorrentes. Esta forma de organização foi escolhida, já

²⁸ Vide seção de Apêndices.

que o número grande de respostas distintas inviabilizou a utilização de gráficos para todos os assuntos abordados. Nos dois casos foram incluídas transcrições de algumas respostas dos alunos, para que a análise dos dados se aproximasse ainda mais dos comentários da população em questão.

3.3.1.1 Questão 1

Você gosta das aulas de violão? Por quê?

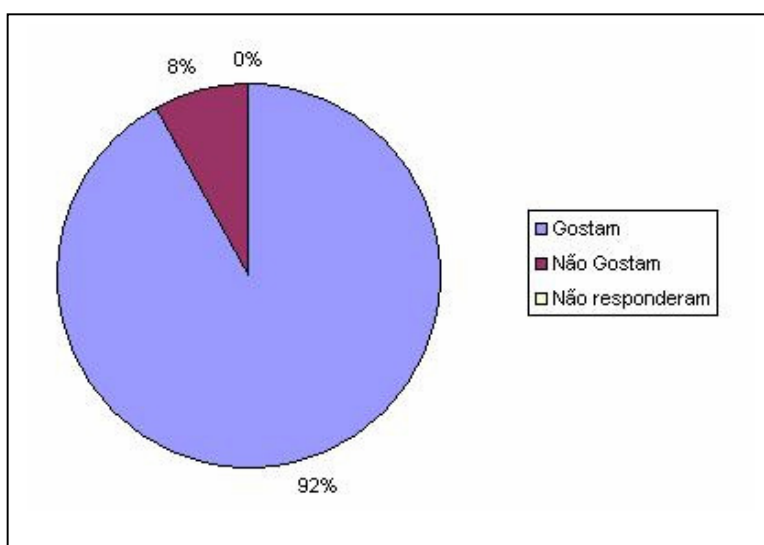


Gráfico 1: Respostas para a questão 1

Algumas respostas a esta questão:

- “Sim, as aulas me interessam, pois consigo trabalhar em grupo com temas e músicas que me agradam, utilizando-os para progredir tanto no manuseio do instrumento quanto na teoria musical.”
- “Sim, porque eu aprendo várias músicas e a gente brinca com a música e as notas musicais.”
- “Sim, pois nela conheci amigos e tenho um ótimo professor para me ensinar.”
- “Sim, porque é a única aula que eu não tenho sono, somente preguiça, mas isto é normal pra mim.”
- “Sim, pois eu aprendo músicas que eu gosto (eu mesmo escolho), toco algumas delas junto com meus amigos, etc.”

- “Eu não gosto das aulas de violão, porque nós ganhamos poucas músicas neste período de aula neste ano.”
- “Não, porque eu fico cansado.”

Com relação aos alunos que relataram terem gostado da aula, muitos se referiram à aula como *legal* e *divertida*, ressaltando o bom relacionamento professor-aluno, adjetivando o professor-pesquisador como *bem-humorado*, *atencioso* e *divertido*. Os alunos também mencionaram a socialização com os outros colegas como algo importante, principalmente na realização de novas amizades.

A variedade de músicas e a possibilidade de escolha do repertório também foram aspectos recorrentes nas respostas, já que vários alunos afirmaram que, ao abordar músicas de seu interesse, a aula se torna mais motivadora.

Quanto aos alunos que relataram não terem gostado da aula, um aluno criticou o número de músicas trabalhadas, pois achou que poucas músicas foram abordadas em sala de aula, enquanto outro afirmou que a aula o deixava cansado²⁹.

3.3.1.2 Questão 2

Que outros comentários você gostaria de fazer sobre a aula de violão?

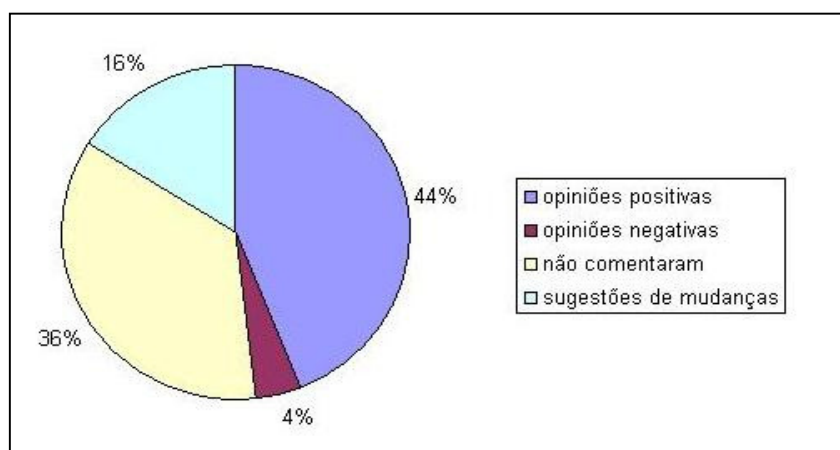


Gráfico 2: Respostas para a questão 2

²⁹ O professor pôde observar que muitos alunos, principalmente os mais novos, se queixavam de cansaço devido ao grande número de atividades que realizavam na escola. As chamadas atividades extra-curriculares englobam uma grande variedade de opções, como dança, judô, teatro, e outros instrumentos como violino e flauta.

Nesta questão, uma parte dos alunos (n = 9) não teceu comentários. Quanto aos demais, quase a metade dos alunos (n = 11) ressaltou aspectos positivos da aula, enquanto que o restante (n = 4) sugeriu mudanças como: uma sala mais ampla, uma distribuição melhor dos alunos por turma, uma duração maior para a aula e que a tablatura fosse mais utilizada que a partitura. Um aluno (n = 1) criticou a postura do professor-pesquisador com relação a disciplina em sala de aula.

Algumas respostas que ressaltaram aspectos positivos da aula:

- “Eu gostaria de fazer os seguintes comentários: a aula de violão é boa, legal e maravilhosa.”
- “Que é a melhor aula de todas.”
- “O professor é muito legalzito e dá musiquinhas legais.”

Algumas sugestões de mudanças:

- “Mais espaço para a aula.”
- “Acho que precisaria ser melhor distribuído os alunos da turma.”³⁰
- “A aula é muito legal, mas podia durar mais.”
- “Poderíamos usar a tablatura mais e a partitura menos.”

Crítica relacionada à disciplina:

- “Meu professor não deixa beber água durante a aula e eu não gosto dessa atitude.”³¹

³⁰ Não ficou claro se a crítica do aluno é com relação à quantidade de alunos ou se está relacionada à diferença entre os alunos de faixa etária ou de nível.

³¹ Esta afirmação provavelmente se deu devido a um dia de aula em que o professor teve de impedir que todos os alunos saíssem ao mesmo tempo para beber água. Para evitar novamente este tipo de situação, o professor solicitou que os alunos bebessem água antes de a aula começar.

3.3.1.3 Questão 3

Se você pudesse mudar algo na aula de violão, o que mudaria?

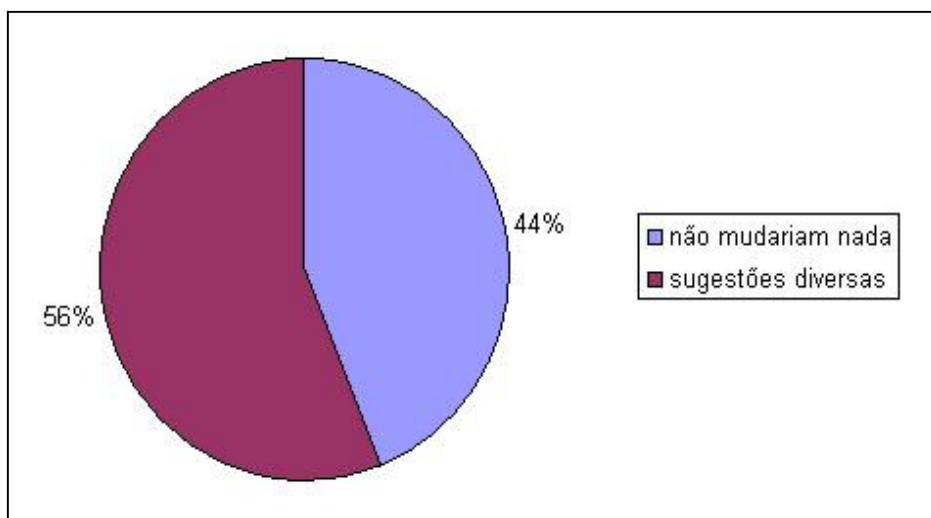


Gráfico 3: Respostas para a questão 3

Quase a metade dos alunos ($n = 11$) respondeu que não mudaria nada na aula. Os demais ($n = 14$) teceram comentários, os quais serão apresentados nos tópicos a seguir³²:

a) Sugestões relacionadas à infraestrutura:

Dois alunos ($n = 2$) reclamaram do ar condicionado, afirmando que este ficava muito frio. Um aluno ($n = 1$) solicitou uma sala com um espaço maior e três alunos ($n = 3$) sugeriram que fossem comprados amplificadores em melhores condições³³.

b) Sugestões relacionadas à metodologia:

³² Alguns alunos sugeriram mais de uma mudança, fazendo com que o número de sugestões seja maior que o número de alunos.

³³ Os amplificadores citados foram utilizados eventualmente, quando o professor autorizava aos alunos a trazerem a guitarra em determinadas músicas em que o instrumento poderia contribuir para o arranjo realizado. Embora o professor tenha ressaltado que a aula é de violão, a guitarra foi incluída de maneira pontual, visto que pode se tornar mais um instrumento de motivação no processo de aprendizagem.

Alguns alunos ($n = 3$) sugeriram um maior uso de tecnologias na aula para facilitar o estudo e para a pesquisa de músicas, a partir de uma inclusão mais presente de elementos como o computador e os videoclipes musicais. Também foram realizadas sugestões pontuais, tais como: um maior número de músicas em tablatura ao invés da utilização de partituras, um tempo maior de aula, um número maior de músicas e que o foco da aula não fosse voltado tanto para o repertório.

Algumas respostas a esta questão:

- “Mudaria o foco das aulas, que é geralmente direcionado ao estudo de músicas para uma aula mais prática e teórica. Além da distribuição dos alunos por turma.”
- “Eu gostaria de ter mais 15, 20 ou 30 minutos de aula de violão, porque adoro essa aula.”
- “Melhoria do ar condicionado e se for possível mais tecnologia como computador para facilitar o estudo.”

c) Sugestões relacionadas à quantidade de alunos em sala de aula:

Um aluno ($n = 1$) criticou a distribuição de alunos por turma³⁴, enquanto que outro sugeriu que o número de alunos aumentasse por turma.

Resposta à questão:

- “Eu mudaria o número máximo de alunos em uma turma, eu gostaria que cada turma pudesse ter mais alunos.”

d) Sugestões diversas para a questão:

Neste tópico foram incluídas respostas mais pessoais, que não puderam ser incluídas em nenhuma categorização anterior.

³⁴ Uma resposta bem semelhante foi dada para a questão 2 e também não ficou claro qual seria a melhor forma de distribuição dos alunos.

- “Um tempo para dormir.”
- “O chão, pois é quadriculado e eu gostaria que fosse redondo.”
- “Eu podia mudar as músicas para músicas japonesas.”

3.3.1.4 Questão 4

Há quanto tempo você toca violão?

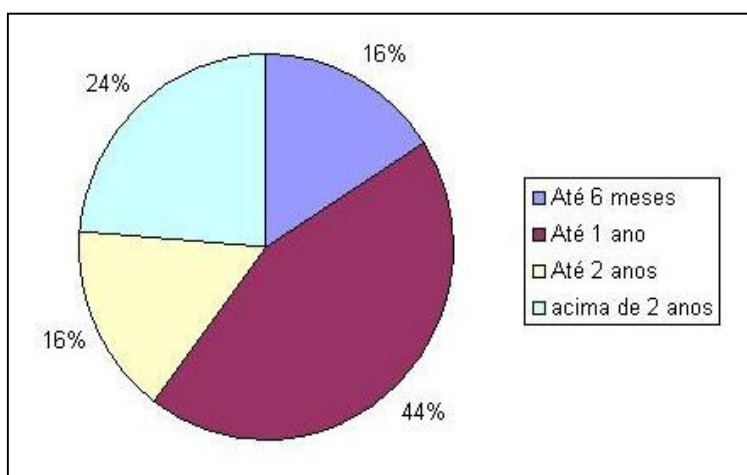


Gráfico 4: Respostas para a questão 4

Estes dados demonstram que quase a metade dos alunos ($n = 15$) já havia tido algum contato com o instrumento antes do início das aulas, já que o questionário foi realizado no início do segundo semestre³⁵.

3.3.1.5 Questão 5

Você já tocava algum instrumento antes de entrar para a aula de violão? Caso afirmativo, diga qual era o instrumento e por quanto tempo tocou.

³⁵ Este fato pode ser explicado devido ao grande número de alunos que já haviam tido aulas de violão com outros professores da escola.

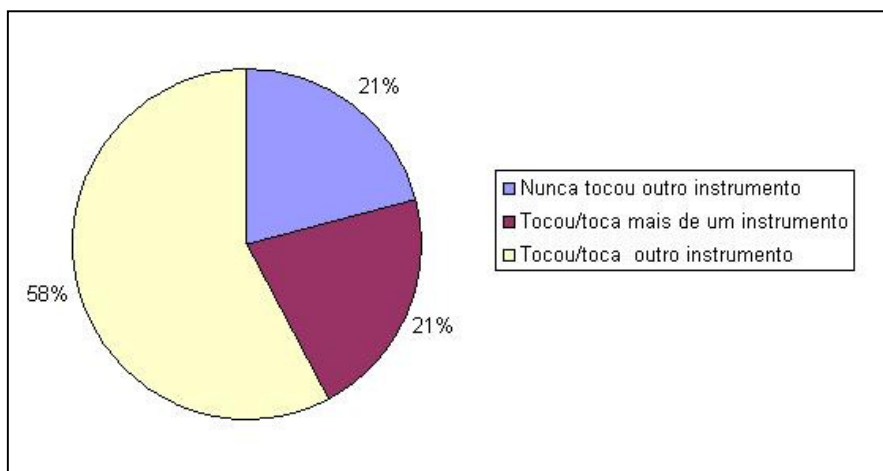


Gráfico 5: Respostas para a questão 5

Dos alunos que tocam ou já tocaram um ou mais instrumentos, poucos responderam por quanto tempo tocavam outro instrumento e citaram a bateria, flauta e teclado como instrumentos que ainda estão aprendendo ou que já tiveram aulas. Destas respostas, a flauta (n = 9) foi o instrumento predominante. Isto se deve provavelmente ao fato de que a flauta doce é muito utilizada nas aulas de música do ensino regular do colégio.

3.3.2 Diário de campo

As observações registradas no diário de campo foram feitas no período compreendido entre 14/06/12 a 29/06/12 e de 06/08/12 a 11/12/12 em cinco turmas do professor-pesquisador. A seguir se encontram apenas os registros considerados de maior relevância para a pesquisa³⁶, apresentados nos tópicos a seguir:

3.3.2.1 Composição

Ao longo deste semestre, os alunos criaram três composições coletivas: *Carrossel*, *A saída*, *Girassol* e um aluno compôs a música *Scream*³⁷. Pôde-se observar que, ao criar, o aluno pensa a música a partir de uma nova perspectiva, já que precisa incorporar o material musical para conseguir realizar a sua criação. Além disso, a apropriação deste material e o sentimento de

³⁶ O registro integral das anotações encontra-se na seção de Apêndices.

³⁷ As partituras encontram-se na seção de Apêndices.

fui eu quem criei isso! motiva ainda mais o aluno a querer desvendar novos territórios da linguagem musical, bem como buscar um aprimoramento cada vez maior de suas criações. Dessa forma, as aulas voltadas para criação e composição demonstraram que a criatividade é imprescindível para o processo de aprendizagem, principalmente como ferramenta motivadora.

Nesse processo, o papel do professor-pesquisador foi fundamental, principalmente na orientação do processo criativo. Apesar de a criação ser dos alunos, o professor-pesquisador procurou sentir qual era o momento certo para ter uma postura mais diretiva ou simplesmente deixar que o processo acontecesse.

Em boa parte dos casos, os alunos iniciantes precisaram de uma orientação maior, no sentido de que o professor-pesquisador começasse sugerindo notas e acordes que combinassem entre si. Essa sugestão serviu apenas como ponto de partida. Caso os alunos quisessem sair deste padrão, esta opção não era ignorada: o professor-pesquisador tentou agregar as novas ideias³⁸ à composição. Segue abaixo o registro de como esta orientação se deu em uma das aulas:

Aula de 01/08/2012

Com o objetivo de propor uma composição para uma turma iniciante, o professor-pesquisador começou indagando se os alunos sabiam o que era compor e se eles conheciam algum compositor. Alguns responderam Michel Teló (1981 -), e o professor-pesquisador concordou com o exemplo, afirmando que todos podem compor, só é preciso entender como a criação se dá. O professor-pesquisador sugeriu então alguns acordes de fácil execução (Em e D) que os alunos já dominavam e pediu para decidirem a ordem dos encadeamentos. Um aluno mais adiantado sugeriu um novo acorde: C. Decidida a ordem dos acordes, o professor-pesquisador sugeriu algumas notas que poderiam soar bem em cima dessa harmonia e os alunos escolheram a ordem e o ritmo das notas.

Depois de algumas sugestões, foi sendo criada uma ideia melódica. Ao ser concluída, esta ideia foi escrita no quadro e registrada pelo professor-pesquisador. Na aula seguinte, os alunos trouxeram duas sugestões de títulos para a composição: *O Enterro* e *A saída de casa para o colégio*. Estes nomes surgiram porque os alunos acharam que a música tinha ficado

³⁸ Na composição *Carrossel* o professor sugeriu o tom de dó maior, pois era uma escala familiar à turma. Na aula seguinte, um aluno trouxe uma linha melódica que modulava para lá maior. O professor sugeriu então um acorde dominante para integrar uma seção à outra e incorporou a ideia proposta pelo aluno. Vide seção de Apêndices.

com uma sonoridade melancólica. Foi feita uma votação e a segunda opção foi escolhida. O professor-pesquisador sugeriu que o nome fosse reduzido para que soasse melhor e os alunos aprovaram o título final: *A Saída*.

Além da orientação descrita, outra atitude que contribuiu para o processo de criação foi a atenção dada para o material criado pelo aluno. Mesmo que fosse uma linha melódica pequena ou uma sequência de dois acordes, o professor-pesquisador procurou demonstrar atenção, pois essa pequena criação era de grande importância para o aluno e poderia ser o início de todo o processo.

Nesse sentido, foi observado ao longo das aulas que a atitude do professor-pesquisador de harmonizar a melodia criada pelo aluno da melhor forma possível tem se mostrado muito produtiva, principalmente quando o aluno ainda não sabia harmonizar³⁹. A harmonia acaba valorizando a melodia de tal forma, que o aluno se surpreende com sua própria criação. É importante ressaltar que a criação não ficou limitada apenas a composição de melodias. Elementos como letra⁴⁰, título da composição, forma musical e harmonia foram ser abordados com a mesma importância.

3.3.2.2 Estratégias pedagógicas

Quanto às estratégias pedagógicas, o professor-pesquisador sempre procurou instigar o interesse dos alunos em participar e atuar no processo de ensino-aprendizagem. Tal postura pôde ser observada quando duas alunas pediram para utilizar a sala para dar aulas de reforço para os outros alunos. O professor-pesquisador concordou com a iniciativa⁴¹, que mobilizou vários alunos, até com o objetivo de preparação de aulas.

Os alunos também foram responsáveis por uma série de decisões, como o repertório das apresentações e os arranjos realizados em conjunto com o professor-pesquisador para este

³⁹ Este processo foi realizado na criação da composição *Scream*, criada pelo aluno com o intuito de ser uma trilha de um filme de terror. O professor procurou criar uma harmonia que enfatizasse o clima de suspense que o aluno buscava - vide a partitura na seção de Apêndices.

⁴⁰ Foi realizado um passatempo no qual os alunos criavam uma letra para um *blues*, a partir de uma linha de baixo sugerida pelo professor. A atividade motivou-os a pensar a relação existente entre letra e música. Ao final da aula, o professor pôde ouvir os alunos cantando as letras criadas no corredor. Vide seção de Apêndices.

⁴¹ Infelizmente esta iniciativa teve de ser interrompida, pois os professores de outras salas reclamaram de problemas de disciplina dos alunos.

repertório. A seguir, um registro do diário de campo ilustra uma situação em que o professor-pesquisador discute o repertório com os alunos:

Aula de 14/06/2012

Após trabalhar o tema do desenho *Bob Esponja* em tablatura sugerido pelas alunas mais novas, o professor-pesquisador sugeriu a música *Brilha, Brilha Estrelinha* para estimular a leitura de partitura. Ao propor esta música, o professor-pesquisador observou que uma aluna, que normalmente apresenta um ótimo rendimento, não estava conseguindo se concentrar na execução da música. Ao perguntar se a aluna gostava desta música, ela respondeu: “Esta era a música que a minha mãe colocava para eu dormir e eu sempre achei muito chata!”. Então, o professor-pesquisador sugeriu mudar a música para *Asa Branca*, a qual foi aprovada pelas outras alunas.

Além do repertório proposto pelos alunos, o professor-pesquisador procurou trazer para a sala de aula diferentes gêneros musicais, para que fossem discutidas outras formas de se fazer música. Tal estratégia causou certa resistência inicial em alguns momentos. O professor-pesquisador procurou então demonstrar que mesmo não gostando do gênero apresentado, o aluno precisa respeitar os diferentes gostos musicais e conhecê-los, aumentando sua cultura geral e praticando a tolerância diante de diversas manifestações musicais. A seguir, encontra-se um registro do diálogo entre dois alunos a respeito deste assunto:

Aula de 10/09/2012

Ao comentar sobre os diversos gêneros de música, o professor-pesquisador citou como era importante os alunos buscarem conhecer diferentes estilos, seja no âmbito da música clássica ou popular, e tocou alguns exemplos de ambos os estilos ao violão. Neste momento, um aluno afirmou: “mas música clássica é chata!”. Logo em seguida, um outro aluno respondeu: “não acho, acho que a música clássica te dá técnica e velocidade. Muitos guitarristas de *rock* estudam a música clássica pra tocar melhor!”. O professor-pesquisador enfatizou que cada pessoa tem um gosto, e mesmo que não gostemos do mesmo estilo, precisamos respeitar o gosto do colega, procurando conhecer outros estilos diferentes daqueles que estamos acostumados.

Com relação à técnica do instrumento, os alunos se desenvolveram de maneira satisfatória, sendo que a maioria desenvolveu uma técnica violonística básica, devido ao número grande de alunos iniciantes⁴². Foi observado que os alunos apresentaram dificuldades nas seguintes situações: (a) conseguir desenvolver a sonoridade; (b) executar o instrumento e acompanhar a partitura concomitantemente; e (c) executar a técnica violonística da forma correta, utilizando os dedos indicados e o posicionamento das mãos. Tais questões foram sendo abordadas gradualmente, a partir da execução do repertório e de exercícios que tinham como foco a questão técnica.

O professor-pesquisador buscou sempre enfatizar a prática musical em um primeiro momento, para posteriormente abordar a escrita. Atitudes como a transmissão de peças a partir da imitação e a utilização da tablatura em certos momentos para se conseguir uma prática mais intuitiva, contribuíram para que os alunos fizessem música logo nos primeiros momentos.

Além de tais estratégias, foi realizada a atividade passatempo⁴³, a qual parece ter despertado o interesse dos alunos por diferentes estilos de música. Esta motivação foi aumentando no decorrer do ano, sendo demonstrada a partir de pesquisa realizada a respeito dos assuntos abordados em aula, feita por conta dos próprios alunos. Durante as últimas semanas de aula, o professor-pesquisador, por sugestão das turmas, fez uma atividade na qual pediu que os alunos criassem seus próprios passatempos. Cada passatempo feito por cada turma foi lido para todos, o que resultou em uma troca muito rica entre os alunos. A seguir encontra-se um registro a respeito:

Aula de 04/12/2012

Muitos alunos se ausentaram, por já terem passado de ano e por se tratar da última semana de aula. Mesmo assim, vários alunos criaram passatempos variados, a respeito de temas como: *música eletrônica*, *rock* atual, a dança *kuduro* e um estilo de *rock* denominado *shoegazei*. O professor-pesquisador trouxe então músicas relacionadas a esses estilos nas aulas seguintes, gerando debates sobre os gêneros musicais mencionados. Os alunos demonstraram grande interesse a respeito de cada passatempo.

⁴² Vide gráficos da seção 3.3.1 **Questionário**.

⁴³ Para explicação a respeito dos passatempos, vide seção 4.3.2 **Cognição**.

3.3.2.3 Ensino coletivo

Uma estratégia que se mostrou necessária para que ensino coletivo contemplasse os diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos foi a realização de arranjos didáticos⁴⁴, que foram elaborados visando contemplar tais diferenças encontradas em cada turma. A seguir, encontra-se o registro de como esse processo foi realizado em uma das turmas:

Aula de 21/08/2013

Esta turma escolheu tocar a música *Talking to the moon*, do cantor Bruno Mars (1985 -). Por se tratar de uma turma bem heterogênea quanto à idade, o professor-pesquisador optou por adaptar a música, dividindo a turma em dois grupos: o grupo mais adiantado fez a melodia e o grupo iniciante o baixo. Os alunos gostaram do desafio de tocar duas vozes diferentes. Inicialmente, o ensaio foi confuso, mas o professor-pesquisador afirmou que com o tempo as duas vozes iriam se encaixar.

Quanto às dificuldades iniciais relacionadas ao ensino coletivo, a concentração necessária para se tocar a parte individual, mantendo a percepção no que os outros alunos estavam tocando foi observada como uma questão que precisa ser resolvida gradualmente com as turmas. Esta questão foi trabalhada no decorrer dos ensaios, sendo que várias turmas conseguiram executar canções a duas vozes, sem grandes dificuldades.

O professor-pesquisador também procurou delegar a cada aluno o papel de monitor nos ensaios. Esta experiência foi muito válida, pois instigava os alunos a demonstrarem maior autonomia, além de trabalharem a noção de tempo a partir da entrada dada ao grupo. A monitoria foi sempre alternada, de forma que todos os alunos pudessem ser monitores em algum momento. Os alunos ficaram motivados com a monitoria e passaram a perguntar quando que seriam monitores.

⁴⁴ Vide seção 4.1.1 **Pressupostos pedagógicos** uma explicação mais detalhada a respeito dos arranjos didáticos.

3.3.2.4 Apresentações

As apresentações são pontos importantes no processo de ensino-aprendizagem do curso de violão. Isso se dá principalmente pelo fato de que tanto os pais quanto a escola avaliam o trabalho realizado neste momento. Foram realizadas quatro apresentações ao longo do ano: um recital interno para os alunos, um evento cultural de grande porte para os pais, outra apresentação interna e um recital de final de ano para os pais. O repertório de todas essas apresentações foi escolhido pelos alunos, exceto no evento cultural mencionado. As apresentações são sempre encaradas com muita seriedade pelos alunos. Embora possa se tratar de uma possível situação de estresse, o professor-pesquisador buscou sempre mostrar para os alunos que se apresentar em público não deveria ser encarado como um problema.

A partir de conversas sobre o que é o erro na música e de atividades envolvendo a respiração e a concentração, buscou-se construir uma estrutura psicológica que facilitasse este momento de execução em público. Mesmo assim, dois alunos demonstraram resistência e resolveram não se apresentar. Nesses casos, o professor-pesquisador respeitou a decisão dos alunos. Dessa forma, evitou-se que esses alunos criassem uma sensação de trauma, dando a possibilidade para que trabalhassem suas emoções em seu tempo.

Mesmo com o nervosismo habitual, todas as apresentações tiveram resultado satisfatório e boa parte dos alunos aprovou tal experiência. Abaixo segue uma descrição da apresentação realizada em um evento cultural da escola:

Apresentação de 27/10/2012

Foi realizado um evento cultural de grande porte, que abrangeu as diversas atividades culturais da escola, como o teatro, a dança e a música. Somente alunos que já estavam no segundo ano de violão foram convidados a participar da apresentação. Esta regra foi aplicada devido a um alto nível de dificuldade do repertório, além da exigência de um maior comprometimento com os ensaios. Os alunos iniciantes foram motivados a participar no ano seguinte.

O repertório desta apresentação foi definido pelos professores devido ao fato de que um mesmo tema, preestabelecido e desenvolvido ao longo de meses, teve de ser usado por todas as áreas artísticas, o que dificultaria uma liberdade maior na escolha do repertório.

Foram escolhidas as peças *Doce de Côco*, de Jacob do Bandolim (1918 – 1969), e *Minueto em Sol menor*, de Johann Sebastian Bach (1685 – 1750). Alguns alunos mencionaram em aula que achavam as músicas chatas e que só estavam participando para agradar aos pais. Outros gostaram das músicas e demonstraram entusiasmo. Tanto professores quanto alunos pareceram terem ficado satisfeitos com a execução das peças. Ao serem perguntadas a respeito do som dos violões, pessoas da plateia mencionaram que o volume estava baixo. Mesmo tendo vários microfones no palco, a equipe de som parece ter tido dificuldade em microfonar os instrumentos, o que parece ter comprometido a percepção do público diante da apresentação.

3.3.2.5 Tecnologia

Foi observado que a tecnologia está muito presente na realidade dos alunos. Sempre que chegava à sala de aula, o professor-pesquisador encontrava os alunos mexendo em seus *Ipads*, *Iphones* e diversos aparelhos eletrônicos, conforme o registro abaixo demonstra:

Aula de 02/10/2012

Ao chegar à sala de aula, o professor-pesquisador encontrou os alunos assistindo no celular ao clipe de *Another Brick in The Wall*, da banda *Pink Floyd*. Esta música começou a ser trabalhada na aula anterior e os alunos ficaram curiosos quando o professor-pesquisador comentou sobre o contexto em que esta música foi criada, como uma forma de questionar a educação tradicional das décadas de 1970 e 1980⁴⁵.

Quanto à tecnologia em sala de aula, o professor-pesquisador trouxe em diversos momentos exemplos de vídeos relacionados ao tema do *passatempo*⁴⁶ em questão em seu *laptop*. A apreciação de videoclipes se demonstrou muito produtiva, já que os alunos puderam, através da imagem, perceber melhor o contexto em que a música estava sendo realizada. A seguir encontra-

⁴⁵ De acordo com Doll Jr. (2002), a educação tradicional baseada no tecnicismo começou a ser questionada com maior vigor nas décadas seguintes à década de 1960, concomitante ao surgimento de concepções pertencentes à educação pós-moderna.

⁴⁶ A explicação a respeito da atividade *passatempo* encontra-se na seção 4.3.2 **Cognição**.

se um registro a respeito da reação da turma diante da apreciação de alguns vídeos relacionados a um *passatempo* sobre o *rock*:

Aula de 12/09/2012

Ao trazer um *passatempo* sobre o *rock*, o professor-pesquisador trouxe um texto sobre o estilo, além de colocar vídeos de bandas e cantores como Bill Haley (1925-1981) e Elvis Presley (1935 – 1977). Os alunos estranharam o comportamento da plateia: todos assistiam aos shows sentados e batendo palmas. Também comentaram que a banda, naquela época, aparecia mais, pois hoje em dia apenas o cantor ganha projeção e deram como exemplo bandas como Maroon 5 e a cantora Avril Lavigne (1984 -). Uma aluna comentou que achou que o *rock* de antigamente era melhor do que o atual, pois era mais animado.

Além dos vídeos, o professor-pesquisador realizou algumas gravações em áudio do repertório tocado em sala de aula. Foi observado que a utilização de um gravador para registrar a execução dos alunos foi muito proveitosa, já que desta forma, os alunos puderam avaliar melhor a sonoridade de seus violões. Estas gravações foram feitas de forma descontraída, com o objetivo de evitar uma possível inibição dos alunos. Assim, foram feitas várias tentativas, sendo que o erro não foi tratado de uma forma negativa, mas como parte do processo. Com as inúmeras possibilidades de registro fornecidas pelos aparelhos celulares, alguns alunos começaram a testar a gravação daquilo que tocavam em casa. A seguir, está um registro a respeito de gravações realizadas por um pai de uma aluna:

Recital de 24/11/2012

[...] Ao final do recital, um pai de uma aluna veio mostrar ao professor-pesquisador um vídeo em seu celular de sua filha tocando uma música da cantora Carly Rae-Jepsen (1985-). Ele afirmou que estava muito orgulhoso e que estava feliz com o progresso da filha nas aulas.

CAPÍTULO IV: O MODELO *SEER*: PRINCÍPIOS E PRÁTICAS DE UMA ABORDAGEM HOLÍSTICA PARA O ENSINO COLETIVO DE VIOLÃO

4.1 PRINCÍPIOS BÁSICOS

No que diz respeito às práticas pedagógicas⁴⁷ do professor-pesquisador, os aspectos psicológicos e histórico-culturais dos alunos apresentaram grande importância para a formulação das estratégias pedagógicas. O aluno participa ativamente, tanto da construção do conteúdo, quanto das estratégias pedagógicas, principalmente no que diz respeito ao nível de dificuldade e ao interesse dele com relação ao repertório abordado.

4.1.1 Pressupostos pedagógicos

No processo de ensino-aprendizagem, a metodologia ou os pressupostos pedagógicos são um importante instrumento para elaborar e organizar estratégias. A partir de uma constante reflexão sobre suas práticas, acredita-se que o educador desenvolve o seu próprio método, o qual inclui influências de autores da educação musical, de sua própria trajetória como profissional e como indivíduo e do contexto social em que atua. De acordo com o Dicionário Brasileiro de Educação (1986), metodologia de ensino pode ser definida como:

Sistematização e a racionalização do ensino, mediante métodos e técnicas de que se vale o professor para intervir no comportamento do educando, orientando-lhe a aprendizagem. Parte da teoria do ensino que estuda os recursos mais eficientes na direção da aprendizagem, para que determinados objetivos sejam alcançados. (DICIONÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 1986, p.119).

No entanto, um método não deve ser compreendido como uma fôrma, um padrão que será sempre utilizado para todas as situações. Pelo contrário: deve ser formulado como um modelo flexível, que pode ser alterado de acordo com a situação, a atividade, o grupo. A mesma linha de pensamento pode ser observada nas afirmações de Freire (1987) com relação ao método freireano, ao pedir para que aqueles que tiverem acesso as suas ideias as reinventem pedagogicamente, de acordo com sua realidade.

⁴⁷ Vide seção 4.3 PRÁTICAS DE SALA DE AULA para a explicação referente às práticas do professor-pesquisador.

Quanto aos outros, os que põem em prática a minha prática, que se esforcem por recriá-la, repensando também meu pensamento. E ao fazê-lo, que tenham em mente que nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto. (FREIRE, 1987, p. 193-184)

Dessa forma, a fundamentação teórica do professor deve estar em constante revisão a partir de um diálogo com sua prática. É essa prática que vai confirmar ou não se as teorias desenvolvidas necessitam de revisão.

A fundamentação teórica da minha prática, por exemplo, se explica ao mesmo tempo nela, não como algo acabado, mas como um movimento dinâmico em que ambas, prática e teoria, se fazem e se re-fazem. Desta forma, muita coisa que hoje ainda me parece válida, não só na prática realizada e realizando-se, mas na interpretação teórica que fiz dela, poderá vir a ser superada amanhã, não só por mim, mas por outros. A condição fundamental para isto, quanto a mim, é que esteja, de um lado, constantemente aberto às críticas que me façam; e outro, que seja capaz de manter sempre viva a curiosidade, disposto sempre a retificar-me, em função dos próprios achados de minhas futuras práticas e da prática dos demais. (FREIRE, 1987, p.17)

A partir de uma visão dialógica e transformadora proposta por Freire (1987), em qualquer âmbito educacional, seja ele o ensino básico, médio ou a graduação, o método utilizado pelo professor, seja ele qual for, não pode restringir a construção do conhecimento e a dinâmica que existe na troca de vivências entre professor e aluno. Nesse sentido, Freire e Shor (1997) fazem a seguinte afirmação:

[...] A partir de sua formação profissional e das exigências dos departamentos a respeito do emprego, os professores colocam diante de si um programa muito estruturado. Na escola de primeiro grau, os programas padronizados frequentemente são desenvolvidos no centro de decisão, por grupos ou comissões estaduais, que fixam os currículos oficiais. Os professores universitários herdam uma lista oficial de leituras, que é o modelo tradicional de suas disciplinas. Esses programas padronizados dão pouca autonomia para que professores e alunos reinventem o conhecimento existente. (FREIRE & SHOR, 1997, p.95)

Nas práticas do professor-pesquisador no colégio em questão, o repertório do aluno acaba sendo entendido como um importante motivador no processo de ensino-aprendizagem. Acredita-se que a música trazida pelos alunos deve ser respeitada, compreendida e incluída pelo professor no processo pedagógico, assim como os demais estilos musicais existentes. A opção por lidar com um repertório diversificado, faz com que o professor tenha de lidar com diferentes modalidades de educação. De acordo com Libâneo (2010), a educação deve ser compreendida

como produto do desenvolvimento social, tendo sua transformação diretamente ligada à transformação das relações sociais. A partir desta relação, o autor descreve duas modalidades de educação: *intencional*, que engloba a educação *formal* e a *não-formal*, e a *não-intencional*, que engloba a educação *informal*. A seguir está a denominação de Libâneo (2010) para cada modalidade:

a) *Educação Intencional*: é a “consequência da complexificação da vida social e cultural, da modernização das instituições e do progresso técnico científico”, com objetivos sociopolíticos explícitos, conteúdos, métodos, lugares e condições específicas de educação;

i) *Educação Formal*: “refere-se a tudo que implica uma forma (...) estruturada, organizada e planejada intencionalmente”. Existe uma infraestrutura voltada para o processo educativo, presente em escolas e instituições de ensino em geral;

ii) *Educação Não-formal*: “são as atividades com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização”. Pode ser verificada em meios de comunicação social e espaços/atividades culturais, tais como museus, concertos, etc.;

b) *Educação não-intencional*: tem sua origem nas influências exercidas pelos meios de comunicação social, a partir de valores, costumes, etc.;

i) *Educação Informal*: envolve elementos que impregnam a vida individual e grupal, presentes no ambiente e nas relações socioculturais e políticas. Tais elementos “afetam e influenciam a educação das pessoas de modo necessário e inevitável, porém, não atuam deliberadamente, metodicamente, pois não há objetivos preestabelecidos conscientemente”.

Com relação aos processos formais e informais pertencentes ao processo de ensino-aprendizagem da música popular, Green (2005) afirma que há diferenças significativas entre estes dois tipos de processo, principalmente no que diz respeito ao contexto em que ocorrem, às atitudes e aos valores que os acompanham.

Este intercâmbio entre diversas formas de educação pode ser observado explicitamente na pesquisa de Bittar (2010) a respeito do processo de ensino-aprendizagem criado por Meira (Jayme Florence), violonista autodidata conhecido no meio do choro, que buscava conhecimento teórico-musical e aperfeiçoamento técnico através de métodos de ensino de violão de autores como Dionísio Aguado (1784-1849). A partir do conteúdo de métodos voltados para o ensino de violão e da prática nas rodas de choro, Meira se tornou professor de grandes nomes da música brasileira, tais como Baden Powell (1937-2000) e Raphael Rabello (1962-1995).

É importante observar a organização criada por Meira para sua metodologia, dividida em dois momentos: (a) estudo de exercícios e da leitura de partitura a partir dos métodos; e (b) roda de choro, momento em que o aluno colocava em prática a teoria aprendida, dentro de um contexto real de choro. Dessa forma, a aprendizagem ocorria a partir do conteúdo teórico presente nos métodos, responsáveis também pela introdução dos alunos à música clássica, e da vivência prática das rodas de choro. Segundo depoimentos dos alunos de Meira, reunidos por Sandroni (2000), esses encontros proporcionados pelo professor foram fundamentais, já que era nesse momento que aprendiam as habilidades necessárias para uma boa participação nas rodas.

De acordo com Paes (1998), a roda de choro contribui de diversas maneiras para o processo de aprendizagem musical daqueles que estão envolvidos nessas práticas. Na roda de choro, os músicos se alternam tocando e ouvindo, o que faz com que vários processos de aprendizagem ocorram simultaneamente: a percepção auditiva, tanto melódica quanto harmônica, o aprendizado por imitação e o improviso.

Independente de classificações e denominações, as práticas ditas não-formais não devem ser consideradas pelo professor como pertencentes a um segundo plano ou de menor importância, já que são conteúdos fundamentais para a aprendizagem musical. Se o professor aborda o conteúdo procurando integrar as diversas modalidades de ensino (formal, não-formal ou informal), estará contribuindo para a formação de um músico capaz de refletir a respeito daquilo que está executando, já que possuirá uma visão mais ampla das diferentes formas de atuação em música.

Qualquer processo educacional em música tem estruturas e processos específicos aos sujeitos e aos contextos, daí questionar-se os conceitos formal, não-formal, informal (referindo-se mais à forma) para os processos educativos, principalmente quando aplicados à música, uma área de conhecimento que supõe a interatividade, afetividade, psico-motricidade, além de vários elementos de justaposição entre mente, corpo e

espírito, envolvendo principalmente as emoções. Essas estruturas e processos de ensino-aprendizagem podem acontecer de múltiplas formas, dimensões, intenções e ênfases (dinâmicas), não somente “étnicas” ou “acadêmicas”, ou “cotidianas” ou “construídas” (...) o educador aborda o ensino com estruturas de ensino e processos que vão do espontâneo ao sistemático, do oral ao escrito, do improvisado ao planejado, do ingênuo ao crítico-reflexivo. (OLIVEIRA, 2000, p.21)

No que diz respeito ao ensino da música popular, para conseguir integrar a aprendizagem não-formal e informal ao contexto de sala de aula, o professor pode se utilizar de ferramentas tais como visitas guiadas a shows, rodas de choro e a concertos. Caso não seja possível, pode buscar auxílio nas ferramentas multimídias, tais como vídeos e documentários, para uma melhor compreensão por parte aluno a respeito do contexto em que a música é realizada.

Na prática do choro, por exemplo, leitura, imitação e *tocar de ouvido* se misturam, em uma ordem que varia de acordo com o contexto e com o nível do executante. A partir de observação feita em uma prática de choro denominada *Bandão*, realizada durante o curso da Escola Portátil de Choro, localizada na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Greif (2007) afirma que:

Todos os participantes do Bandão tocam seguindo a partitura. Ter uma partitura à frente é importante neste contexto, porque vai fazer com que o estudante músico esteja concentrado em vários aspectos determinantes para uma boa performance [...]. Um outro aspecto positivo desta prática é a oportunidade que os alunos têm de exercitar a sua técnica instrumental, aumentar a sua capacidade de concentração e de interpretação. Ao mesmo tempo, cada aluno aprende a ouvir o outro do grupo e a tocar com mais espontaneidade. (GREIF, 2007, p.202)

Greif (2007) ressalta, entretanto, que no campo da música popular, nem sempre a aprendizagem se dá por meio da leitura, fato que também pode ser observado na prática de alunos mais iniciantes, os quais ainda não tiveram acesso à leitura, mas que mesmo assim participam da prática com os alunos mais adiantados. Dessa forma, dentro deste contexto de ensino-aprendizagem do choro citado por Greif (2007), o limite entre formal e informal, música oral e escrita, práticas intuitivas e sistematizadas é muito tênue. Nesse sentido, a partir do depoimento de Powell (1990) a respeito da metodologia de Meira, pode-se observar como a prática foi importante para sua formação como músico.

(...) ele fazia a mesa-redonda, às vezes estavam o Jacob do Bandolim, o Dino do violão (...) às vezes o Pixinguinha ia à casa do Meira também. E era assim, uma mesa-redonda, quer dizer, não tinha aquele negócio como tem hoje de escrever cifra. Era assim: “dá um dó maior aí”. E você tinha que sair acompanhando. [...] (Depoimento de Baden Powell retirado do programa ensaio da TV cultura gravado em 1990)

No campo da aprendizagem/prática de alguns estilos da música popular, tais como o *jazz* e o *choro*, as abordagens oral e escrita são aproveitadas de forma complementar e não excludente. Nesse sentido, Silva e Carvalho (2010) afirmam que a partir de uma abordagem oral e do aprendizado da música popular, o procedimento de *tirar de ouvido* é muito recorrente.

‘Tirar (tocar) de ouvido’ significa reproduzir uma música enquanto a escuta, memorizar uma música e reproduzi-la, reproduzir estilos musicais, suas ‘levadas’ e idiomas estilísticos. A reprodução aural envolve um nível de compreensão musical que, muitas vezes, a partitura não transmite. (SILVA & CARVALHO, 2010, p. 211)

As autoras citam ainda as seguintes estratégias de aprendizagem na música popular: (a) através da escolha da música a ser tocada, que se torna objeto de estudo; (b) pela cópia de gravações *de ouvido* ou por partituras/cifras; (c) de maneira autodidata; (d) pela aprendizagem em grupo, através de ensaios; e (e) pela assimilação de habilidades e conhecimentos às vezes de forma inconsciente.

Além dessas categorias, os estudos de Faour (2006) e Gomes (2008) destacam a necessidade de se desenvolver um equilíbrio entre os conhecimentos teóricos e técnicos da performance com a aquisição de habilidades e conhecimentos musicais informais da música popular, tais como *tirar de ouvido*, a improvisação, a leitura de diferentes grafias musicais, a autoaprendizagem e a aprendizagem entre os pares. Assim, além de estar ciente das modalidades que se utiliza para construir o conhecimento, o professor deve também compreender de que forma o conteúdo está sendo incluído na sua metodologia, ou seja, de que forma as modalidades de ensino estão sendo abordadas e como elas interferem na relação entre aluno e música.

Segundo Penna (2010), a experiência do ser humano com a música acontece através de sua interação com *músicas diferenciadas*. Para diferenciá-las, as categorias são elementos fundamentais para a organização da experiência, pois são elas que permitem ultrapassar a multidão de entidades individuais. No entanto, tais categorias podem ser úteis, contanto que não impeçam a percepção nas práticas pedagógicas cotidianas da diversidade que se manifesta *por trás* delas. Ultrapassar a oposição entre a música popular e erudita e suas formas de ensino-aprendizagem, em prol de uma concepção ampla de música que considere toda uma

multiplicidade de manifestações como significativa, é condição indispensável para um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura.

Segundo Tourinho (1997), as ideias musicais refletem aquilo que são os indivíduos. A cultura ocidental, notadamente a europeia, e sua música foram influenciadas por suas personalidades e pelas condições sociais e tecnológicas que dispunha para perceber. O repertório que o professor elege representa uma escolha que, na maioria das vezes, não leva em consideração aspectos de interesse dos educandos, isto porque está centrado principalmente nas características do desenvolvimento cognitivo e psicomotor. Os interesses são adquiridos através de experiências satisfatórias em determinadas atividades, e que tendem a manter-se enquanto forem eficientes para os objetivos de cada um.

Não ficar restrito ao programa escolar pode significar um avanço mais rápido não só nas primeiras semanas de trabalho, mas a possibilidade de efetuar escolhas diversificadas mais prontamente e com mais independência. Os estudos de Tourinho (1997) demonstram que o estímulo ao repertório que o aluno valora pode se constituir em uma poderosa arma de interesse e motivação para o aprendizado de novos conhecimentos, tornando a aula de instrumento um espaço agradável, onde as pessoas podem trazer as suas primeiras experiências para serem acrescidas, não tendo que deixá-las para aprender um repertório completamente novo e diferenciado do anterior.

Assim, o repertório acaba sendo construído por professor e aluno em conjunto, de forma que ambos contribuem para que um repertório eclético e abrangente seja abordado em sala de aula. Nesse sentido, Sá (2012) faz a seguinte afirmação:

[...] o aluno [...] encontra um repertório que faz parte da sua experiência de vida e isso faz com que ele não crie resistência para aprender o novo. [...] Observa-se que a escolha do repertório é fundamental para que se alcance êxito no processo de ensino-aprendizagem de qualquer projeto de ensino coletivo. (SÁ, 2012, s/p)

Alinhado a esta abordagem pedagógica, Freire (2008) defende uma educação libertadora, onde professores e alunos sejam agentes críticos e dialoguem no ato de conhecer:

O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por *n* razões entre elas porque a *diferença* entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e

assim crescem um com o outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. Assim também a licenciosidade, de forma diferente, mas igualmente prejudicial. (FREIRE, 2008, p.118, grifo do autor)

Em uma aprendizagem baseada no diálogo, professor e aluno analisam a realidade da sociedade atual a partir de suas vivências, criando um contexto pedagógico que não se encontra isolado do mundo cotidiano.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele esmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. [...] (FREIRE, 1974, p.43)

É importante ressaltar que o repertório abordado pelo professor acaba inevitavelmente priorizando determinada cultura em detrimento de outras. Ao invés de uma postura apenas de imitação de determinada cultura imposta pelo professor ou pela mídia em geral, deve-se incentivar uma postura crítico-reflexiva do aluno diante do repertório, independente de sua origem: seja ela popular ou erudita, brasileira ou estrangeira, pode ser um caminho menos alienante, mais consciente e democrático. Segundo Freire (2007):

Quando o ser humano pretende imitar a outrem, já não é ele mesmo. Assim também a imitação servil de outras culturas produz uma sociedade alienada ou sociedade-objeto. Quanto mais alguém quer ser outro, tanto menos ele é ele mesmo. [...] O ser alienado não procura um mundo autêntico. [...] O erro não está na imitação, mas na passividade com que se recebe a imitação ou na falta de análise ou de autocrítica. (FREIRE, 2007, p.35)

No campo do ensino de música, Parejo (2009) sugere a escuta musical sensível como uma forma de união do grupo, podendo se abrir a aceitação de valores e formas de sentir do outro.

A escuta sensível é então o portal de comunicação que se abre entre as subjetividades. Por meio dela se inicia a compreensão do outro. Não creio que possa existir algo mais importante que isso na educação. [...] a Transdisciplinaridade é transumana e transcultural, não privilegia um indivíduo ou outro, uma cultura ou outra, mas sim, focaliza aquilo que está entre as culturas e que pode uni-las. Toda forma de hegemonia não é compatível com a visão transdisciplinar. Da liberdade de expressão surge a alegria da aceitação, o sentimento de pertencer a um ambiente, e com isso, todas as possibilidades criativas. Esse é o espírito que almejamos para a sala de aula. (PAREJO, 2009, p.80)

Assim, a atitude do professor no que diz respeito a levar em conta diferentes formas de cultura e de pensamento é fundamental para uma visão holística. Segundo Penna (2010), no que diz respeito à noção de *saber música* ou *ser músico*, esta está aliada muitas vezes à capacidade de ler uma partitura. Esse tipo de concepção, dominante em muitos espaços sociais, desvaloriza a vivência musical cotidiana de quem não tem estudos formais na área; deslegitima, ainda, inúmeras práticas musicais que não se guiam pela pauta e não dependem de uma notação. A partitura, por si só, é música potencial, virtual, pretendida, mas não concretizada.

No que diz respeito a procedimentos metodológicos em relação à leitura, Schafer (1992) faz a seguinte afirmação: “Sempre resisti à leitura musical, nos primeiros estágios da educação, porque ela incita muito facilmente a um desvio de atenção para o papel e para o quadro-negro, que *não são* os sons. Música é algo que soa. Se não há som, não é música” (SCHAFER, 1992, p. 307).

Quando se fala em comunicação musical, esta pode ser realizada de diversas formas, sendo as formas oral e escrita as mais difundidas. Quanto às diferentes formas de aprendizado, Sloboda (1985) observa que, no contexto da *cultura oral*, o aprendizado é indissociável das interações humanas, através de costumes e rituais, e é objeto de constante mutação, pois não existem gravações ou partituras. Já na *cultura escrita*, o conhecimento não é limitado ao que é lembrado, mas armazenado a partir de uma distância psicológica entre o indivíduo e o conhecimento acumulado de uma cultura. Além disso, os indivíduos devem selecionar certos aspectos do conhecimento e examiná-lo de forma mais objetiva que a cultura oral, onde conhecimento e aprendizado são partes integrais de um todo.

Algumas das práticas observadas na música popular foram abordadas pelo professor-pesquisador em sala de aula no ensino de violão: o *tocar de ouvido* e o *tocar por imitação*, por exemplo. Segundo Penna (2010), *violão de ouvido* é uma forma popular de aprendizagem prática da música, característico de pessoas que aprenderam por conta própria, observando os outros tocarem: olho no braço do violão somado ao ouvido em ação. Nele, a relação básica é entre o resultado sonoro e a posição no violão, ou seja, a ação motora. Esse *tocar de ouvido* pode ser responsável pela formação de músicos com práticas verdadeiramente ricas, como os chorões ou músicos reconhecidos como Djavan (1949 -), que se inserem na indústria cultural e alcançam amplo reconhecimento. Esse *tocar de ouvido* é muito característico de uma educação não-formal,

ligada à música popular, que por vezes se insere em práticas que apresentam alguma sistematização, como nos chamados métodos de violão popular ou nas *revistinhas de canções cifradas*.

Dessa forma, a prática é priorizada em um primeiro contato com a música, ao invés de se priorizar a execução de exercícios de leitura fora de um contexto musical, o que acontece em grande parte dos métodos voltados para o ensino de violão. Ao exemplificar os *famosos* exercícios rítmicos que usam a silabação *tá*, Penna (2010) afirma que tal exercício é bastante corrente, sendo realizado com a notação convencional nas tradicionais aulas de teoria e percepção, visando ao adestramento para a leitura de partitura. Assim, seu resultado é mecânico e sem expressividade.

Segundo Santos (1994), a ênfase no treinamento de unidades musicais mais simples para sua compreensão pode resultar em uma fragmentação do objeto musical, reduzindo os elementos musicais a categorias rígidas, que se tornam distantes da relação com o fenômeno real da linguagem musical, isto é, e de sua dimensão estética.

Assim, o desafio é trabalhar os elementos musicais básicos em sua função expressiva, preservando, mesmo nas práticas mais elementares, o caráter artístico-expressivo da música. Nesse sentido, mesmo as primeiras músicas tocadas no instrumento devem ser abordadas baseadas em seu fraseado, em lugar da sucessão mecânica de sons que o adestramento visual-motor e os exercícios rítmicos costumam produzir. É aquilo que Swanwick (2003) chama de respeito à fluência musical, sem fragmentá-la em partes sem sentido musical. Nesse sentido, Fernandes (2009a) afirma:

[...] para que o educador encontre uma metodologia do ensino de música que apresente estratégias e objetivos coerentes entre si [...] deve-se estar atento ao fato de que a música precisa ser entendida como um todo, sem que se priorize qualquer dimensão em detrimento de outras presentes no material sonoro abordado. Uma atitude restritiva que busque analisar certos conceitos musicais separadamente, de forma desconectada, pode acabar prejudicando a compreensão do que está sendo aprendido/executado. (FERNANDES, 2009a, p.29)

Para que uma metodologia coerente seja aplicada, esta deve apresentar exercícios e repertório que, além de promover um progressivo domínio do instrumento, sejam significativos para o aluno em termos musicais. Nesse sentido, Queiroz (2005) afirma que qualquer atividade que esteja no âmbito da educação musical deve requerer práticas que se caracterizem como

expressões musicais significativas e não apenas como um conjunto de exercícios cujo único objetivo é a assimilação de aspectos técnicos e estruturais.

4.1.2 Diário de classe, avaliação e atitude do professor-pesquisador

O professor-pesquisador manteve um diário de classe durante todo o ano, no qual registrou a presença dos alunos, o repertório trabalhado e o nível de desenvolvimento das turmas. Este diário se tornou fundamental para um olhar mais individualizado, para que tanto as preferências individuais de repertório quanto as particularidades técnicas e de comportamento pudessem ser registradas e acompanhadas com maior atenção. No que diz respeito à avaliação, esta se deu de maneira continuada. Assim, seu propósito foi, junto do aluno, identificar em que ponto de desenvolvimento ele atingiu e como este aluno poderia ser estimulado cada vez mais a ultrapassar este nível. A escola também exige uma avaliação semestral da turma, a qual se encontra na seção de Anexos.

Quanto à atitude, o professor-pesquisador procurou manter uma postura acessível e afetiva, para que os alunos soubessem que poderiam se expressar de maneira sincera e saudável, sendo mantida de forma clara a relação entre professor-aluno. A seguir encontram-se algumas estratégias pedagógicas exercidas pelo professor-pesquisador:

a) *Atenção coletiva e individual*

Além da atenção coletiva, com o repertório baseado em arranjos para o grupo, o professor-pesquisador também se dirigiu individualmente para cada aluno, alternando momentos de atenção coletiva e individual;

b) *Gravações*

Foram realizadas gravações de determinadas peças, mesmo que o grau de musicalidade e de desenvolvimento de cada turma ainda se encontrasse em estágios iniciais. Tais gravações foram realizadas para que os alunos pudessem se ouvir, realizando assim uma apreciação crítica com relação ao resultado sonoro produzido. É importante ressaltar que foram realizadas várias gravações de uma mesma música, para que os alunos tivessem a possibilidade de errar, ensaiar, e não deixarem que o nervosismo tornasse a gravação uma experiência desagradável;

c) *Revisão e Assimilação de novo conteúdo*

Em grande parte das aulas, o professor-pesquisador partiu do conteúdo trabalhado na aula anterior, para que fosse observado o nível de desenvolvimento de cada aluno e como o estudo em casa se deu. A partir desta observação, era decidido qual seria o próximo passo e o novo conteúdo. Esta dinâmica podia variar, dependendo das questões que a turma trazia em cada dia de aula;

d) *Diferentes níveis de aprendizagem*

Em uma aula coletiva, o professor encontra inevitavelmente diferentes níveis de desenvolvimento de aprendizagem. Assim, o professor-pesquisador procurou contemplar o ritmo apresentado por cada aluno, podendo aplicar, além do repertório em conjunto, diferentes repertórios para diferentes alunos em uma mesma sala de aula, quando necessário. Acredita-se que, com esta dinâmica, o aluno que se desenvolve com maior facilidade não se sentirá desmotivado, enquanto que aquele que apresenta um outro nível de desenvolvimento possa receber a devida atenção e se sentir motivado a tocar as músicas tocadas pelo seu colega;

e) *Arranjos e Composições Didáticas*

A aula coletiva fornece ao professor a possibilidade de incluir diferentes vozes nas execuções, trabalhando o ouvido harmônico do aluno, sua autonomia e valorizando sua participação no grupo, já que, sem ele, a realização musical será prejudicada. A partir de arranjos baseados em três naipes - melodia, acordes e linhas de baixo -, o professor poderá contemplar diversos níveis de aprendizagem e todos poderão tocar juntos. Um exemplo de arranjo didático pode ser visto na partitura na seção de Apêndices.

No entanto, deve-se evitar que uma mesma função seja delegada para um mesmo aluno constantemente, como delegar apenas a linha de baixo em todas as músicas para um aluno, por exemplo. Dessa forma, o aluno não se sentirá rotulado como *aquele que toca apenas a linha de baixo*, além de experimentar as diversas possibilidades musicais do instrumento.

É importante ressaltar que o professor-pesquisador quase sempre precisou produzir arranjos e transcrições das músicas pedidas pelos alunos. Por se tratar de um repertório recente,

ainda não há uma grande quantidade de arranjos disponíveis, seja em meio eletrônico, seja em produções bibliográficas.

Além dos arranjos didáticos, o professor-pesquisador compôs uma série de peças, a partir das quais procurou contemplar diversos conteúdos da linguagem musical e da técnica do instrumento, tais como: dinâmica, escalas e compreensão da leitura musical. Assim, se torna possível abordar de forma prática e lúdica diferentes conteúdos, sem a necessidade de uma longa explicação teórica sobre tais elementos. Pode-se observar também que, ao compor um repertório voltado para os alunos, ocorre uma aproximação destes em relação ao processo de composição, a qual não fica restrita apenas aos grandes artistas e compositores. Afinal, se o professor pode compor, por que os alunos não podem?

As peças apresentadas nas partituras 1 e 2 são voltadas para os alunos de menor faixa etária e foram realizadas com o objetivo de se criar um material que fosse ao mesmo tempo interessante musicalmente e que apresentasse algum conteúdo da linguagem musical.

"O Sino e o Sol"
(Alexandre Pfeiffer)

Dó = Corda Si
apertada na 1a casa

Lá = Corda Sol
apertada na 2a casa

3
Don! - Din! - Don! - Din! OSi no ba - te
f *mf*

5
Lá - ao lon - ge OSol Bri - lhan - do
p *mp*

7
OSol bri - lhan - do *p* Lá ao lon - ge
mp

9
OSi - no - ba - te *f* Don! Din! Don! Din!
mf

Lembre-se: Os dois pontos chamam-se "ritornello" e nos mostram que devemos repetir as notas que estão entre eles!

Partitura 1: O Sino e o Sol

Na música “O sino e o sol”, foram trabalhados elementos como dinâmica, algumas notas da escala de dó maior, ascendente e descendente e o *ritornello*. A partir da letra criada, quatro notas da escala de dó maior são abordadas: (DÓ)m-dim dom dim O (SI)no bate (LÁ) ao longe o (SOL) brilhando. Desta forma, o aluno conseguirá aprender o nome das notas de maneira lúdica musical.

Já a letra da música *Miquinho foi ao sítio* engloba as três cordas primas do violão: (MI)quinho foi ao (SÍ)tio tomar SOL SOL SOL SOL SOL SOL SOL SOL. É uma música extremamente fácil, pois aborda apenas as primeiras cordas soltas do violão, além de abordar as notas referentes às cordas de uma maneira lúdica.

Miquinho foi ao sítio

Alexandre Pfeiffer

Em
Bm
G
G

Mi-quinho foi ao Sí - tio - pe - gar Sol Sol Sol Sol Sol Sol Sol Sol

Partitura 2: Miquinho foi ao sítio

Na partitura 3 encontra-se a música *O Barco e o Menino*, realizada a duas vozes e voltada para o público adolescente, a qual trabalha elementos como os dedilhados i-m / i-m-a, escala de dó maior e de lá menor eólia ascendentes / descendentes, além da dinâmica.

O Barco e o Menino Alexandre Pfeiffer / 2009

Violão 1

Violão 2

Vio. 1

Vio. 2

Vio. 1

Vio. 2

Vio. 1

Vio. 2

Partitura 3: O Barco e o Menino

4.2 O MODELO *SEER*

A partir das práticas de sala de aula realizadas em um período anterior à presente pesquisa, foi observado que determinados procedimentos realizados nas aulas de violão não estavam contemplando todos os aspectos necessários para o desenvolvimento integral dos alunos.

Na esperança de achar novos caminhos, o modelo *SEER* surgiu de uma série de questionamentos, tais como: Como a integração corpo, mente e afetividade pode acontecer nas aulas de música? Qual é a melhor forma de incluir o repertório do aluno no processo de ensino-aprendizagem? De que forma a partitura pode ser abordada? Qual é o papel da apresentação no ensino de música?

Tendo em vista a fragmentação atual do conhecimento, com um objetivo racional-*tecnicista*, o professor-pesquisador se propôs a buscar na abordagem holística uma forma de conseguir alcançar uma educação musical que apresente uma visão mais global, tanto do fazer e pensar a música, quanto do próprio ser humano. A presente pesquisa propõe uma adaptação de tal concepção para a educação musical. Com relação ao ensino de música, uma abordagem holística não se propõe apenas a gerar resultados, mas procura perceber de que maneira o fazer musical significa, interfere e atua nas diferentes estruturas do aluno. Segundo Pereira (2010), “o ser humano, para seu desenvolvimento equilibrado, precisa ser visto como alguém que pensa, sente, se movimenta e está vinculado a seu meio sociocultural” (PEREIRA, 2010, p. 211).

De acordo Yus (2002), os sistemas educacionais atuais geralmente reconhecem que uma pessoa é bem-educada quando apresenta um intelecto racional bem treinado, é competitiva, disciplinada, o que a torna capaz de desempenhar seu papel social para a conquista econômica. Tal concepção de educação deixa de lado os sentimentos, a criatividade e o espírito crítico dos alunos. O autor ainda faz a seguinte afirmação:

A educação holística está interessada no crescimento de todas as potencialidades humanas: intelectual, emocional, social, físicas, artística/estéticas, criativa/intuitiva e espiritual. Da mesma forma, aceita a existência de inteligências múltiplas que precisam de processos educativos diferenciados. O aprendiz não aprende unicamente por intermédio de sua mente, mas também de seu corpo, seus sentimentos, seus interesses e sua imaginação. (YUS, 2002, p.21)

Acredita-se que este tipo de concepção deve receber a devida atenção do educador musical, já que as consequências negativas de uma fragmentação e possível negligência diante das potencialidades humanas dentro de um ambiente de ensino-aprendizagem escolar podem ser irreversíveis:

É muito comum ignorar a articulação entre o afetivo, o cognitivo e o motor nas atividades escolares. A escola não tem clareza de que, ao cumprir a função de transmissora do conhecimento, lida paralelamente com outros aspectos do

desenvolvimento diretamente relacionados ao aspecto cognitivo. Na verdade, os aspectos afetivo e motor na sala de aula são considerados como processos estanques, sem nenhuma relação com o processo de conhecimento. Assim, é também desconhecida a reciprocidade entre a afetividade e a inteligência, conquanto exista entre ambas uma integração que permite uma nutrição mútua. Ao mesmo tempo em que a afetividade se estende no desenvolvimento do sujeito, a inteligência, por sua vez, segue seus passos. (ALMEIDA, 1999, p. 89)

Esta visão integral já foi abordada por diferentes culturas e em diferentes momentos da história da educação. A educação grega, a partir da *Paideia*, buscava uma integração entre os diferentes campos do conhecimento humano. No campo da psicologia da educação, Bloom (1964) sugeriu o conceito de *Taxonomia dos Objetivos Educacionais*, a partir do qual o processo educativo se dá em três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor.

Segundo Bloom (1964), esta classificação foi formulada para facilitar o esclarecimento dos objetos educacionais, bem como facilitar a criação de um sistema para descrever e organizar testes no âmbito da educação. Embora se entenda que a organização proposta por Bloom (1964) tenha contribuído para um melhor entendimento do funcionamento do processo de ensino-aprendizagem, o contexto behaviorista-tecnicista no qual este autor estava inserido demonstra uma visão baseada em análises quantitativas, o que acaba por limitar uma visão mais ampla de cada uma das dimensões citadas. Ainda no campo da psicologia da educação, Galvão (1995) sinaliza a busca por uma educação da pessoa integral a partir da teoria de Henri Wallon (1879-1962), a qual entende a educação a partir de uma concepção dialética e defende uma prática que atenda e desenvolva os planos afetivo, cognitivo e motor.

Embora as contribuições da psicologia para a educação sejam fundamentais, optou-se por uma adaptação da conceituação de Cardoso (1995) a respeito do desenvolvimento das diferentes dimensões da totalidade do ser humano na educação, devido às aproximações desta conceituação a abordagem holística proposta nesta pesquisa.

Tendo como base os conceitos abordados anteriormente na revisão de literatura, foi concebido o modelo *SEER* (Sentimento, Entendimento, Experiência, Reconexão) de educação musical, uma proposta inicial para o ensino holístico de violão, a qual se encontra na ilustração 3.

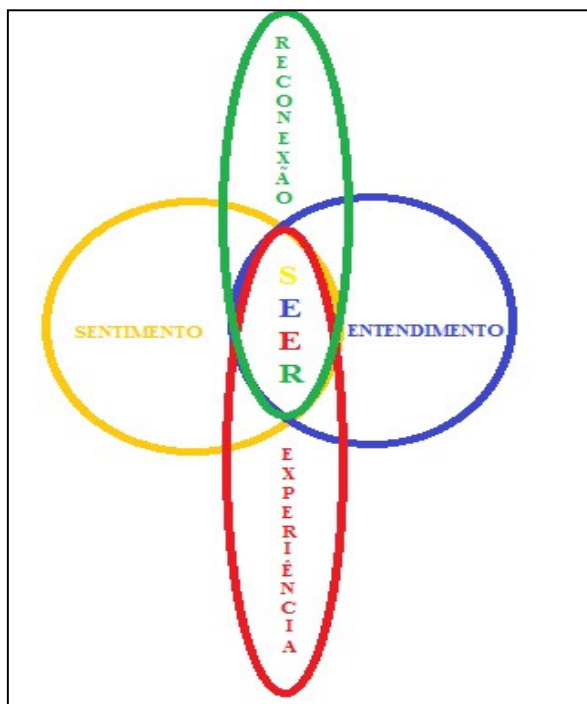


Ilustração 3: Modelo *SEER* de Educação Musical

Neste esquema, sentimento se refere à área da afetividade, entendimento à área da cognição, experiência à área da psicomotricidade e reconexão significa a reconexão com a essência humana. A sigla *SEER* faz referência ao verbo *ser*, com o objetivo de se buscar uma educação que desenvolva o *ser* humano de maneira plena, em todas as suas dimensões. A seguir, se encontram estratégias e práticas de ensino baseadas neste modelo.

4.2.1 Cognição e música

O termo cognição abordado nesta pesquisa refere-se ao aspecto mental humano em relação à música, principalmente no que diz respeito a aspectos conceituais e teóricos. Ilari (2010) afirma que o termo cognição tem origem no termo latim *cogitare* (“pensar”) e está diretamente relacionado com atividades conceituais do cérebro e formulações verbais. Por outro lado, o fenômeno musical, por se tratar de um fenômeno estético, acaba envolvendo os sentidos, já que a própria definição de estético vem do grego *aisthesis*, que significa “sentir”. Embora o sentir e o pensar tenham características próprias, estes campos não devem ser tratados como antagônicos, mas como complementares. Nesse âmbito, Ilari (2010) cita Marothy (2000):

[...] o sentir e o pensar não são exatamente processos opostos, mas inter-relacionados, integrando igualmente as experiências musicais. O estudo desses processos em relação à música não é nada simples e depende de uma complementariedade de estudos de diversas áreas de conhecimento – algo que também requer grandes esforços por parte dos pesquisadores envolvidos. Historicamente, essa tentativa de “diálogo” tem sido feita por profissionais de diversas áreas que têm se unido ao redor do ideal comum de compreender a mente musical. (MAROTHY *apud* ILARI, 2010)

Além do próprio campo da música, o estudo da mente humana acaba inevitavelmente abrangendo outros campos do saber. Afinal, o próprio cérebro é um órgão que lida com diferentes formas de estímulos, originados nos órgãos dos sentidos, no sistema motor, e assim por diante. Segundo Miller (1956, 2003) *apud* Ilari (2010), o surgimento das ciências cognitivas ocorreu na década de 1950, devido à formulação da premissa dentro de diversas áreas de que só se conseguiria solucionar certas questões com a resolução de problemas alocados em outros campos do conhecimento.

“Ao mesmo tempo em que a antropologia, a psicologia e a linguística se redefiniam enquanto áreas de conhecimento, novas áreas como a computação e as neurociências surgiam no cenário acadêmico” (VASCONCELLOS *apud* ILARI, 2010, p.22). Com relação ao caráter interdisciplinar das ciências cognitivas, Ilari (2010) cita o esquema de Gardner (2003), o qual pretende demonstrar como tais interações são realizadas. Este esquema⁴⁸ encontra-se representado na ilustração 4.

⁴⁸ O termo *inteligência artificial* se refere ao campo de estudo que investiga como comportamentos inteligentes podem ser relacionados a máquinas, ou seja, de que forma que o raciocínio humano pode ser incluído e aproveitado em sistemas tecnológicos, como computadores, por exemplo.

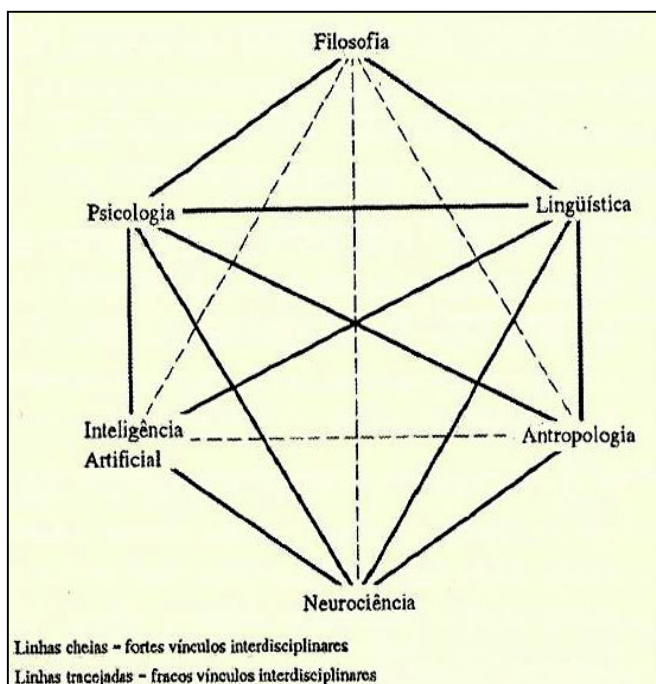


Ilustração 4: Conexões entre as Ciências Cognitivas
Fonte: GARDENER *apud* ILARI, 2010, p.23

Ilari (2010) afirma que, assim como acontece na cognição de um modo geral, a cognição musical também tem buscado em outras áreas do conhecimento referências e informações para melhor entender a mente musical do ser humano. Segundo Northe e Hargreaves (2008) *apud* Ilari (2010), atualmente as pesquisas em psicologia da música têm considerado cada vez mais fatores sociais e contextuais, levando em conta tanto os métodos naturais quanto os experimentais. Dessa forma, estas pesquisas investigam a estrutura, o conteúdo, os objetivos e implicações das experiências musicais.

Em outras palavras, o estudo da mente musical no contexto da psicologia da música dos tempos atuais poderia ser definido como *o estudo da mente musical em contexto*. Isso obviamente requer esforços inter e transdisciplinares de áreas que tradicionalmente não faziam parte das ciências cognitivas [...]. (ILARI, 2010, p.30)

O contexto acima citado acaba inevitavelmente incluindo o corpo no processo de cognição. Afinal, a mente não é uma entidade isolada do resto do corpo, mas interage e depende diretamente das funções fisiológicas do ser humano. Nogueira (2010) sugere que a música parte

de uma experiência incorporada, ou seja, o corpo apresenta uma importante função na formação da mente musical. Esta percepção vem ganhando força no meio científico, após ter sido descartada durante um longo período, conforme pode ser observado na citação a seguir:

O corpo humano e as estruturas da imaginação e do entendimento, que emergem de nossa experiência incorporada, foram negligenciados na tradição moderna idealista sob a alegação de que introduzem elementos subjetivos irrelevantes na reflexão acerca da natureza objetiva do sentido. Nessa tradição, [...] a mente é algo abstrato e transcendente, portanto desligada de qualquer aspecto corporal do entendimento humano [...]. Essa concepção de mente e corpo impôs, até recentemente, limitações intransponíveis à pesquisa da vida mental em ciência cognitiva. Embora a pesquisa em cognição reconhecesse que grande parte do conhecimento é derivada da ação sensório-motora de nossos corpos, isso tinha pouca ênfase nos estudos teóricos acerca de como as pessoas percebem, aprendem, experimentam as emoções e usam a linguagem. Ao contrário, nas últimas décadas cada vez mais se avolumam os estudos – resultantes de pesquisa controlada de laboratório, observações do naturalismo científico, estudos de casos neuropsicológicos, pesquisa linguística, pesquisa em inteligência artificial – que corroboram a ideia de que entendimento é algo constituído pelas estruturas imaginativas que surgem de nossa experiência enquanto organismos corpóreos que interagem com o meio. (NOGUEIRA, 2010, p.28)

Em uma concepção holística a respeito da cognição e a música, procura-se integrar diferentes formas de se relacionar o *pensar a música* com o *fazer música*. Segundo Yus (2002), a partir de pesquisas no campo da neuropsicologia, chegou-se à concepção de que o cérebro humano apresenta dois hemisférios distintos: (a) hemisfério esquerdo, responsável pelo âmbito analítico e racional, tendo resposta a estímulos verbais e temporais e (b) hemisfério direito, voltado para o campo emocional e intuitivo, sendo estimulado a partir de estímulos visuais e sinestésicos.

Ainda de acordo com este autor, pesquisas recentes sobre o cérebro humano apontam que o hemisfério esquerdo tem sido priorizado pela maioria das escolas no âmbito educacional. Tal constatação está alinhada com a afirmação de Nogueira (2010) de que a cognição vem sendo tratada apenas a partir de um viés transcendente e abstrato, desligado do corpo e das emoções. No entanto, a partir de uma visão holística, busca-se um processo cerebral de caráter global, já que se entende que as características apontadas em ambos os hemisférios cerebrais ocorrem de maneira interligada.

Assim como Yus (2002), a abordagem holística apresentada nesta pesquisa parte do pressuposto de que a aprendizagem se tornará mais significativa se as diferentes dimensões da cognição forem contempladas de maneira complementar, a partir de diversas formas e estilos de

se abordar um mesmo conteúdo: (a) abstrato e experiencial; (b) verbal e visual; (c) analítico e holístico; e (d) racional e intuitivo.

4.2.2 Psicomotricidade e Música

O termo psicomotricidade refere-se à dimensão da educação que desenvolve o corpo e as realizações motoras no ensino de música. De acordo com Nascimento e Machado (1986) *apud* Louro (2006), tal processo de desenvolvimento, em princípio natural a todos, pode ser analisado a partir da conexão entre pensamento e ação, envolvendo também a emoção. Ou seja, o campo da psicomotricidade se torna essencial para que a construção dos conceitos e o desenvolvimento da aprendizagem aconteçam, pois trata da relação entre o *querer fazer*, *saber fazer* e o *poder fazer*.

Este campo pode ser dividido em: a) esquema de imagem corporal: percepção através das sensações do seu próprio corpo; b) tônus: contração e alongamento dos músculos; c) equilíbrio: combinação de reações musculares com o propósito de sustentar o corpo sobre uma base; d) lateralização: dominância lateral da pessoa; e) lateralidade: eixo imaginário do indivíduo; f) noção espacial: se desenvolve através dos primeiros movimentos que atuam no campo espacial limitado pelos seus deslocamentos; g) noção temporal: capacidade de situar-se em função da sucessão dos acontecimentos.

Segundo Louro (2006), a relação corpo-movimento-sentidos é de crucial importância para o amadurecimento global do homem. Uma pessoa que deixa de vivenciar devidamente seu corpo ou possui um atraso em seu desenvolvimento psicomotor, devido a uma deficiência ou falta de estimulação, pode apresentar sérios problemas quanto à construção de seu esquema corporal, temporal, espacial, de materialização, coordenação motora e postural. Se uma pessoa não apresentar sua consciência temporal bem estruturada, certamente terá problemas de identificar itens musicais, tais como o pulso e andamento, por exemplo.

Pode-se observar que, na educação atual de uma forma geral, o corpo raramente é contemplado nas práticas pedagógicas, as quais priorizam apenas os aspectos cognitivos do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Chinellato (2010), a dicotomia corpo e mente observada na educação é frequentemente creditada a René Descartes (1596-1650), quando na verdade esta tem origem na Grécia Antiga, com Pitágoras (VI a.C.). A doutrina pitagórica estava baseada na ideia de “transmigração da alma de corpo em corpo, resultando na crença de que a

alma seria imortal e, portanto, divina, enquanto o corpo seria mortal e corruptível” (CHINELLATO, 2010, p.114).

Além de Pitágoras, Chinellato (2010) cita ainda Platão (428/347 a.C.), filósofo com conceitos de fundamentação dualista, estruturados na concepção de que o corpo seria o túmulo da alma, responsável pelo seu aprisionamento. No entanto, Chinellato (2010) afirma que Descartes (1973) teria sido responsável por dar continuidade à concepção dualista mente-corpo na modernidade, a partir da conclusão de que: “mentes são entidades sem extensão no espaço e acima da causalidade do mundo físico” (CHINELLATO, 2010, p. 115-116).

A partir do conceito de “penso, logo existo”, Descartes (1973) contribuiu para o fortalecimento de uma priorização da mente em detrimento do corpo, filosofia que fica evidente na afirmação a seguir:

Embora... eu tenha um corpo ao qual estou muito estreitamente conjugado, todavia, já que, de um lado, tenho uma ideia clara e distinta de mim mesmo, na medida em que sou apenas uma coisa pensante e inextensa, e que, de outro, tenho uma ideia distinta do corpo, na medida em que é apenas uma coisa extensa e que não pensa, é certo que este eu, isto é, minha alma, pela qual sou o que sou, é inteira e verdadeiramente distinta de meu corpo e que ela pode ser ou existir sem ele. (DESCARTES *apud* CHINELLATO, 2010, p.117)

Segundo Chinellato (2010), a concepção da existência de duas realidades distintas, representadas por *res cogitans* (coisa pensante) e *res extensa* (coisa extensa), é o alicerce do dualismo cartesiano, o qual compreende o corpo como uma máquina sujeita às leis da natureza. Com relação à influência de Descartes (1973) sobre o pensamento moderno, Chinellato (2010) ressalta, no entanto, que uma análise a respeito do dualismo não pode creditar este tipo de concepção apenas à comunidade científica:

Embora o impacto do dualismo cartesiano sobre a edificação da visão moderna de mundo seja inegável, qualquer análise que permaneça circunscrita à comunidade científica ou filosófica como iniciadora única de uma dicotomia entre mente e corpo estaria incompleta. (CHINELLATO, 2010, p. 117)

Embora tal dualismo tenha sido predominante na modernidade, alguns pesquisadores de diferentes campos do conhecimento começaram a questionar esta concepção. No campo da psicanálise, Luckesi (2010) cita a prática de William Reich (1896-1957), discípulo dissidente de

Sigmund Freud (1856-1939). Reich afirmava que o corpo era um fator fundamental para a vida humana, tanto em seu aspecto positivo, quanto em seu aspecto disfuncional. Luckesi (2010) afirma que o fato de o educador lidar em etapas iniciais do desenvolvimento humano faz com que tais estudos a respeito da relação entre corpo e mente sejam fundamentais para uma prática educativa consciente do funcionamento geral do ser humano. Nesse campo, Luckesi (2010) cita ainda uma série de autores que seguiram os passos de Freud e Reich:

Ambos os pesquisadores tiveram inúmeros desdobradores no decurso do século XX – tais como os norte-americanos Alexandre Lowen, artífice da Bioenergética, John Pierrakos, criador de Corenergetics, e Stanley Keleman, criador da Psicologia da Forma; David Boadella, inglês, inventor da Biossíntese, Federico Navarro, italiano, focado na sômato-terapia, só para citar alguns –, oferecendo-nos inúmeras compreensões profundamente significativas sobre o ser humano na busca de compreendê-lo e atuar junto a ele como ser uno, uma totalidade corpo-mente; fato que trouxe para os âmbitos das atividades psicoterapêuticas inúmeras contribuições inéditas, consistentes e eficientes de construção e/ou restauração da psique humana. Contudo, esses estudos não chegaram ao âmbito da prática educativa, na qual os educadores têm como seu objeto de ação seres humanos em desenvolvimento e formação nas suas diversas facetas biológica, afetiva, cognitiva, psicomotora e sociocultural. (LUCKESI, 2010, p. 2010)

Embora a dimensão corpórea seja fundamental para o desenvolvimento integral do indivíduo, pode-se observar que, dentro do contexto pedagógico atual, a concepção da relação entre mente-corpo ainda recebe uma forte influência do pensamento dualista cartesiano. Tal concepção muitas vezes retrata uma total preponderância do aspecto mental, seguida de uma dura repreensão a movimentos corporais em sala de aula, pois parte-se do pressuposto de que estes movimentos podem prejudicar a assimilação do conhecimento a ser aprendido.

Quanto ao aspecto motor, é geralmente concebido como de ação perversa sobre a atividade intelectual, pois impede o desempenho cognitivo. Em virtude de interferir nas atividades das crianças e, conseqüentemente, nas relações com os outros, o movimento, geralmente, é interpretado como indisciplina. As crianças mais agitadas exaurem os adultos, sendo a inquietação na sala de aula motivo de irritação. Com a preocupação de extinguir o que pode ameaçar a aprendizagem em sala de aula, ignora-se completamente um importante atributo do movimento: sua capacidade de representar as emoções. (ALMEIDA, 1999, p.90)

Quanto à relação existente entre movimento e emoções, Almeida (1999) cita a contribuição de Wallon (1971) ao afirmar que os movimentos podem ser gerados pelas emoções, como a alegria, por exemplo: “a alegria, ao se produzir na criança, desencadeia uma grande

excitação motora; a criança, ao ficar dividida entre o movimento de realização da atividade e os movimentos de entusiasmo, geralmente entrega-se a este último” (ALMEIDA, 1999, p.90).

Nesse sentido, Pereira (2010) cita Richter (2006), que faz a seguinte afirmação: “vivemos as marcas de uma educação que tolhe o movimento, a expressão corporal, como se este atrapalhasse o desenvolvimento da criança” (RICHTER *apud* PEREIRA, 2010, p.211). Pereira (2010) afirma ainda que o movimento se torna fundamental no processo da criança de conhecimento de si e de diferenciação do outro, processos fundamentais para a formação do sujeito. Ciavatta (2009) observa que a educação musical tende a buscar caminhos parecidos, excluindo o movimento corporal dos exercícios práticos e teóricos. O processo de interiorização da pulsação dentro da aprendizagem pode ser um bom exemplo desta tendência:

Parece-me que o problema está na retirada do movimento corporal de todo o processo de interiorização da pulsação. Todas as questões levantadas [...] com relação aos riscos de não se possuir mecanismos que explicitem para o aluno e para o professor a articulação de uma determinada frase musical com sua pulsação, dizem respeito ao processo de interiorização da pulsação. Sem referenciais precisos, não há a possibilidade que este processo resulte. (CIAVATTA, 2009, p.58)

No entanto, Almeida (1999) ressalta que não defende uma ideia de permissividade, já que se entende que os movimentos nem sempre são compatíveis com determinada atividade proposta em sala de aula. Quando existir a percepção de que movimentos corporais estão prejudicando as práticas, o professor deve tentar entender quais são as possíveis emoções que estes movimentos podem estar sinalizando. Tanto o excesso de movimento quanto sua falta podem sinalizar a presença de alguma questão emocional. A alegria, por exemplo, geralmente revela um excesso de movimento, enquanto que o medo, sua falta. Por isso, uma rigidez exacerbada do aluno também deve ser observada.

O ritmo harmonioso e a alternância entre tensão e relaxamento musculares nos movimentos são acompanhados pela capacidade de modulação da fala e musicalidade geral. Em pessoas assim tem-se a sensação de contato psíquico direto [...] por outro lado as pessoas fisicamente rígidas, desajeitadas, [...] dão-nos a impressão de que são também psiquicamente rígidas, inexpressivas, imóveis. (REICH *apud* PEREIRA, 2010, p.284)

A partir das reflexões apresentadas, pode-se concluir que o corpo não é apenas um instrumento que sirva de auxílio para uma atividade intelectual mais eficiente, mas um tipo de

inteligência primordial para o processo de ensino-aprendizagem. Dentro da educação musical, a visão dualista entre corpo-mente deve ser revista e modificada, para que o ensino priorize o ser completo e não determinadas etapas de seu desenvolvimento.

O corpo não é, portanto, substância passiva, sujeita puramente ao controle da vontade consciente, mas pode promover, sim, uma forma de significação do mundo imediata. O corpo tem um conhecimento sensível e direto do mundo, sem a necessidade de se submeter à tutela da mente. [...] Tirar o corpo do processo de criação de sentido é uma abstração equivocada e está baseada em um entendimento dualista que há de ser superado.[...] mente, cérebro e corpo constituem um organismo inseparável. [...] A construção de saberes e de conhecimento deve se basear nessa inevitável interação. (CHINELLATO, 2010, p.126)

Chinellato (2010) afirma ainda que quaisquer significações do mundo que se pretende construir devem estar baseadas na comunhão completa entre inteligência e vivências sensíveis. Betto (1997) *apud* Chinellato (2010) faz a seguinte afirmação: “pretender separar mente e corpo é o mesmo que cortar uma laranja em duas e chamar de abacate uma parte e de manga a outra” (BETTO *apud* CHINELLATO, 2010, p.126). Mesmo que a intenção do professor esteja apenas voltada para o desenvolvimento de capacidades mentais, estará inevitavelmente agindo sobre o corpo e, nesse sentido, o ensino das artes pode ser um poderoso aliado na vivência da presença do corpo.

O campo da psicomotricidade é constantemente abordado pela pedagogia musical. No que diz respeito ao ensino de instrumento, este campo geralmente recebe uma abordagem tecnicista. O lugar do corpo no fazer musical fica então restrito apenas ao tocar o instrumento, ou seja, o corpo é compreendido a partir de uma perspectiva passiva, de apenas realizar o que é comandado pelo professor. Durante a presente pesquisa, pôde-se perceber que algumas tendências atuais em educação musical têm procurado resgatar e dar maior atenção ao papel da psicomotricidade na internalização de conceitos da linguagem musical, bem como em um melhor entendimento de como o corpo se relaciona com as práticas musicais.

Partindo do pressuposto de que todos os seres humanos se movimentam ao tocar ou ao cantar, Ciavatta (2009), autor do método de educação musical *O Passo*, afirma que “qualquer movimento corporal, voluntário ou involuntário, altera e define nossa realização musical. Nesse sentido, um processo de ensino-aprendizagem na área de Música que desconsidere a relação entre estes dois tipos de movimento se verá sempre fragilizado [...]” (CIAVATTA, 2009, p.33).

Ciavatta (2009) cita ainda a concepção de cognição corporal defendida por Reiner (2000), a qual pressupõe que o próprio corpo apresenta canais diferentes de aprendizagem.

Assim, uma abordagem em que uma aprendizagem intelectual seja simplesmente auxiliada pelo corpo não faz sentido, pois o conceito de *cognição corporal* parte do princípio de que “é o próprio corpo que aprende, mas por vias particulares que prescindem de procedimentos intelectuais. E mais, o corpo fixa estes conhecimentos de uma maneira, um mistério que ainda nos escapa” (CIAVATTA, 2009, p.36).

Segundo Fonterrada (2005), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) foi o primeiro pensador no contexto da educação a formular um modelo pedagógico voltado para a educação musical. Este pensador também rejeitou o dualismo de René Descartes (1596-1650) e buscou uma educação mais democrática e baseada nas tendências naturais do ser humano. No que diz respeito ao questionamento do dualismo cartesiano na educação, Rüger (2007) afirma que, baseado na concepção de Rousseau (1999), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) incluiu o conceito de percepção nas práticas pedagógicas, pois afirmava que a percepção “é a base de todo o aprendizado e a experiência antecede a conceituação” (RÜGER, 2007, p. 22).

A partir desta constatação, diversos educadores na área da música, tais como Émile Jaques Dalcroze (1865-1950), Edgar Willems (1890-1978), Carl Orff (1895-1982), Murray Schafer (1933-), Oliveira (1996) e Ciavatta (2009), têm buscado uma educação musical que não priorize apenas o aspecto cognitivo da aprendizagem, mas principalmente seus aspectos práticos e corporais.

Assim, no campo da prática instrumental, uma melhor compreensão da relação entre movimento corporal e fazer musical é de extrema importância para que a aprendizagem de instrumento seja realizada a partir de movimentos mais conscientes e, dessa forma, mais eficientes. A partir de observações feitas durante aulas ministradas no curso de formação em *Música Orgânica* de Oliveira (1996), pôde-se constatar que, nas práticas que envolviam um repertório voltado para a música popular, o caminhar e os movimentos das pernas e dos pés eram fundamentais para uma melhor compreensão da pulsação, tanto em uma perspectiva individual, quanto em relação ao grupo. Com relação ao andar na música popular, em especial no aprendizado do *samba*, Prass (1998) afirma:

Todas as vezes em que pedi que alguém tocasse o tamborim para me mostrar, o gesto de bater com a baqueta no instrumento vinha acompanhado de uma dança de pés que fazia

o corpo gíngar na pulsação do que era tocado. Minha batida começou a tomar forma somente quando incorporei essa coreografia de pés. (PRASS, 2009, p.168)

Pode-se observar que o corpo é incluído de diferentes maneiras nas várias metodologias do ensino de música que se preocupam em abordar movimentos corporais em suas práticas. Este movimento de retomada do papel do corpo na educação musical foi muito influenciado pela pedagogia de Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950). Segundo Santos (2001), Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) foi um importante músico e educador suíço, sendo considerado historicamente como um dos marcos da pedagogia musical na época do movimento da Escola Nova.

Sua proposta pedagógica estava baseada em uma crítica ao modelo de ensino musical vigente no Conservatório de Genebra em 1892, onde era professor. Nesta instituição, pôde observar como uma pedagogia focada no virtuosismo, na escrita e na leitura gerava uma resposta mecânica nos alunos, deixando em segundo plano a sensibilidade e a imaginação auditiva. Sua crítica também alcançava o ensino musical presente nas escolas da época, bem como na educação das massas, “referindo-se ao aumento populacional e às reivindicações populares ocorridas após a Revolução Francesa, resultando numa mudança na forma de vida, de pensamento e do estado das coisas” (MANTOVANI & FONTEERRADA, 2007, p.3).

Segundo Santos (2001), a partir da questão “por que não usar o organismo todo na produção de efeitos necessários à evocação da consciência tátil-motora?” (DALCROZE *apud* SANTOS, 2001, p.5), Dalcroze (1967) não buscava apenas exercícios musculares com dedos e mãos envolvendo ritmo, mas procurava atender a necessidades de situações que potencializassem a construção do conhecimento a partir da transversalidade dos processos cognitivos. A partir do modelo nomeado *Eurritmia* ou *Ginástica Rítmica*, Dalcroze (1967) fazia sugestões para tentar solucionar as questões presentes na pedagogia musical da época.

Dalcroze procura responder aos desafios colocados com as questões sobre a conciliação entre sensível (um saber-sensação) e inteligível (do mundo das ideias), corpo e mente, pensamento e emoção, consciente e subconsciente, interioridade (uma realidade subjetiva interior) e exterioridade, subjetividade e objetividade, dionísíaco e apolíneo, e sobre a valorização do emocional, da razão estética, dos estados vividos, etc. Busca o comportamento que evidencie um sentimento, que seja a visibilidade do que foi compreendido, vivido, expressão de uma experiência de aprendizagem que garanta que ao final do trabalho o aluno seja capaz de dizer “eu sinto”, ao invés de dizer “eu sei”. (SANTOS, 2001, p.13)

Segundo Mantovani e Fonterrada (2007), Dalcroze realizou a união entre movimento e música a partir do uso do ritmo como a base das manifestações vitais. A partir da *eurritmia*, Dalcroze (1967) afirmava que o corpo era o receptor total dos sons, não apenas no nível auditivo, mas também em nível muscular e de consciência. “Os exercícios e atividades propostos pelo educador exploram os movimentos básicos, como andar, saltar, correr, exploração do espaço, do movimento e do tempo neste espaço, visando sempre à expressão através do movimento corporal, daquilo que escutam” (MANTOVANI & FONTEERRADA, 2007, p.3). Segundo Santos (2001), com a *eurritmia*, Dalcroze (1967) possibilitava uma reação mais imediata ao estímulo sonoro, permitindo ao indivíduo executar ordens que vinham da mente com prontidão.

Cabe ao professor [...] apresentar estímulos, supervisionar a execução; deve criar (improvisar) trechos musicais que introduzam intervenções pedagógicas desafiadoras a um desenvolvimento crescente do aluno, improvisar constantemente (evitando a execução de exercícios já automatizados, o uso das mesmas peças, fixando respostas a elas associadas). Quanto ao senso métrico, que perpassa toda a proposta de Dalcroze, prevê ele exercícios de marcha e outros deslocamentos corporais, usando o pulso, o acento métrico, expressivo, a alternância de compassos binários, ternários, quaternários, simples e compostos, compassos mistos, como mostra o programa do Instituto Musical Italiano do método Jaques-Dalcroze. [...] Trabalha-se com classes coletivas, onde todos executam as mesmas respostas, ou reorganizam o movimento e a proposta musical em função de contribuições dos outros integrantes do grupo. A situação de constante novidade no estímulo musical exige do aluno contínuo trabalho mental sobre o que ele ouve, e prontidão de todo o corpo, para a performance. (SANTOS, 2001, p.17)

Quanto à percepção corporal no contexto musical, Alvares (2009) cita o conceito de *proprioceptividade*, que é a percepção do corpo em relação ao movimento realizado: “a resposta proprioceptiva na execução musical é inerente às sensações que ocorrem no interior do organismo, como resultado do movimento de seus próprios tecidos⁴⁹” (ALVARES, 2009, p.139).

Assim, a *proprioceptividade* estimula e media a sincronização rítmica e métrica, além das habilidades motoras. Segundo Alvares (2009), tais percepções corporais estão intimamente aliadas a comportamentos afetivos e podem ser observadas em diversas atividades musicais, tais como o canto, a execução de um instrumento ou a regência de um grupo.

No entanto, para que o corpo faça parte do ensino de música, o professor deve ter clareza quanto a sua própria consciência corporal, para que este seja incluído no processo de maneira

⁴⁹ “*The proprioceptive feedback on playing music is inherent to the sensations that occur within an organism as a result of the movement of its own tissues*” (ALVARES, 2009, p.139, tradução nossa).

efetiva. Caso isto não ocorra nas práticas do professor, dificilmente acontecerá na prática do aluno.

Muitos autores abordam a questão do professor como um possibilitador do crescimento e desenvolvimento do aluno como um todo, corpo e mente. Para que o aluno consiga alcançar essa proposta, o professor precisa primeiro ter passado por uma desconstrução e reconstrução para posteriormente conseguir transmiti-la ao aluno. Como ensinar algo que não lhe é extremamente familiar? É preciso que o professor tenha grande intimidade com as possibilidades de seu corpo, para auxiliar o aluno em seu descobrimento de si mesmo. (PACHECO, 2009, p.14)

No que diz respeito ao papel do corpo no ensino de instrumento, percebe-se que em grande parte das metodologias o movimento corporal é incluído no processo de ensino-aprendizagem apenas como necessário ao tocar, ou seja, um mero repetidor de comandos definidos pelo professor. Estes movimentos são aliados à repetição, mas sem uma preocupação da integração entre corpo e fenômeno musical.

Conforme mencionado, Dalcroze (1967) já apontava naquela época para as consequências negativas que este tipo de abordagem poderia gerar nos alunos. Ciavatta (2009) afirma que, quando uma pessoa afirma que não leva jeito para a música devido a questões que envolvem a coordenação motora, está apenas refletindo a prática de diversos educadores musicais que priorizam a coordenação motora em detrimento do resultado musical no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, uma abordagem estritamente mecanicista e sem intenção musical pode fazer com que o aluno fique limitado apenas a repetir movimentos, sem entender seus objetivos, nem qual resultado musical quer alcançar. Acredita-se que dentro do ensino musical, a relação entre a repetição e a imitação, desde que realizada com consciência a partir de um contexto musical compreensível, pode ser de extrema importância para o desenvolvimento psicomotor do aluno. Segundo Monteiro (2010), a imitação compreendida pelo conceito de *mimetismo* pode auxiliar em um melhor direcionamento do movimento corporal:

O mimetismo é um modo de repetição do corpo que faz com que este atue de um jeito diferente no mundo e, assim, supere seus próprios limites. A imitação não faz com que o corpo repita aquilo que ele imita, mas faz com que o corpo teste seus próprios limites ao encontrar o que é diferente de si mesmo. O aprendizado do corpo, por mimetismo, nos permite potencializar esse corpo na medida em que se apresentam a ele novas possibilidades de encontro, de ser afetado. (MONTEIRO, 2010, p.62)

Tal concepção de imitação como *mimetismo* pode ser somada à ideia de *corpo cognitivo* citada por Ciavatta (2009), já que, ao imitar, o corpo aprende novos movimentos e formas de agir no espaço. Nesse sentido, Serres (2004) *apud* Monteiro (2010) afirma que “não existe nada no conhecimento que não tenha estado primeiro no corpo inteiro, cujas metamorfoses gestuais, posturas móveis e a própria evolução imitam tudo aquilo que o rodeia” (SERRES *apud* MONTEIRO, 2010, p. 62).

4.2.3 Afetividade e música

Dentro da relação professor-aluno, a forma como a afetividade é incluída no processo de ensino-aprendizagem é uma das questões levantadas por muitos educadores e tem ganhado cada vez maior atenção dos pesquisadores, tanto no campo da psicologia, quanto no campo da educação. Segundo Almeida (1999), “em pleno século XXI, o estudo da vida afetiva representa ainda uma lacuna nas pesquisas em psicologia. É crescente o número de trabalhos realizados nessa área, todavia, são ainda pequenas as contribuições para a educação” (ALMEIDA, 1999, p.11).

Almeida (1999) afirma que pesquisas realizadas nas últimas décadas têm dado ênfase principalmente aos aspectos cognitivos em detrimento dos aspectos afetivos, preocupando-se apenas com o processo de aquisição do conhecimento. Nesse sentido, Almeida (1999) cita as pesquisas de Wallon (1970), que se dedicava ao estudo do desenvolvimento afetivo e cognitivo do ser humano. Almeida (1999) cita a observação de Wallon (1993), na qual afirma que:

[...] o nascimento da afetividade é anterior a inteligência. O recém-nascido, antes de estabelecer atividades de relação, isto é, no sentido de conhecer, descobrir o mundo físico, permanece por um dado período voltado para si mesmo, como se estivesse desenvolvendo, exercitando determinadas habilidades para poder mais tarde interagir com o mundo físico. Enquanto não aparece a palavra, é o movimento que traduz a vida psíquica, garantindo a relação da criança com o meio. As descargas motoras e, um pouco mais tarde, os gestos do lactente são carregados de significados afetivos que, nesse princípio, nada mais são que expressão das necessidades alimentares e do humor. A afetividade manifesta-se primitivamente no comportamento, nos gestos expressivos da criança. (WALLON *apud* ALMEIDA, 1999, p. 42)

A partir desses estudos, Wallon (1970) não priorizou as emoções, mas buscou uma relação de complementaridade entre afetividade e inteligência.

Devemos estudar a emoção como um aspecto tão importante quanto a própria inteligência e que, como ela, está presente no ser humano. A emoção deve ser entendida como uma ponte que liga a vida orgânica à psíquica. É o elo necessário para a compreensão da pessoa como um ente completo. (ALMEIDA, 1999, p. 12)

Assim, não é o caso de uma valorização da afetividade em detrimento da cognição, mas de uma compreensão de que uma não se dá sem a outra. Afinal, “ambas evoluem ao longo do desenvolvimento: são construídas e se modificam de um período a outro [...]” (ALMEIDA, 1999, p. 50).

Outra importante questão é o cuidado na diferenciação entre emoção e sentimento. Segundo Almeida (1999), as emoções são de ordem fisiológica, sendo imprevisíveis e transitórias e sempre dependendo da presença do outro para existirem. Já o sentimento tem origem psicológica, de ação duradoura e de caráter mais contido.

[...] essa falta de clareza sobre o que é verdadeiramente emoção não se restringe ao âmbito escolar, mas está também presente na fala das pessoas e até mesmo na literatura e na música. Em geral, confunde-se emoção com sentimento e erroneamente se aponta o caráter duradouro como uma qualidade da emoção. (ALMEIDA, 1999, p.15)

Almeida (1999) afirma ainda que, no campo da educação, deve acontecer um confronto entre teoria e prática, no sentido de traçar caminhos possíveis para resolver ou para uma melhor compreensão dos problemas educacionais neste campo. A escola não tem apenas a função de instruir, mas de participar do desenvolvimento da personalidade da criança. Dentro do processo de formação do indivíduo, o professor tem um papel fundamental ao buscar conhecer o fenômeno emocional e evitar cair no que Dantas (1992) *apud* Almeida (1999) chama de *circuito perverso*.

Segundo Dantas (1992), “circuito perverso é uma tendência da emoção que aparece nas circunstâncias de inaptidão do indivíduo, cuja incompatibilidade racional provoca ainda maior insuficiência” (DANTAS *apud* ALMEIDA, 1999, p.14). Ou seja, ao não conhecer os possíveis indicadores de uma emoção, o professor estará mais suscetível ao seu contágio de forma negativa, aumentando a vulnerabilidade do sujeito à ampliação das reações emotivas e deixando-o alheio à realidade circundante.

[...] no caso específico em que a plateia da emoção é uma sala de aula, participar do circuito perverso traz duplo prejuízo. De um lado, desgasta fisicamente o professor, e, de outro, compromete sua atuação em sala de aula, prejudicando os alunos. Assim, a

ocorrência do estado emocional do professor tem implicações nas atividades pedagógicas. (ALMEIDA, 1999, p.92)

Para que o *circuito perverso* não se instale, Almeida (1999) sugere que, ao se perceber uma possível crise emocional, a representação encontrada em atividades envolvendo dramatização, desenho e o relato oral podem ajudar a diminuir a carga emocional, já que estes tipos de atividades ativam a ação do córtex, parte do cérebro que pode atenuar os efeitos das emoções. Além dessas atividades, Almeida (1999) ressalta que as expressões das emoções se dão através do sistema postural. Esse sistema compreende reações musculares e viscerais, as quais podem ser observadas através de sintomas corporais perceptíveis. Cada tipo de emoção, seja ela a alegria, a cólera, ou o medo, por exemplo, apresenta reações corpóreas variáveis.

Sem entrar no pormenor, diremos apenas que a alegria se manifesta quando as excitações provocam uma atividade própria para esgotar gradualmente o tônus que se consome na forma de gesticulação fácil, quer dizer, quando há um exato equilíbrio entre o tônus e os movimentos que se sustentam reciprocamente; as reações da cólera, pelo contrário, aparecem quando os estímulos excedem as possibilidades de liquidação, e a acumulação do tônus. Não encontrando exutório ou escoadouro, provoca por assim dizer *in loco* contrações e espasmos. Quanto ao medo, está primitivamente ligado às excitações labirínticas, que se repercutem na sensibilidade proprioceptiva; tem, portanto, como causa original as rupturas de equilíbrio, provocadas pelo desaparecimento dos pontos de apoio, e reproduz-se depois, em modalidades diversas, sempre que circunstâncias insólitas provocam alguma incerteza na atitude a tomar. (MARTINET *apud* ALMEIDA, 1999, p. 94-95)

Assim, uma percepção das emoções através de sua plasticidade pode auxiliar o professor a lidar melhor com as situações relacionadas à afetividade em sala de aula.

A leitura da emoção pela plasticidade, além de sinalizar a necessidade de uma interferência cortical por parte do adulto, também auxilia na verificação da eficácia de sua ação pedagógica. Por exemplo, quando as crianças se mostram inquietas, o professor deve se questionar sobre as atividades que está propondo, pois talvez sejam estas o motivo da inquietação. É, também, lendo as reações posturais dos alunos, durante a realização das atividades, que os professores podem averiguar até que ponto os conteúdos estão bem dosados, os temas estão sendo interessantes e as técnicas, bem adequadas. A plasticidade, quando bem interpretada na sala de aula, pode assumir a função de indicar a adequação ou a inadequação de uma atividade. (ALMEIDA, 1999, p. 96)

Para auxiliar o professor no entendimento da afetividade, Luckesi (2010) cita a *psicossomática*, campo que defende a não separatividade corpo-mente, ou seja, “o que acontece na psique é corporal e o que acontece no corpo é psíquico” (LUCKESI, 2010, p.135). Além da *psicossomática*, os campos da *psicanálise* e das *neurociências* podem e devem ser estudados pelo

professor, para que a difícil tarefa de interpretar emoções e sua relação com os movimentos corporais não seja tão complexa na prática. Esta contribuição vai além da sala de aula, tendo efeito até mesmo na vida pessoal do profissional:

Corporeidade, disfunções emocionais e prática educativa podem e devem ser compreendidas com o auxílio dos estudos da psicanálise e das neurociências. Dessas compreensões, só podemos tirar bons partidos para nós mesmos como pessoas, pois as atuações emocionais disfuncionais estão presentes em todas as nossas relações, e como educadores, nas nossas relações pedagógicas que poderão ser muito mais frutíferas para nós como profissionais e para nossos educandos como sujeitos de uma prática educativa escolar, o que será enriquecedor para a sociedade, para a história e para o planeta. (LUCKESI, 2010, p.137)

Embora seja direcionado prioritariamente para a relação pais-filhos, o conceito de *Educação Emocional* criado por Steiner e Perry (1997) pode ser adaptado para o contexto de sala de aula, como mais uma ferramenta para um melhor entendimento de como lidar com as emoções. Tal conceito defende que as emoções devem ser compreendidas por pais e professores desde a infância do ser humano, para que o indivíduo consiga lidar com suas emoções para toda sua vida. Afinal, é mais seguro desenvolver a educação emocional na infância, quando as informações são apreendidas através do exemplo. Durante esse período crítico de aprendizagem, as crianças estabelecem suas diferentes atitudes. Elas começam a se visualizar boas ou más, talentosas ou desajeitadas, felizes ou infelizes. Uma vez que comecem a agir de uma determinada maneira, elas serão vistas assim pelos outros, ou seja, serão “rotuladas” de acordo com sua autoimagem.

Segundo Steiner e Perry (1997), na maioria dos casos, esses padrões emocionais são transmitidos pelos pais e pessoas de convivência da criança. Uma vez adotados, esses hábitos tornam-se padrões ou *scripts* de como a vida será. Esses *scripts* podem perdurar ao longo de toda uma vida, a menos que algo seja feito para modificá-los. As mesmas regras de cooperação que se aplicam às relações adultas devem ser usadas nas interações criança-adulto. Igualdade, sinceridade e a exclusão de jogos de poder não são atitudes menos importantes para as crianças, embora talvez seja preciso introduzi-las apropriadamente à situação. Atitudes como direcionar-se com afeto, mostrar-se sensível aos desejos das crianças, ser sincero, demonstrar os sentimentos, ser receptivo e paciente são alguns dos pressupostos necessários para que a prática da *Educação Emocional* aconteça em sua plenitude.

Quanto ao tipo de relação afetiva ideal entre educador e educando, Almeida (1999) faz ressalvas a respeito de uma possível reprodução da relação familiar dentro do âmbito escolar. Almeida (1999) afirma que Wallon (1970) não defende a reprodução de modelos familiares na escola, afinal, cada meio apresenta uma parcela diferenciada de contribuição para o desenvolvimento do indivíduo.

Não se trata de defender uma similaridade nas relações entre os pares professor-aluno e mãe-filho. Longe disso, defendemos que as interações em sala de aula devem ter um caráter singular para que a escola possa assumir seu papel na formação da personalidade infantil, dando ao professor o papel de mediador do processo de evolução da afetividade da criança. O professor é um parceiro necessário, uma vez que as interações extra-familiares constituem-se em possibilidades de extensão e delimitação do eu. Possibilitar relações afetivas na sala de aula é função pedagógica, portanto está nos limites do que defendemos ser papel do professor. (ALMEIDA, 1999, p.16)

Segundo Almeida (1999), além da atenção às possíveis manifestações emocionais, a forma de afeto exercida pode variar de criança para criança, dependendo de sua idade e da situação em questão. Nem sempre o contato corporal como forma de carinho, a partir de beijos e abraços, muito comuns no início do desenvolvimento infantil, é indicado para crianças mais amadurecidas. Dessa forma, uma nutrição afetiva de caráter cognitivo, como um elogio ao trabalho realizado, pode ser mais indicada, dependendo do contexto encontrado.

O papel do humor também pode ser bem aproveitado quando o assunto é a afetividade. Segundo Justo (2006), o humor é um poderoso instrumento de *socialidade* e se apresenta, sobretudo, nos espaços dos relacionamentos informais, naqueles momentos de descontração e distanciamento das relações modeladas e reguladas pela racionalidade social e institucional. Maffesoli (1998) *apud* Justo (2006) utiliza a palavra *socialidade* para designar exatamente essas relações que ultrapassam as práticas sociais institucionalizadas e se desprendem das normalizações, dos relacionamentos submetidos à racionalidade que instrui e comanda os afazeres cotidianos.

Segundo Justo (2006), na sala de aula é visível o espírito de comunhão total no riso largo, geral e coletivo, diante de uma piada ou brincadeira irreverente. O que está sendo compartilhado aí é, especialmente, um sentimento coletivo, como o de alegria. O humor pode contribuir, sobretudo, para retirar dos afazeres de ensino-aprendizagem aquela atmosfera carregada de sisudez, pesar e sofrimento. Porém, isso não significa que humor seja sinônimo de caos e baderna. Não propriamente caos, baderna e libertinagem, mas a convivência com o humor

implica a disposição para lidar e tolerar a irreverência, a imprevisibilidade, a polissemia e as atitudes de subversão criativa da linguagem e das relações sociais.

Neste sentido, Freire (2002) ressalta a importância da alegria para que a educação tenha sentido, seja ela a alegria docente ou discente:

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa de outro, a alegria necessária ao que-fazer docente. É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto do querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. (FREIRE, 2002, p. 160-161)

No que diz respeito à afetividade no âmbito da educação musical, percebe-se que este campo é, na maioria das vezes, ignorado ou relegado a segundo plano pelos educadores.

Em pesquisa realizada a partir dos diferentes currículos de cursos superiores em vigor⁵⁰, Freire (2011) demonstra que a expressão emocional relacionada ao fazer musical quase nunca é abordada, já que existe um enfoque nos seguintes campos: (a) priorização da técnica; (b) priorização de estilo musical voltado para a música erudita; (c) falta de criação e ênfase na recriação. Acredita-se que este tipo de formação tenderá a ser reproduzido pelos educadores nas escolas e cursos de música, a não ser que o educador busque, através da pesquisa, novas formas de ensinar e de compreender a música. Segundo Freire (2011), este tipo de formação apresentado pelos cursos superiores apresenta um atrofiamiento da música como expressão emocional:

Certamente esta função não está inteiramente ausente nos cursos de graduação, mas sem dúvida podemos identificá-la como atrofiada. Por que? As raízes básicas estariam naquelas características já assinaladas: o ensino está calcado em ênfase nos procedimentos técnicos; o repertório trabalhado, por ser prioritariamente de épocas passadas, não corresponde a conteúdos atuais, e só pode ser apreendido parcialmente; os procedimentos criativos são minimizados ou ausentes nos referidos cursos, de vez que

⁵⁰ Embora o presente trabalho não proponha uma discussão mais aprofundada a respeito da formação do educador musical, entende-se que esta é uma área de pesquisa que apresenta influência direta nas conclusões realizadas a respeito das práticas exercidas pelos educadores no âmbito do sistema educacional atual.

privilegiam a reprodução calcada na leitura musical, ao invés da produção (teórica ou prática). (FREIRE, 2011, p. 152)

Com base nas pesquisas de Wallon (1970), Almeida (1999), Justo (2006) e Luckesi (2010), pode-se chegar à conclusão de que o desenvolvimento intelectual dos alunos pressupõe necessariamente uma evolução afetiva, a qual pode ser auxiliada pelo professor em sala de aula, a partir de um conhecimento de como funcionam tais mecanismos. Assim, o professor poderá se utilizar de estratégias que auxiliem os alunos a administrarem suas emoções com maior consciência e controle. “Acredita-se na possibilidade de controle das emoções, o que se faz urgente na medida em que ficar a seu serviço traz sérios prejuízos à vida humana. O adulto, neste caso o professor, deve ter clareza sobre o que é emoção, como funciona, para poder administrá-la em si e no outro” (ALMEIDA, 1999, p.15).

Dessa forma, a educação holística tem como principal propósito a autorregulação por parte do aluno em relação às suas emoções. Esta regulação se torna fundamental em um contexto de ensino coletivo, já que o aluno precisa saber como expressar suas emoções diante do grupo, a partir de um ambiente amistoso e saudável, onde todos possam se expressar.

4.2.4 Reconexão com a essência humana

Desde o advento do Iluminismo e do Racionalismo, o crescente distanciamento da Igreja em relação as tomadas de decisão do Estado fez com que as perspectivas espirituais se distanciassem completamente da educação. No entanto, com base na revisão bibliográfica realizada, pôde-se observar um ressurgimento da discussão a respeito da espiritualidade na educação, a partir de autores da psicologia, da educação holística e da educação pós-moderna, tais como: Crema (1989), Weil (1990), Cardoso (1995), R. Miller (1997), Gardner (2003), Moraes (2001), Bertrand (2001), Yus (2002), J. Miller (2007) e Capra (2007). Esses autores tecem teses e conceituações a respeito da espiritualidade na educação e no desenvolvimento do ser humano.

Segundo Bertrand (2001), o ressurgimento das discussões a respeito da espiritualidade se deve porque a era industrial não satisfaz a necessidade do homem de compreender o porquê de sua presença nesse planeta. Dessa forma, a educação de cunho espiritualista tem como objetivo aproximar o ser humano da realidade espiritual, que acaba sendo classificada também como

mística ou metafísica. No entanto, essa corrente educativa não está associada a nenhuma religião, pois propõe uma visão espiritual da vida que vai além de sua dimensão material.

Ainda segundo Bertrand (2001), o movimento espiritualista atual surgiu no começo do século XX, principalmente a partir do resgate de filosofias do hinduísmo e das filosofias religiosas orientais, tais como: o *taoísmo*, o *budismo* e o *zen*. A educação espiritualista estabelece uma distinção entre os diferentes níveis de consciência, partindo do pressuposto de que a pessoa apresenta uma consciência cósmica, que estabelece um sentido de unidade com o universo.

A espiritualidade, neste contexto, não faz referência a religiões ou a crenças, mas a questionamentos a respeito da existência e da convivência com os outros seres. Para Yus (2002), um dos objetivos da espiritualidade é o de orientar o aluno a ter controle sobre sua experiência interior e de estabelecer melhor uma relação com o ambiente externo.

Segundo Yus (2002), muitos educadores holistas contemporâneos vêm adotando termos da psicologia em vez de concepções espirituais, a partir de conceitos como a autorrealização e a autorreflexão. Tais conceitos têm como propósito a compreensão das emoções e do propósito de vida do ser humano.

O professor-pesquisador está alinhado a esta vertente da educação holística, pois utiliza o termo *reconexão com a essência humana* ao invés do termo espiritualidade. Dessa forma, acredita-se que ficará mais evidente a intenção de uma reconexão a certas dimensões e práticas que não se encaixam nos planos cognitivo, afetivo nem psicomotor, mas que ao mesmo tempo exercem uma influência direta no bem-estar e no desenvolvimento dos alunos. São dimensões tais como: a intuição, a respiração consciente, a concentração e o relaxamento, as quais facilitam a observação da relação existente entre as sensações internas e o ambiente circundante, evitando assim possíveis confusões referentes ao campo do ensino religioso.

Tais atividades têm como principal objetivo resgatar a relação mente-corpo, a partir da observação de sensações e das respostas que o próprio corpo apresenta. Essa consciência é fundamental para que os alunos percebam como o *fazer musical* e a percepção auditiva interferem nas suas diferentes dimensões. A partir do estímulo a essa autorregulação, em uma situação de apresentação, por exemplo, o nervosismo quase sempre presente poderá ser observado e controlado com maior facilidade. Nesse sentido, Yus (2002) faz a seguinte afirmação:

A desconexão entre corpo e mente traz consequências sérias para situações denominada "estressantes", isto é, situações que demandam de nosso sistema nervoso uma atividade em um ritmo e em uma intensidade desproporcional para nossas capacidades de resposta. Muitas vezes essa pressão neurológica traz efeitos imediatos para o corpo: a aceleração do ritmo cardíaco e respiratório, aumento da tensão muscular, suor, etc. Isto é, todos os mecanismos de alerta apresentados por nosso organismo diante de situações ameaçadoras e cujos efeitos sobre a saúde são muito conhecidos. As pessoas devem saber detectar os sintomas de estresse. (YUS, 2002, p.201-202)

Este autor sugere ainda que sejam feitos exercícios de relaxamento e de atenção com os alunos, visando estimular o desenvolvimento de uma mente alerta, que mantenha sua conexão com o corpo e que permita uma consciência maior da tensão acumulada pelo corpo inconscientemente.

4.3 PRÁTICAS DE SALA DE AULA

Esta seção tem como objetivo descrever de que forma a abordagem holística vem sendo desenvolvida em sala de aula, a partir de uma descrição da aplicação dos conceitos pesquisados na revisão de literatura. Esta descrição abrange dinâmicas e estratégias realizadas, as quais estão alinhadas a este tipo de abordagem.

A estrutura das aulas apresentou alta mobilidade, mantendo apenas alguns momentos fixos: (a) afinação dos instrumentos e registro de presença dos alunos no início da aula; (b) breve revisão do conteúdo da aula passada, quando necessário; (c) abordagem de um novo conteúdo, quando necessário; e (d) explicação do estudo em casa.

As práticas e estratégias se encontram organizadas por tópicos pertencentes às quatro dimensões do ser humano propostas pelo modelo *SEER*: afetividade, cognição, psicomotricidade e reconexão com a essência humana. Todas as dimensões acabam sendo desenvolvidas simultaneamente, pois estas não podem, nem devem ser trabalhadas isoladamente.

No entanto, com o intuito de facilitar o entendimento das práticas realizadas, será indicado qual é a dimensão mais evidente em cada atividade proposta, embora uma interseção entre estas dimensões seja inevitável. A tabela 1 apresenta as atividades para cada dimensão mencionada:

AFETIVIDADE	COGNIÇÃO	PSICOMOTRICIDADE	RECONEXÃO
a) Afinação da mente	a) Atividades envolvendo escrita musical	a) Execução do repertório	a) Atividades de concentração
b) Votação do repertório	b) Aprendizagem do repertório a partir da imitação	b) Técnica instrumental	b) Respiração consciente
	c) Composições dirigidas	c) Exercícios lúdicos	c) Relaxamento corporal
	d) Composições espontâneas	d) Alongamentos	
	e) Improvisação	e) Introdução ao canto	
	f) Passatempos		

Tabela 1: Atividades pedagógicas baseadas no modelo *SEER*

A seguir, serão descritas as atividades citadas na tabela 1, organizadas por cada dimensão:

4.3.1 Afetividade

a) *Afinação da mente*

Inspirado no conceito de Oliveira (1996) apresentado na p.54 desta pesquisa, em toda aula, seja em seu início ou ao final, o professor-pesquisador procurou manter um diálogo constante com os alunos em relação aos principais elementos que compõem a aula: o repertório, as estratégias de ensino, o interesse, o bem-estar e a motivação de cada aluno. A partir deste *feedback*, o professor-pesquisador conseguiu melhor adequar suas estratégias metodológicas e atitudes aos interesses e ao nível de desenvolvimento de cada aluno.

Neste momento, foram feitas perguntas como: *Você gosta desta música? Por que você está tão cansado? Você está achando isto muito difícil? Por que você não tem praticado em casa?* Esta estratégia teve como objetivo aumentar a comunicação entre professor-aluno, com o intuito de melhor adequar as estratégias pedagógicas à realidade do aluno;

b) *Votação do repertório*

O repertório estará sempre relacionado à afetividade dos alunos, afinal, as músicas que compõem o seu cotidiano carregam uma enorme carga afetiva. Em um contexto de ensino coletivo, a atitude do professor diante destes diferentes repertórios é de extrema importância para que a contribuição individual possa ser incorporada pelo grupo.

Além da contribuição dos alunos, o professor-pesquisador também colaborou com sugestões de músicas que possam contribuir para o desenvolvimento musical dos alunos, seja

pela dimensão afetiva, cognitiva ou psicomotora. Dessa forma, a seleção das músicas trabalhadas foi realizada a partir de uma *via de mão dupla*: por um lado o professor-pesquisador propôs determinado repertório que se aplicasse ao nível de desenvolvimento em que o aluno se encontrava naquele momento e, por outro, o aluno tinha espaço para sugerir músicas que fossem pertencentes ao seu cotidiano, de sua preferência.

As músicas escolhidas pelos alunos foram trabalhadas tanto individualmente, quanto em grupo. Quando não existia consenso entre os alunos, era realizada uma votação para que fosse decidida qual música seria trabalhada. Em último caso, era realizado um sorteio para que a música fosse definida. Esta atividade teve como objetivo a criação de um repertório formado a partir de sugestões do professor-pesquisador e dos alunos. Com isso, acredita-se que o aluno se sinta motivado ao tocar as músicas de seu cotidiano, ao mesmo tempo em que é apresentado a outras formas de compreender, sentir e tocar música. Assim, o repertório não ficava restrito apenas a um estilo de música, podendo variar desde a música clássica à música popular.

É importante ressaltar que, quando o repertório é sugerido pelo aluno, deve-se levar em conta se o nível técnico exigido pela música está de acordo com o desenvolvimento do aluno. A transcrição⁵¹ dessas músicas foi feita a partir de áudio previamente ouvido pelo professor-pesquisador. Quando necessário, eram realizadas adaptações de ritmo e de forma. Embora fossem feitas adaptações, procurou-se manter a essência da música, para que esta não fosse descaracterizada. Para que esta transcrição fosse o mais fiel possível, os arranjos sempre eram apresentados para os alunos, principais conhecedores deste repertório, para que opinassem se a transcrição respeitou ou não a essência da música.

4.3.2 Cognição

a) *Atividades envolvendo a escrita musical*

O professor-pesquisador abordou três diferentes formas de escrita em sala de aula: a partitura⁵², a tablatura⁵³ e a cifragem⁵⁴. As três formas de escrita são muito disseminadas em

⁵¹ Determinado aluno sugeriu o tema chamado *Lullaby*, do jogo de videogame *Zelda*. Esta transcrição, realizada pelo professor-pesquisador, encontra-se na seção de Apêndices.

⁵² Sistema de escrita musical difundido amplamente, composto por cinco linhas, onde são incluídos diferentes símbolos e sinais que indicam diversos elementos, como notas, tonalidade e indicações para a interpretação.

diferentes estilos de música, o que possibilita ao aluno poder executar um repertório abrangente. A partitura é abordada de maneira gradual e prática a partir do repertório. Paralelo ao aprendizado da partitura, a cifragem e a tablatura são abordadas.

Este tipo de abordagem tem como objetivo conscientizar o aluno de que a música é realizada na prática e sua escrita é apenas um instrumento para facilitar sua execução. Nesse contexto, a partitura é apontada como forma de escrita mais completa, que permite ao aluno tocar qualquer tipo de música, mesmo sem conhecê-la previamente. Por outro lado, a tablatura é um sistema que facilita a execução de músicas conhecidas, pois apresenta apenas a corda e a casa que devem ser tocadas a partir de números, diferente da partitura, que apresenta uma série de signos que exigem um conhecimento prévio do aluno.

Embora também se trate de um tipo de escrita, a tablatura apresenta um caráter intuitivo próximo ao *tocar de ouvido*, já que não indica a duração das notas. Assim, sua interpretação depende diretamente da memória musical do aluno e da ajuda do professor através da imitação. Embora apresente uma série de limitações, esse tipo de escrita possibilita que músicas mais complexas trazidas pelos alunos sejam realizadas mais rapidamente, característica fundamental para os alunos iniciantes, principalmente quando se tratam de crianças.

A cifragem também tem suas limitações, mas se trata de um sistema que facilita a execução de acordes no instrumento. Segundo Green (2005), este tipo de leitura está muito presente na prática de músicos populares, principalmente nos estágios iniciais de aprendizagem. Ou seja, a grafia é incluída num contexto de práticas aurais e tem a função de suplemento, ao invés de ser tratada como fonte primária no processo de ensino-aprendizagem.

b) *Aprendizagem do repertório a partir da imitação*

Antes de qualquer tipo de leitura, o repertório das aulas iniciais é realizado através da imitação, até que o aluno se familiarize pelo menos com a execução das cordas soltas do violão. No decorrer das aulas, mesmo que a leitura esteja sendo abordada, esse tipo de aprendizado

⁵³ Existem vários tipos de tablatura. A tablatura utilizada neste caso em específico é um sistema que se utiliza de dois números: o número à esquerda indica a corda, e o número à direita, a casa que deve ser tocada. Por exemplo: o número 64 se refere à sexta corda, tocada na quarta casa. Um exemplo de tablatura pode ser encontrado na seção de Apêndices

⁵⁴ Cifragem é um sistema alfa-numérico utilizado para a execução de acordes. Os números indicam os dedos da mão esquerda e as letras indicam a qualidade do acorde. Um exemplo de cifragem pode ser encontrado na seção de Apêndices.

continua sendo estimulado, a partir de músicas aprendidas apenas por imitação. Também é incentivado que os alunos busquem músicas por si próprios, *tirando-as* de ouvido e buscando-as em sites na internet, tais como o <www.cifraclub.com.br>.

Acredita-se que o aprendizado por imitação pode contribuir para o desenvolvimento do aluno, ao motivá-lo a aprender com diversas fontes de conhecimento: imitando outro aluno, alguém tocando no *Youtube* ou um músico tocando em um show. O mesmo acontece com o *tirar de ouvido*⁵⁵, que motiva o aluno a exercitar sua percepção musical e a buscar construir o seu próprio repertório, gerando nele uma autonomia cada vez maior.

c) *Composição dirigida*

Na composição dirigida, o professor acaba agindo como um facilitador, sugerindo determinadas notas e acordes para alunos iniciantes, que ainda não estão habituados com a criação musical. Assim, os alunos ainda estão à frente do processo criativo, contando apenas com o auxílio e sugestões do professor. Acredita-se que este tipo de dinâmica possibilita tanto um incentivo à composição, quanto um resultado sonoro que seja interessante musicalmente e que já apresente uma estrutura bem definida. A escrita pode ser realizada em partitura ou em tablatura, contanto que os alunos lembrem posteriormente como tocá-la. Na partitura 1 é apresentada uma música que foi composta pelos alunos a partir deste procedimento.

⁵⁵ Vide seção 4.1.1 **Pressupostos Pedagógicos** para maior aprofundamento sobre o conceito de *tirar de ouvido*.

A Saída

Composição: C F M P
Arranjo: Alexandre Pfeiffer

Mi = 6a corda Solta Sol = 6a corda apertada na 3 casa Lá = 5a corda solta

4 Em % D %

8 Em % D %

12 Em C D %

16 Em C D % *D.S. al Fine*
Fine

Partitura 4: A Saída

Fonte: Partitura realizada pelo autor

d) *Composições espontâneas*

Além das composições dirigidas, as composições espontâneas aconteciam quando algum aluno tinha uma ideia musical espontaneamente em casa ou em aula e pedia para anotá-la, ou tocá-la para os alunos ou somente para o professor. Não era exigida uma grafia determinada, já que o objetivo da escrita era apenas de registrar a ideia, de uma forma que esta não fosse perdida posteriormente. Esta atividade tinha como objetivo incentivar a criatividade dos alunos, de uma maneira lúdica, a partir de novas formas de escrita e de fazer música. Na ilustração 5 encontra-se um exemplo de composição espontânea.

The image shows a handwritten musical score for a piece titled "A natureza". At the top, there are three boxes containing text: "criado por M", "duração - M", and "coordenação - M", "Adaptações: M", and "Música de". The title "A natureza" is written in the center. Below the title, there are two lines of lyrics with musical notation above them. The first line has notes: Mi (10), Si (20), Sol (30), Ré (40), Ré (13), Lá (32), Mi (10), Sol (30), Ré (40), Ré (40), Si (20). The second line has notes: Ré (40), Ré (40), Si (20). The lyrics are: "mos - aju - dar - a - na - tu - ra - ga! - le - gal". Below the lyrics, there is a musical staff with five lines. There are several blue dots representing notes on the staff, some on the lines and some in the spaces. The notes are scattered across the staff, with some appearing to be on the same line or space.

Ilustração 5: A natureza: composição espontânea
 Fonte: Ilustração realizada por uma aluna

e) Improvisação

A improvisação foi trabalhada da seguinte forma: a partir de uma série de notas pertencente a uma escala maior ou menor, era pedido que os alunos inventassem pequenas frases em cima de uma base harmônica simples. Logo em seguida, os improvisos eram executados, para que a turma analise o improviso de cada aluno. Como atividade para casa, era pedido que os alunos criassem novos improvisos para a aula seguinte. Dessa forma, os alunos foram incentivados a improvisar desde as primeiras aulas. Acredita-se que mesmo com poucas notas, a concepção de improviso já pode começar a ser entendida. A música *Blueseando*, apresentada na Partitura 5, tem como base um *riff* bem comum no meio do *blues* e é um exemplo de como essa atividade pode ser estruturada.

"Blueseando"

Alexandre Pfeiffer

NOTAS NOVAS:

Ré =	Sol agudo =
Corda Si apertada na 3a casa	Corda Mi apertada na 3a casa

Agora, vamos tocar falando o nome das notas!

Em casa, invente e escreva dois compassos usando 8 notas (4 em cada compasso). Use apenas as notas aprendidas!

Partitura 5: Blueseando
 Fonte: Partitura realizada pelo autor

f) *Passatempo*

Os passatempos⁵⁶ foram criados pelo professor-pesquisador com o intuito de abordar diversos conteúdos da linguagem musical, temas relacionados ao violão e ao contexto histórico-social do repertório tocado em aula. Esta atividade consistia em uma folha contendo um texto a respeito de um dos conteúdos mencionados. Foram realizados *passatempos* sobre diferentes gêneros musicais, tais como: *rock*, *blues*, *MPB* e *pop*. Também foram abordados elementos como a nomenclatura das partes do violão, escala musical, composição e escrita. É importante ressaltar que o passatempo era sempre entregue no meio da aula. Após o professor-pesquisador expor o

⁵⁶ Vide seção de Apêndices para um exemplo de passatempo.

assunto em questão, perguntava aos alunos qual era o conhecimento deles a respeito deste. Também era realizado um momento prático do passatempo, no qual geralmente se propunha que os alunos tocassem algum trecho musical ou escala.

Além da parte escrita e prática, o professor-pesquisador apresentou gravações e clipes musicais relacionados ao repertório, estimulando uma percepção ativa, a partir da análise do conteúdo das canções, de seu instrumental, de diferentes texturas, estilos musicais, dinâmicas e conteúdo da letra, quando houvesse. Esta atividade também teve como objetivo incentivar uma apreciação crítica e reflexiva a respeito dos diferentes elementos que compõem uma peça musical, possibilitando uma constante reconstrução do significado do que é música.

A contextualização realizada através do passatempo está alinhada não apenas aos pressupostos da *Musicalidade Abrangente*⁵⁷, mas também à educação holística. Segundo Yus (2002), a abordagem holística em educação reconhece que todo conhecimento parte de um contexto histórico e cultural. Neste contexto, Yus (2002) faz a seguinte afirmação:

Para os educadores holísticos, o conhecimento é essencialmente uma relação que envolve pessoa, a comunidade e o mundo natural. Tudo é conhecido em contextos que dão significado (ou múltiplos significados) ao que é conhecido. Conforme as relações sociais e culturais se transformam, mudam os contextos [...]. O conhecimento não é estático, mas fluido; conhecer requer um diálogo contínuo, uma atitude inquisitiva e de questionamento, uma abertura para a nova experiência. (YUS, 2002, p.24)

Segundo Antunes & Passos (2009), a apreciação ativa possibilita a expansão da compreensão do que é música, através da observação de aspectos histórico-culturais, bem como elementos como ritmo, timbre, dinâmica, entre outros. Devido à necessidade de trabalhar o repertório para as apresentações, o professor-pesquisador acabava trabalhando um passatempo por mês em média.

4.3.3 Psicomotricidade

a) Execução do repertório

O repertório foi abordado sempre buscando a prática, tendo a leitura musical baseada na partitura, na cifra e na tablatura como um instrumento de auxílio, uma referência. Os alunos foram incentivados, dentro do possível, a executarem as peças de cor. Acredita-se que com tal

⁵⁷ Vide seção 2.2.6.1 Musicalidade Abrangente para um maior detalhamento sobre este conceito.

estratégia, a partir de uma execução mais voltada para a prática do instrumento, a atenção do aluno fica voltada para os seus movimentos e para a sonoridade produzida, ao invés de ficar dividida entre o papel e o instrumento.

b) *Técnica instrumental*

Além do repertório, foram realizados exercícios voltados para a técnica de mão direita e de mão esquerda, envolvendo escalas maiores e menores, escalas cromáticas e pequenas linhas melódicas. Dependendo do estágio de desenvolvimento, era pedido que o aluno tocasse uma determinada escala de olhos fechados, em toda a extensão do braço do instrumento, com o objetivo de centrar toda a atenção no som que estava sendo desenvolvido⁵⁸. Os exercícios foram sempre curtos, pois se entende que o que importa não é a extensão deste, mas sua qualidade.

Procurou-se sempre aliar determinado tipo de exercício a alguma questão técnica presente no repertório abordado em aula. Dessa forma, o exercício era realizado com um objetivo e não apenas por uma simples execução mecânica. As atividades que envolviam a técnica objetivaram aumentar o conhecimento no campo da propriocepção⁵⁹, de forma a aperfeiçoar movimentos, sempre relacionando-os com alguma música do repertório, conseguindo assim um resultado sonoro mais produtivo e uma relação com o instrumento mais consciente.

O professor-pesquisador sugeria também que os alunos observassem como seu corpo se comportava em relação ao instrumento, principalmente com relação a tensões ou possíveis posicionamentos errados. Dessa forma, procurou-se evitar que os alunos adquirissem vícios de movimentos incorretos, que prejudicassem sua técnica e que pudessem gerar problemas físicos.

c) *Exercícios lúdicos*

Voltada para os alunos mais novos, a brincadeira *Morto, vivo e torto* foi realizada da seguinte forma: cada corda do violão que o professor-pesquisador tocava representava uma ação: a corda mi era o vivo (as crianças ficavam de pé); a corda si era o torto (as crianças ficavam em uma posição curvada); e a corda sol era o morto (as crianças se agachavam). Em um primeiro momento, o professor-pesquisador tocava as notas de frente para as crianças, para que

⁵⁸ Esta prática era feita de modo gradual, não como uma exigência, mas como um incentivo para aumentar cada vez mais o conhecimento do aluno em relação ao braço do instrumento.

⁵⁹ Vide seção 4.2.2 Psicomotricidade e música para a definição do conceito de *proprioceptividade*.

conseguissem observar as cordas que eram tocadas. Em um segundo momento, o professor-pesquisador virava de costas e as crianças tinham como referência apenas o som de cada corda. Posteriormente, os alunos podiam tomar o lugar do professor-pesquisador, executando as notas para que os outros alunos brincassem.

Este tipo de atividade teve como principal objetivo exercitar a percepção musical a partir do movimento corporal, de forma lúdica, a partir da internalização dos sons das notas tocadas. Além desta atividade, foi realizada uma brincadeira chamada *Andando conforme a música*, inspirada no exercício *Caminhando o tempo*⁶⁰ de Oliveira (1996).

Nesta atividade, era pedido que os alunos ficassem de pé. O professor-pesquisador então começava a tocar uma determinada cadência de acordes, geralmente I - IV - V - I, em determinado ritmo, acentuando os tempos fortes. Os alunos deveriam prestar atenção na pulsação em que os acordes eram tocados. Assim que percebessem a pulsação, eles deveriam tentar caminhar de acordo com o pulso em que os acordes estavam sendo tocados.

O professor-pesquisador procurava tocar vários ritmos, como *reggae*, *rock*, *valsa* e *baião*. Assim, a atividade tinha como objetivo trabalhar a pulsação, a partir de diferentes compassos. Esta abordagem prática pode ser uma importante ferramenta para a compreensão desses conceitos.

d) *Alongamentos*

A partir de alongamentos indicados por fisioterapeutas e por instrutores de *yoga*, foi realizado um trabalho de conscientização corporal. A seguir, se encontram os alongamentos que eram realizados ao início da aula, de quinze em quinze dias. O professor-pesquisador sempre ressaltava que a posição correta das mãos e dos braços deveria ser respeitada, para que o alongamento apresentasse o resultado esperado. Também alertava para que os alunos evitassem colocar muita força do movimento, afinal, o objetivo era alongar e não tensionar.

i. *Alongamento nº 1: alongando pulsos para cima*. Enquanto o braço esquerdo era mantido em uma postura reta, a mão direita puxava a mão esquerda por cinco segundos, alongando o pulso, para depois relaxar. O alongamento deve ser feito cinco vezes consecutivas. Logo em seguida, o mesmo processo era aplicado à mão direita.

⁶⁰ Vide seção 2.2.6.2 Música Orgânica para a referência a esta atividade.



Foto1: Alongamento n° 1: alongando pulsos para cima
Foto: Ludmila Karmel de Araújo



Foto2: Alongamento n° 1: continuação
Foto: Ludmila Karmel de Araújo

ii. *Alongamento n° 2: alongando pulsos para baixo.* O mesmo procedimento descrito no alongamento n° 1 foi realizado; a diferença é que, desta vez, a mão se encontrava apontando para o solo. Também foi realizado em ambas as mãos.



Foto 3: Alongamento n° 2: alongando pulsos para baixo
Foto: Ludmila Karmel de Araújo

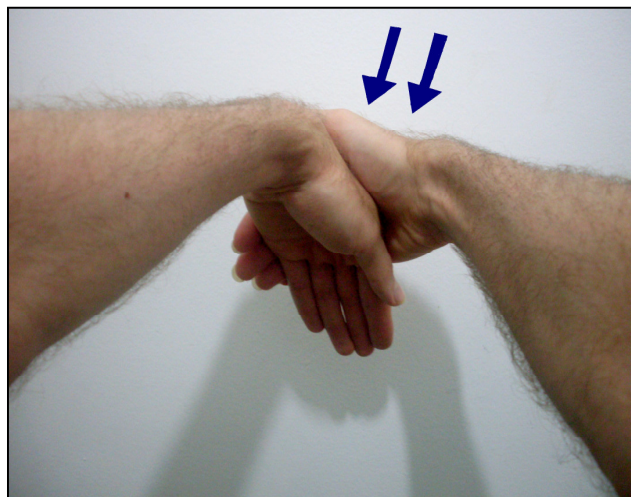


Foto 4: Alongamento n° 2: continuação
Foto: Ludmila Karmel de Araújo

iii. *Alongamento nº 3: alongando dedos de uma só vez para fora.* Os dedos eram entrelaçados, os braços esticados e ambas as mãos faziam força para fora. Deve ser realizado cinco vezes, segurando dez segundos por cada vez.

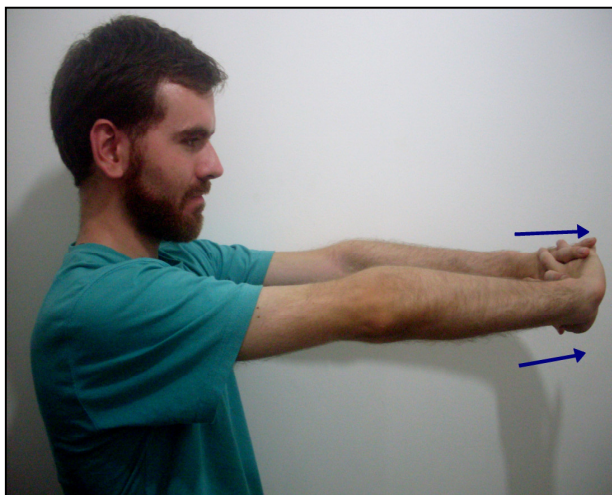


Foto 5: Alongamento nº 3: alongando dedos de uma só vez para fora
Foto: Ludmila Karmel de Araújo



Foto 6: Alongamento nº 3: continuação
Foto: Ludmila Karmel de Araújo

iv. *Alongamento nº 4: alongando dedos de uma só vez para dentro.* O mesmo procedimento do alongamento nº 3 foi realizado, sendo que agora as mãos se encontravam fechadas, fazendo pressão para a parte interior da mão.

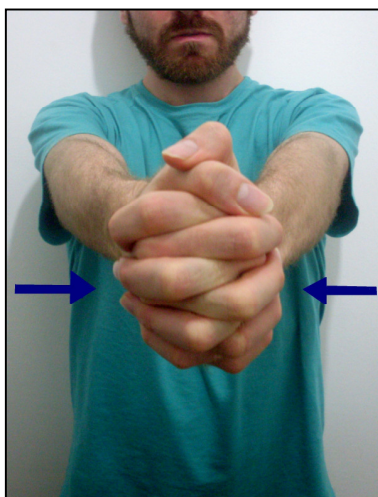


Foto 7: Alongamento nº 4: alongando dedos de uma só vez para dentro
Foto: Ludmila Karmel de Araújo

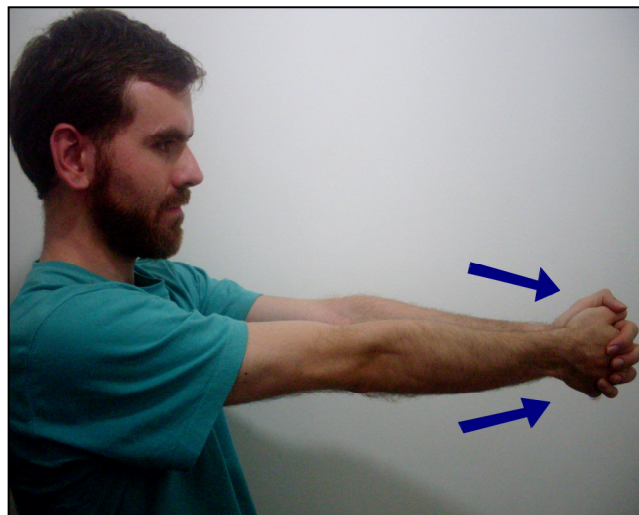


Foto 8: Alongamento nº 4: continuação
Foto: Ludmila Karmel de Araújo

v. *Alongamento nº 5: alongando dedos individualmente.* A mão direita puxava os dedos da mão esquerda. A mão envolvia todo o dedo e todos os dedos eram puxados, individualmente. Em uma segunda etapa, o mesmo foi feito para a mão direita: a mão esquerda puxava os dedos da mão direita.



Foto 9: Alongamento nº 5: alongando dedos individualmente
Foto: Ludmila Karmel de Araújo

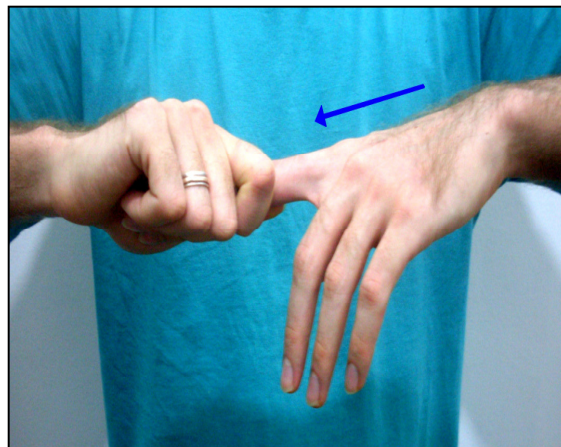


Foto 10: Alongamento nº 5: continuação
Foto: Ludmila Karmel de Araújo

vi. *Alongamento nº 6: calor por fricção.* A mão esquerda se encontrava com a mão direita - ambas abertas - e faziam um movimento de subida e descida, como é feito quando se quer se esquentar no frio. Tal exercício objetivava o aquecimento de articulações.



Foto 11: Alongamento nº 6: calor por fricção
Foto: Ludmila Karmel de Araújo

Estes alongamentos tiveram como objetivo a preparação e a ativação da musculatura para a prática no instrumento, evitando assim possíveis lesões musculares causados por LER (Lesão por Esforço Repetitivo) e por DORT (Distúrbio Osteomuscular Relacionado ao Trabalho). Nesse contexto, os estudos de Sorrentino (2009) sobre a prática pianística apontam para um número cada vez maior de indivíduos que apresentam estes tipos de patologia e sugere que práticas encontradas na *yoga* podem auxiliar em sua prevenção. A autora afirma que, independente da prática que se utilize, é fundamental a “busca de qualquer prática que venha a contribuir para a performance do músico, evitando problemas que causem desordem anato-fisiológicas” (SORRENTINO, 2009, p.1245).

Quanto ao estudo em casa, o professor-pesquisador também procurou orientar os alunos a realizarem a prática do instrumento de maneira dinâmica, sem ficar repetindo o mesmo movimento por um período maior do que quinze minutos, também com o intuito de evitar possíveis lesões.

e) *Introdução ao canto*

Esta atividade foi realizada apenas para os alunos que apresentaram interesse em cantar e se acompanhar ao violão. Para que o aluno conseguisse tocar e executar o instrumento simultaneamente, o professor-pesquisador sugeria que os acordes fossem executados de maneira arpejada, no primeiro tempo de cada compasso. Depois, foi pedido que os alunos tentassem encaixar o canto dentro dos tempos fortes de cada compasso. O ritmo pertencente à mão direita só era introduzido quando esta etapa tivesse sido devidamente superada. Quando a execução estivesse resolvida, o professor-pesquisador fazia algumas considerações a respeito de aquecimento da voz e de afinação.

Esta estratégia tinha como objetivo incentivar a utilização da voz aliada ao violão, afinal, o violão é um instrumento que apresenta uma relação muito próxima com o canto, principalmente no âmbito da música popular brasileira. Na grande maioria das vezes, quando um aluno quer aprender a tocar violão, ele quer mostrar as músicas que gosta para os amigos e para a família e isto implica quase sempre em aliar o violão ao canto.

4.3.4 Reconexão com a essência humana

a) *Atividades de concentração*

Inspirado em atividades com o objetivo de trabalhar a concentração de Oliveira (1996), o professor-pesquisador, após de um breve momento de conscientização corporal, propôs o exercício de se tocar um sino *pin*⁶¹ para os alunos, para que ouvissem o som deste até que este desaparecesse. Dessa forma, a concentração foi ativada a partir de um processo inicial de aquietação da mente, elemento fundamental para uma boa prática musical. Além de trabalhar a concentração, esta atividade também tinha como objetivo incentivar uma percepção maior do aluno em relação a sua *sonosfera*, a qual quase sempre é ignorada devido ao barulho incessante presente no cotidiano da sociedade atual⁶².

b) *Respiração consciente*

Pediu-se que os alunos fechassem os olhos e que se sentassem em uma posição confortável. Após inspirar, os alunos deveriam prestar atenção no momento que existia entre a inspiração e a expiração, não deixando que outros pensamentos viessem à tona. Caso estes pensamentos ocorressem, não era necessário lutar com eles, mas deixá-los passar, até que a mente se acalmasse novamente. Geralmente era realizada uma série de cinco a dez respirações, dependendo da turma.

A respiração pode ser um instrumento essencial para que uma auto-observação seja feita, afinal, segundo Humphrey (1989), a respiração reflete o estado emocional do ser humano, e a partir da respiração consciente pode-se ter um controle maior sobre as emoções, “estabelecendo um padrão respiratório que ajude a criar um estado de calma emocional e serenidade. Um padrão de respiração profunda, rítmica, regular, é o que mais conduz à calma mental [...]” (HUMPHREY, 1989, p.92).

A cobrança por resultados e por uma eficiência contínua está cada vez mais presente no contexto escolar. Inúmeras atividades que os alunos devem cumprir, como provas, cursos particulares e atividades para casa, não deixam tempo para o aluno perceber como está se sentido

⁶¹ O sino *pin*, de origem Tibetana, é tocado com uma baqueta de madeira e tem como objetivo harmonizar os ambientes a partir de seu som reverberante.

⁶² Conforme citado na seção 2.2.3 **A relação entre o homem contemporâneo e o som.**

em seu dia a dia. No contexto da prática musical, se torna fundamental que o aluno desenvolva uma autopercepção no momento em que está tocando o instrumento. Dessa forma, ao lidar com situações de apresentação ou mesmo de estudo, o aluno conseguirá regular suas emoções e pensamentos de uma forma mais saudável e controlada.

c) Relaxamento corporal

O relaxamento sugerido apresenta diversos pontos em comum com a prática da meditação. Segundo Humphrey (1989), a meditação é uma prática que surgiu há milhares de anos nas antigas civilizações da China, Índia e África e na cultura europeia, tendo um ressurgimento no ocidente na década de 1980. Este tipo de prática vem sendo realizada não apenas no âmbito religioso, mas por pessoas das mais diversas origens e profissões, sendo também indicada por médicos para amenizar problemas como estresse e tensão nervosa.

O relaxamento proposto pelo professor-pesquisador é baseado em Goleman (1999) e foi realizado da seguinte forma: foi pedido que os alunos se sentassem de forma relaxada, podendo tirar os sapatos para que o relaxamento fosse maior. De olhos fechados, pediu-se que os alunos prestassem atenção em cada parte do corpo, relaxando-as caso estivessem tensas. A atenção começava no topo da cabeça e percorria todo o corpo, terminando na sola dos pés.

Segundo Goleman (1999), esta técnica é muito utilizada atualmente por médicos, pois proporciona um profundo relaxamento ao tirar a tensão gerada por preocupações e problemas do dia a dia. Além disso, entende-se que a atenção gerada pelo relaxamento auxilia em uma reconexão com os órgãos dos sentidos, músculos, sensações e sentimentos. Assim, o objetivo desta atividade se assemelha ao objetivo da respiração consciente: regular pensamentos e sentimentos durante a prática musical.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes da apresentação das considerações finais, será realizada uma breve recapitulação dos principais conceitos que permearam a formulação da abordagem holística em educação musical. Tal recapitulação tem o intuito de facilitar a compreensão da relação entre a revisão de literatura e a coleta de dados.

A partir da revisão de literatura realizada no CAPÍTULO II, dos dados coletados e apresentados no CAPÍTULO III e das práticas e estratégias do professor-pesquisador apresentadas no CAPÍTULO IV, pôde-se observar que uma abordagem holística pode trazer contribuições importantes para a educação musical e para o ensino coletivo de violão mais especificamente.

A conceituação de educação holística abordada na presente pesquisa teve como principais diretrizes as concepções de Cardoso (1995) e Yus (2002), as quais contribuíram para o desenvolvimento do modelo *SEER* por parte do professor-pesquisador. Este modelo propõe uma visão integral do aluno no campo da educação musical, em suas diferentes dimensões: (a) a afetividade; (b) o desenvolvimento psicomotor; (c) o desenvolvimento cognitivo; e (d) a reconexão com a essência humana.

A abordagem holística proposta foi contextualizada no campo da educação pós-moderna definido por Pourtois e Desmet (1999), a qual questiona a *fragmentação* e a *hiperespecialização* do conhecimento, características que podem resultar em uma alienação em relação aos diversos campos do conhecimento humano. Além disso, a pós-modernidade também critica uma racionalidade excessiva no ambiente pedagógico, a qual acaba por ignorar as diferenças e as subjetividades dos alunos.

Tendo como base tais reflexões, a abordagem holística em educação musical propõe uma visão transdisciplinar em relação aos diferentes campos da linguagem musical, que respeite as subjetividades e as características de cada aluno. Para tal, foram utilizadas como referência duas propostas em educação musical: (a) a *Musicalidade Abrangente* de Willoughby (1990) e (b) a *Música Orgânica* de Oliveira (1996). Dentro de uma abordagem holística, o educador tem o papel de facilitador ou de orientador, através de uma aprendizagem baseada no diálogo, enquanto

que o aluno é um agente ativo, já que a educação é construída em conjunto, de maneira democrática e afetiva.

Quanto à coleta de dados, esta foi realizada em cinco turmas do professor-pesquisador, somando um total de vinte e cinco alunos (N = 25). A partir de um caráter qualitativo e de uma epistemologia fenomenológica, foi realizado um questionário, a partir do qual foi possível observar que a maior parte dos alunos (92%) gostou da abordagem holística utilizada para o ensino de violão, enquanto que 8% não gostaram. Certos aspectos da aula apontados como pontos positivos apresentaram maior recorrência nas respostas, tais como: (a) a possibilidade de escolha do repertório por parte dos alunos; (b) a boa relação professor-aluno; e (c) a socialização que o ensino coletivo possibilita, principalmente no que diz respeito à amizade e ao vínculo afetivo criado entre os alunos.

Quanto aos alunos que não gostaram da abordagem, as críticas se voltaram às questões de disciplina em sala de aula, bem como a um sentimento de cansaço apresentado durante a aula. A quantidade de músicas trabalhadas no semestre foi criticada por dois alunos (n = 2), e embora não seja possível aumentar substancialmente o número de músicas trabalhadas devido às apresentações realizadas ao longo do ano, o professor-pesquisador procurará incluir novas músicas ao repertório no ano seguinte.

As anotações do diário de campo, realizadas a partir do *feedback* dos alunos em aula, apontaram que outras estratégias se demonstraram importantes ferramentas para a motivação no processo de aprendizagem, tais como: (a) as composições criadas pelos alunos; (b) a realização da atividade *passatempo*; e (c) a utilização do computador para a apresentação de áudio e de vídeos para a apreciação de gêneros musicais.

Quanto à utilização de vídeos como instrumento enriquecedor para a aprendizagem, Gohn (2009) afirma que o professor que se utiliza dessa ferramenta deve estar atento em estabelecer uma boa comunicação com os alunos, trabalhando a relação entre som e imagem e antecipando possíveis dúvidas, já que o diálogo acaba sendo restrito durante a reprodução do mesmo.

Apesar de o professor-pesquisador incluir meios tecnológicos em sala de aula como o *laptop*⁶³ e o gravador, foi observado em questionário que os alunos gostariam que a tecnologia

⁶³ A possibilidade de acesso a computadores com acesso à internet em sala de aula possibilitaria uma pesquisa muito mais ampla em sites como o *Youtube*, facilitando principalmente a aproximação do professor ao repertório do cotidiano do aluno.

estivesse ainda mais presente em sala de aula. Assim, o professor-pesquisador irá pesquisar e refletir sobre como pode incluir ainda mais a tecnologia em suas aulas, aproveitando essa proximidade dos alunos ao mundo eletrônico como uma importante ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem. Uma estratégia que pode contribuir para esta área é a utilização do *blog* do curso de violão para motivar os alunos no estudo de casa, o qual foi pouco aproveitado durante o ano devido a problemas com o setor de informática da escola.

O ensino coletivo também permeou uma série de observações realizadas em sala de aula. Foi observado, assim como afirmam Cruvinel (2005) e Fernandes (2009a), que este tipo de ensino contribuiu imensamente para a socialização e para o desenvolvimento do ouvido harmônico dos alunos. Além disso, a solidariedade e o sentimento de grupo entre os alunos ficaram evidentes durante as aulas.

Com relação às apresentações, foi observado que, embora tenham sido encaradas de maneira positiva, representam sempre um desafio para a maioria dos alunos. O professor-pesquisador procurou abordar a questão do erro e da apresentação a partir de diálogos e de atividades de concentração e respiração, na tentativa de criar um alicerce psicológico para tais momentos. Mesmo assim, era respeitada a vontade do aluno de não se apresentar, fato que ocorreu com dois alunos que preferiram evitar os recitais.

De acordo com Oliveira (1996), apesar de o *fazer musical* na escola estar quase indissolúvelmente ligado à situação palco/plateia, é importante que o professor compreenda que a prática musical pode ser realizada a partir de outras perspectivas. No entanto, o autor ressalta que o educador não precisa ignorar o caráter performático da música, mas apenas ter um cuidado para que a imposição de uma apresentação e da necessidade de um senso crítico externo não prejudique a descoberta e a expressão individual daquele que está realizando seu primeiro contato com a música. Oliveira (1996) sugere ainda que, tanto educador quanto educando, reformulem a forma como encaram os erros no fazer musical, desenvolvendo uma relação saudável de cooperação, ao invés de um patrulhamento que resulta em um clima de competição.

Quanto à reclamação da plateia sobre o volume baixo dos violões em uma das apresentações registrada em diário de campo, os professores concordaram que a passagem de som deve ser realizada com mais cautela no próximo evento para evitar este tipo de problema. Nesse sentido, Fernandes (2009a) descreveu questões semelhantes em recitais de violão em um projeto também baseado no ensino coletivo de violão, afirmando que mesmo amplificadas, o som

dos violões não chegava ao público. O autor afirma que a sonorização dos instrumentos nas apresentações é um dos grandes problemas enfrentados por educadores que atuam no campo do ensino coletivo.

Quanto às críticas e sugestões, além de considerações pontuais, foi observado que elementos como a infraestrutura do local de ensino e a distribuição do número de alunos por turma foram recorrentes nas respostas dos alunos. Quanto às estratégias pedagógicas, foi sugerido um número maior de músicas em tablatura do que em partitura. A tablatura, por se tratar de um sistema de escrita mais simples que a partitura, talvez pareça mais atraente para os alunos. No entanto, o professor-pesquisador acredita que a partitura não pode ser excluída do processo, já que este é o sistema de escrita que vai possibilitar ao aluno tocar qualquer música, seja esta conhecida por ele ou não. Dessa forma, quando ocorre tal questionamento com relação à partitura, o professor-pesquisador procurou dialogar baseado no argumento apresentado.

Além da partitura, a tablatura e a cifragem também foram abordadas concomitantemente, pois além de se tratarem de sistemas de escrita recorrentes, principalmente no meio da música popular, funcionam como uma importante ferramenta para que o aluno consiga fazer música logo nos primeiros momentos da aprendizagem. De qualquer forma, tal questão sobre a forma de inserção da partitura, da cifragem e da tablatura na aprendizagem de música merece um aprofundamento ainda maior, pois é muito recorrente para os educadores no âmbito do ensino de violão. No que diz respeito às sugestões e críticas dos alunos relacionadas à infraestrutura e à organização, estas serão levadas para a coordenação da escola e utilizadas para o planejamento das aulas do ano seguinte, visando uma otimização das aulas.

A partir da coleta de dados, foi possível observar que a abordagem holística, ao propor a integração transdisciplinar tanto dos diferentes campos da linguagem musical, quanto das diversas dimensões do indivíduo, evita que o ensino de instrumento fique voltado apenas para questões técnicas, já que busca uma atitude reflexiva por parte do aluno diante daquilo que está aprendendo e realizando. Dessa forma, o conhecimento musical não é tratado de forma fragmentada ou apenas visando o resultado e a especialização, mas acaba sendo abordado a partir da relação existente entre aluno, professor e música, tendo como alicerce a integralização das diversas formas de se aprender música, seja pelas práticas criativas, interpretativas ou pela contextualização histórico-social do repertório.

Assim como a abordagem transversal do conhecimento musical, a observação de como as diferentes dimensões do aluno se desenvolvem e interferem no *fazer musical* também se torna fundamental para a educação holística. Além de possibilitar uma consciência maior a respeito do seu corpo, seus processos cognitivos e suas emoções, a abordagem holística possibilita que o aluno tenha uma postura ativa e de cooperação diante de todo o processo pedagógico, seja em relação ao repertório trabalhado, à metodologia abordada, à criação de composições ou às decisões que necessitem da aprovação do grupo.

Assim, professor e aluno são convocados a trabalharem juntos, de forma afetiva e ativa, sem que haja uma postura de autoritarismo exacerbado ou de *vale-tudismo*, onde ambos contribuam com seu ponto de vista e com suas vivências. Tendo como base a revisão de literatura realizada, pôde-se observar que tanto a educação holística, quanto o ensino coletivo de instrumento são áreas que necessitam de maior aprofundamento na área acadêmica e de maior produção no campo da pesquisa em educação musical, seja a partir de produção bibliográfica, seja através de relatos de práticas pedagógicas nesse contexto de ensino.

Esse tipo de pesquisa se torna fundamental em uma época em que a busca por novas perspectivas para o ensino musical se faz urgente, para que este acompanhe as reais necessidades e anseios da sociedade atual. No entanto, para que haja algum tipo de mudança, a primeira iniciativa deve partir do professor, no sentido de desenvolver novas formas de organizar, pensar, ensinar, aprender, sentir e *fazer música*. Essa iniciativa, apesar de trabalhosa, é essencial para que as práticas pedagógicas sejam significativas e contribuam de alguma forma para o desenvolvimento e para a vida dos alunos.

Agindo dessa forma, o professor estará realizando um somatório das afirmações de Freire (2002) e de Alves (1980), apresentadas nas justificativas e na epígrafe dessa pesquisa, de que não existe ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, afinal, a pesquisa se faz necessária para o professor buscar e indagar novas formas de ensinar e de intervir no processo de ensino-aprendizagem, realizando assim um ato de amor e de coragem, que possibilitará então a instauração de novos mundos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- ALVARES, Sérgio. O Ensino coletivo do choro: uma abordagem sob a perspectiva da musicalidade abrangente. In: XX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. **Anais...** Vitória: 2011, s/p.
- _____. *Incorporating Traditional Choro Music Experiences into Brazilian University Music Curricula through Class Instruction Using Comprehensive Musicianship Concepts*. In: 30th World Conference of the International Society for Music Education; **Anais...** CD-ROM; Tessalônica, Grécia, 2012, s/p.
- _____. *Music as means of pleasure and communication*. In: CAMPOS, M.; FIGUEIREDO, F. (Org.). **Culture and arts in Brazil and in the United States**. Viçosa: UFV, 2009, pp. 135-140.
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1980.
- ANTUNES, L.; PASSOS, C. A apreciação ativa no processo de ensino e aprendizagem musical .In: XVIII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. **Anais...** Londrina: ABEM, 2009, pp. 6-19.
- BANDOLIM, Jacob. **Doce de côco**. Intérprete: Época de Ouro. Época de ouro – Jacob do Bandolim. Rio de Janeiro: RCA Victor, 1969.
- BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BARKOW, J. H.; COSMIDES, L. & TOOBY, J. (Orgs.) **The adapted mind**. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- BERGE, Ivonne. **Viver o seu corpo**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BERTRAND, Yves. **Teorias contemporâneas da educação**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- BICALHO, L.; BORGES, M. Transdisciplinaridade na ciência da informação. In: Encontro nacional de pesquisa em ciência da informação. **Anais...** Belo Horizonte: 2003. 1 CD.
- BIGGE, Morris. **Learning theories for teachers**. New York: Harper and Row Publishers, 1964.
- BITTAR, Iuri. A roda é uma aula: uma análise dos processos de ensino-aprendizagem do violão através da atividade didática do professor Jayme Florence (Meira). In: I SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA. **Anais...** Rio de Janeiro: UNIRIO, 2010. p. 580-589.

BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de Filosofia**. Tradução: Murcho, P. et al. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

BLOOM, B; KRATHWOHL, D.; MASIA, B. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Handbook II, Affective Domain*. 6 ed. Nova York: David McKay Company, 1964.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Tradução: Aparecida Joly Gouveia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 10, p. 3-15. Dez. 1989.

BRANDÃO, Carlos. **O que é Educação**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981

BRITO, Teca. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2011.

CANELAS, Rodrigo. **O básico do violão**. Sem editora, 2002.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação: A ciência, a sociedade e a cultura emergente**. Tradução: Newton Eicheberg. 28 ed. São Paulo: Pensamento Cultrix, 2007.

CARCASSI, Matteo. **Novo método de violão: Opus 59**. São Paulo: Irmãos Vitale, 1999.

CARDOSO, Clodoaldo. **A canção da inteireza: uma visão holística da educação**. São Paulo: Summus, 1995.

CAREGNATO, R.; MUTTI, R. Pesquisa Qualitativa: Análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto Enfermagem**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, v.15, n.4, p. 679-84. out-dez. 2006. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>. Acesso em: 02 jan. 2013.

CHINELLATO, Daniel. “Mente e Corpo” ou “Mente-Corpo”? (A questão dualismo x Materialismo). In: DAMIANO, G.; PEREIRA, L.; OLIVEIRA, W. (Org.). **Corporeidade e Educação: tecendo sentidos...** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

CIAVATTA, Lucas. **O passo: um passo sobre as bases de ritmo e som**. Rio de Janeiro: Lucas Ciavatta, 2009.

COLE, M. Psicologia sócio-histórico-cultural: algumas considerações gerais e uma proposta para um novo tipo de metodologia genético-cultural. In: WERTSCH, J.V.; DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. **Estudos socioculturais da mente**. Tradução de Maria da Graça Paiva e André Camargo. Porto Alegre: Artmed, 1998.

COSTANZA, P.; RUSSEL, T. *Methodologies in music education*. In: R. Colwell (Org.). **Handbook of research on music teaching and learning**. Nova York: Schirmer Books, 1992.

CREMA, Roberto. **Introdução à visão holística**: breve relato de viagem do velho ao novo paradigma. São Paulo: Summus, 1989.

_____, R; BRANDÃO, D. (orgs.) **Visão holística em psicologia e educação**. São Paulo: Summus, 1991.

CRUVINEL, Flavia Maria. **Educação Musical e Transformação Social**: uma experiência com o ensino coletivo de cordas. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

DAMACENO, J.; CAMPOS, A. **Caderno Pedagógico**: uma sugestão para iniciação ao violão. Uberlândia: Edufu, 2002.

DANTAS, Taís. Ensino coletivo de instrumentos musicais: auto-estima e motivação na aprendizagem musical realizada em grupo. In: VI SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2010a, pp. 619-630.

_____. A motivação no processo de ensino e aprendizagem musical realizado a partir de aulas coletivas: relato de pesquisa concluída. In: VI SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2010b, pp. 437-447.

DAVIS, Flora. **Comunicação não-verbal**. 2.ed.Tradução: Antônio Dimas. São Paulo: Summus, 1979.

DECLARAÇÃO DE VENEZA. In: COLÓQUIO A CIÊNCIA DIANTE DAS FRONTEIRAS DO CONHECIMENTO. **Carta final...**Veneza: UNESCO, 1986.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1985.

DOLL Jr.; William. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Tradução: Maria Veronese. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2002.

DUARTE, Mônica. Objetos musicais como objetos de representação social: produtos e processos da construção do significado da música. **Em pauta**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, v.13, n.20, p.123-141. jun. 2002. Disponível em: <seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/8534>. Acesso em: 5 mai. 2012.

DUARTE, Sérgio. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro: Nobel, 1986.

FAOUR, Paula. **Acompanhamento pianístico em Bossa Nova**: análise rítmica em duas performances de João Donato e César Camargo Mariano. Dissertação (Mestrado), Universidade federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2006.

FERNANDES, Alexandre Pfeiffer. **Música Popular Brasileira e o ensino de violão em grupo**: Uma análise do projeto pedagógico Toque... e se Toque!. 2009. 82 f. Monografia de final de curso (Graduação), Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009a.

_____. Projeto Toque... e se Toque! : uma busca por novas perspectivas para o ensino coletivo de violão .In: XVIII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. **Anais...** Londrina: ABEM, 2009b. p. 1037-1044.

FERNANDES, José Nunes. **Oficinas de música no Brasil: história e metodologia.** Rio de Janeiro: Papéis e Cópias, 1997.

_____. Caracterização da didática musical. **Debates**, Revista do Programa de Pós-graduação da UNIRIO, Rio de Janeiro, n. 4, p.49-74, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa.** 6. ed. Curitiba: Positivo, 2008.

FILHO, Othon. **Minhas primeiras notas ao violão.** v.1. 16. ed. São Paulo: Irmãos Vitale, 1966.

FONTEERRADA, Marisa. **De tramas e fios.** São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FREGTMAN, Carlos. **O tao da música.** São Paulo: Pensamento, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. FREIRE, P.; MACEDO, P. **Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo.** São Paulo: Paz e Terra, 1990.

_____; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Educação e mudança.** 30.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 8. Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FREIRE, Vanda. **Música e Sociedade: Uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao Ensino Superior de Música.** 2. ed. Florianópolis: Associação Brasileira de Educação Musical, 2011.

_____; CAVAZOTTI, A. **Música e Pesquisa: novas abordagens.** 1 ed. Belo Horizonte: Editos da Escola de Música da UFMG, 2007.

_____. Ensino de Música e Pós-Modernismo. In: I encontro regional Sul da ABEM. **Anais...** Londrina, 1997, s/p.

FUCKS, Rosa. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991a.

_____. Reflexões sobre o conceito de pioneirismo: relato parcial de pesquisa. **Cadernos de Estudo**, publicação da Associação Artístico-Cultural em convênio com a Escola de Música da UFMG, Minas Gerais, n.2/3, s/p. fev./ago. 1991b. Disponível em: <http://www.atravez.org.br/ceem_4_5/pioneirismo_educacao.htm>. Acesso em: 10 out. 2012.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **A questão da educação formal/não-formal**. Suíça : Institut International dès Droits de L'enfant (IDE), 2005.

_____. **A concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GALIF, Gaetano. **Iniciação ao violão Opus 41**. São Paulo: Irmãos Vitale, 2010.

GALVÃO, Izabel. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GARDNER, Howard. **Inteligência: um conceito reformulado**. Tradução: *Intelligence Reframed*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. Tradução: Dagmar Zibas. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. 2 ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

GOLEMAN, Daniel. **A arte da meditação: um guia para a meditação**. Tradução: Domingos Demasi. Rio de Janeiro: Sextante, 1999.

GOMES, Rafael. **Piano solo no samba-choro: algumas possibilidades a partir de duas performances de Cesar Camargo Mariano**. Monografia (graduação). Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: 2008.

GREEN, Lucy. **How popular musicians learn: a way ahead for music education**. London: University of London, 2005.

GREIF, Elza Lancman. A aprendizagem musical no Bandão da Escola Portátil de Música. In: XI COLÓQUIO DE PESQUISA DO PPGM. **Anais...** Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2006, s/p.

_____. **Ensinar e aprender música: o Bandão no caso da Escola Portátil de Música.** 2007. 232f. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

HUMPHREY, Naomi. **Meditação: o caminho interior.** Tradução: Norberto Lima. São Paulo: Ground, 1989.

ILARI, Beatriz. Cognição musical: origens, abordagens tradicionais, direções futuras. In: ILARI, B. S.; ARAÚJO, R. C. (orgs) **Mentes em música.** Curitiba: Editora UFPR, 2010.

_____; ARAÚJO, R. C. (orgs) **Mentes em música.** Curitiba: Editora UFPR, 2010.

JAEGER, Werner. **Paideia, a formação do homem grego.** Tradução: A. Parreira. São Paulo, Brasília: UnB, Martins Fontes, 1989.

JOLY, Maria. **Convivência em uma orquestra comunitária: um olhar para os processos educativos.** 155f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2008.

JUSTO, José Sterza. Humor, educação e pós-modernidade. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Humor e alegria na educação.** São Paulo: editora Summus, 2006. p. 103-125.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítica social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1990.

_____; SANTOS, A. (orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e Transdisciplinaridade.** Campinas: Alínea, 2005.

LIMA, Patrícia. O holismo em Jun Smuts e a Gestalt-terapia. **Revista da Abordagem Gestáltica**, Goiânia, v.14, n.1, p.3-8, jan./jun. 2008. Disponível em: www.pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/rag/v14n1/v14n1a02.pdf. Acesso em 9 de maio de 2012.

LOURO, V.; ALONSO, L.; ANDRADE, A. Capítulo I: Psicomotricidade e Aprendizagem Musical. In: **Educação Musical e deficiência: propostas pedagógicas.** São José dos Campos, São Paulo: Ed. do Autor, 2006, pp. 20-30.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Disfunções emocionais e prática educativa: Corporeidade e neurociências. In: DAMIANO, G.; PEREIRA, L.; OLIVEIRA, W. (Org.). **Corporeidade e Educação: tecendo sentidos...** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

_____. **Filosofia da educação.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUÍS, Pedro. Crise. In: LUÍS, Pedro. **Tempo de menino.** São Paulo: Universal. CD, faixa 2.

LYOTARD, Jean-François. **A Condição pós-moderna**. 8ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

MAFRA, Jason Ferreira. **A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire**. Tese (Doutorado). 2007. 262f.. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MANTOVANI, M.; FONTERRADA, M. O movimento corporal na educação musical: influências de Émile Jacques-Dalcroze em trabalhos de educação musical. In: XVII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. **Anais...** São Paulo, 2007, s/p.

MARQUES, Ramiro. O modelo pedagógico pós-moderno. In: **Modelos pedagógicos actuais**. Lisboa: Plátano, 1999, pp.65-77.

MARS, Bruno et al. **Talking to the moon**. Intérprete: Bruno Mars. *Doo-Wops & Hooligans*. Nova York: *Elektra records*, 2010.

MAYER, Fabiano. **Método violão e guitarra**: nível 1. Vitória: Gráfica Aquarius, 2010.

MILLER, John. **The holistic curriculum**. 2 ed. Toronto: *University of Toronto Press Incorporated*, 2007.

MILLER, Ron. **What are schools for?** Estados Unidos, Brandon: *Holistic Education Press*, 1997.

MONTEIRO, Ana Cláudia Lima. O aprendizado do corpo: repetição, imitação e transformação. In: DAMIANO, G.; PEREIRA, L.; OLIVEIRA, W. (Org.). **Corporeidade e Educação**: tecendo sentidos... São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 7 ed. São Paulo: Papirus, 2001.

MOREIRA, Daniel. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MORIN, Edgar. Ética e imaginário. In: VEGA, A.; ALMEIDA, C.; PETRAGLIA, I. (Org.). **Edgard Morin**: Ética, Cultura e Educação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. **A cabeça bem-feita**. Tradução: La tête bien faite. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011b.

MOTA, M. V.; CAMPOS, J. C.. A energia corporal resignificando as relações pedagógicas: lições de Reich para a educação. In: DAMIANO, G.; PEREIRA, L.; OLIVEIRA, W. (Org.). **Corporeidade e Educação: tecendo sentidos...** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

NICOLESCU, Basarab. *The transdisciplinary evolution of learning*. I Congresso Mundial de Transdisciplinaridade. Portugal: 1994. Disponível em: < www.learndev.org/dl/nicolescu_f.pdf >. Acessado em: 10 de maio de 2012.

_____. **Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade**. I Encontro Catalisador do CETRANS, Escola do Futuro, USP. São Paulo: 1999. Disponível em < www.ufrj.br/leprans/arquivos/conhecimento.pdf >. Acessado em: 10 de maio de 2012.

NOGUEIRA, Marcos. A semântica do entendimento musical. In: ILARI, B. S.; ARAÚJO, R. C. (orgs) **Mentes em música**. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

OLIVEIRA, Alda de. **Educação musical em transição: jeito brasileiro de musicalizar**. Anais... VII Simpósio Paranaense de Educação Musical. Londrina: 2000, p.15-34.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

OLIVEIRA, Ricardo. **Música, saúde e magia: Teoria e prática na Música Orgânica**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

PACHECO, Priscila. **Ritmo e corpo: uma reflexão aplicada à educação musical**. 2009. 55f. Monografia (Graduação em Licenciatura em Música) - Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PAES, Anna. **O violão na escola de choro: uma análise dos processos não formais de aprendizagem**. 1998. 52 f. Monografia de final de curso (Graduação), Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

PAREJO, Enny. Música e transdisciplinaridade: um caminho de interiorização. In: LIMA, Sônia (Org.). **Ensino, Música e Interdisciplinaridade**. Goiânia: Editora Vieira, 2009, pp. 59-83.

PAVÃO, Theotonio. **Método de violão para crianças: Parte 1**. São Paulo: Fermata do Brasil, 1973.

PENNA, Maura. **Música (s) e seu ensino**. 2 ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Editora Sulina, 2010.

PEREIRA, Antônio Sá. **Psicotécnica do ensino elementar da música**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1937.

PEREIRA, Lúcia Helena Pena. O corpo também vai à escola? As atividades bioexpressivas e a educação da criança. In: DAMIANO, G.; PEREIRA, L.; OLIVEIRA, W. (Org.). **Corporeidade e Educação: tecendo sentidos...** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIETRONI, Patrick. **Viver Holístico**. Tradução: Heloísa de Melo M. Costa. São Paulo: Summus editorial, 1986.

PINTO, Henrique. **Ciranda das 6 cordas**. São Paulo: Ricordi, 1985.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classe**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

POURTOIS, J.P.; DESMET, H. **A educação pós-moderna**. Tradução: Yvone Maria. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

POWELL, Baden. **[Opinião sobre o processo de ensino-aprendizagem no choro]**. São Paulo, 1990. Entrevista concedida no Programa Ensaio da TV Cultura em 1990.

PRASS, Luciana. **Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os “Bambas da Orgia”**. 191f. Dissertação (Mestrado em Música). Departamento de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1998.

QUEIROZ, Luis. A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. In: MARINHO, V.; QUEIROZ, L. (orgs.). **Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços**. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2005, p.49-65.

QUEM SOMOS. UNIPAZ. Disponível em: <<http://www.unipazsc.com.br/a-universidade-holistica-internacional/>>. Acesso em: 5 mai. 2012.

RADOCY, R.; BOYLE, D. *Psychological Foundations of Musical Behavior*. 2. ed. Springfield, Illinois: Thomas, 1988.

REGO, Teresa Cristina. 19. ed. **Vygotsky: uma Perspectiva Histórico-cultural da Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

RIBEIRO, Jorge. **Gestalt-terapia: refazendo um caminho**. São Paulo: Summus, 1985.

RÜGER, Alexandre. **A percussão corporal como proposta de sensibilização musical para atores e estudantes de teatro**. 2007. 124 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2007.

SÁ, Fábio. **Ensino coletivo de violão: desafios e possibilidades**. In: XIX CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010. s/p. Disponível em <<http://ensinocoletivo.blogspot.com.br/>>. Acessado em: 10 de novembro de 2012.

_____. A construção de um repertório atrativo e eficaz para o ensino coletivo de violão: uma experiência. In: V ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE

INSTRUMENTO MUSICAL. **Anais...** Goiânia: UFG, 2012. s/p. Disponível em <<http://ensinocoletivo.blogspot.com.br/2012/12/artigo-apresentado-no-v-enecim-em.html>>. Acessado em: 10 de novembro de 2012.

SANDRONI, Carlos. Uma roda de choro concentrada: reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas. In: IX ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 2000. **Anais...** Belém: ABEM, 2000. p. 19-26.

SANTOS, Regina Márcia. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares: análise comparativa de quatro métodos. In: **ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL**. Fundamentos da educação musical. Porto Alegre: ABEM, 1994, v.2, p.7-112.

_____. Jaques-Dalcroze, avaliador da instituição escolar: em que se pode reconhecer Dalcroze um século depois? **Debates: Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da Universidade Estadual do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, nº4, p. 7-48, 2001.

SANTOS, T. **Segredos do violão**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumiar Ed., 1992.

SANTOS, T.; BARBOZA, S. **Violão Amigo**. v. 1,2,3. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**, Revista publicada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro, vol. 13, nº37, p.71-83, jan./abr. 2008.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHAFER, Murray R. **O ouvido pensante**. Tradução: Marisa Fonterrada, Magda Silva e Maria Pascal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1992.

_____. **Educação sonora**. Tradução: Marisa Fonterrada. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

SEGOVIA, Andres. **Les etudes pour guitare de Fernando Sor**. Paris: Transatlantiques, 1945.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, J. R.F; CARVALHO, M. C. Sem fronteiras: Implicações da Performance no Ensino e Aprendizagem da Música Popular. In: VI SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, **Anais...** UFRJ, Rio de Janeiro, 2010. p. 202 – 213.

SLOBODA, John. *The musical mind: the cognitive psychology of music*. Nova Yorque: Oxford University Press, 1985.

SORRENTINO, Harue. Uma prática para músicos aliada na prevenção de LER e DORT. In: XVIII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. p. 1238-1246.

SOUZA, Maria da Paixão Neres de. Abordagem inter e transdisciplinar em ciência da informação. In: TOUTAIN, L. (Org.). **Para entender a ciência da informação**. Salvador: EDUFBA, 2007. 242 p.

SOUZA, Jusamara. Repensando a pesquisa em Educação Musical. In: IX ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPPOM, 1997, p. 80-86.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução: Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

STEINER, C.; PERRY, P. **Educação Emocional**: Um programa personalizado para desenvolver sua inteligência emocional. Tradução: Terezinha Batista dos Santos. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

THOMSON, William. *The Anatomy of a Flawed Success: Comprehensive Musicianship Revisited*. *The Quarterly: Center for Research in Music Teaching and Learning*, Greeley, v. 1, n. 3, p. 20-28, autumn 1990. Disponível em: < www-usr.rider.edu/~vrme/>. Acessado em: 12 maio, 2012.

TOURINHO, Cristina. A Motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: Influência do repertório de interesse do aluno. In: IX ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA. *Anais...* Rio de Janeiro, 1997. p. 80-86.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: NETO, J.; BARRETO, L.; AFECHE, S. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WATERS, Roger. *Another brick in the wall*. Intérprete: *Pink Floyd*. Inglaterra: *Gramophone Records*, 1979.

WAZLAWICK, P.; CAMARGO, D.; MAHEIRIE, K. Significados e sentidos da música: uma breve “composição” a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Paraná, v.12, n.1, p.105-113, jan./abr. 2007.

WEIL, Pierre. **Holística**: uma nova visão e abordagem do real. São Paulo: Palas Athena, 1990.

WERTSCH, James. *Mediated action*. In: BECHTEL, W.; GRAHAM, G. *A companion to*

cognitive science. Oxford: Blackwell, 1998a (pp.518-525).

_____; DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. **Estudos socioculturais da mente**. Tradução de Maria da Graça Paiva e André Camargo. Porto Alegre: Artmed, 1998b.

WILLOUGHBY, David. *Comprehensive musicianship and undergraduate music curricula*. Washington, DC: Music Educators National Conference, 1971.

_____. *Comprehensive musicianship. The Quarterly: Center for Research in Music Teaching and Learning*, Greeley, v. 1, n. 3, p. 39-44, 1990. Disponível em: < www-usr.rider.edu/~vrme/>. Acessado em: 12 jun. 2012.

YUS, Rafael. **Educação integral**: uma educação holística para o século XXI. Tradução: Daisy Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZANELLA, Andréa. Aprendendo a tecer a renda que o tece: apropriação da atividade e constituição do sujeito na perspectiva histórico-cultural. **Revista de Ciências Humanas**, Edição especial temática, Florianópolis, 1999, p. 145-158.

ZITKOSKI, Jaime. **Paulo Freire e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ZOHAR, D.; MARSHALL, I. **Capital espiritual**: usando as inteligências racional, emocional e espiritual para realizar transformações pessoais e profissionais. Tradução: Evelyn Kay Massaro. Best Seller: Rio de Janeiro, 2006.

ZOLNERKEVIC, Igor. Doenças do barulho. **Revista Quanta**, São Paulo, n.3, p. 20-27, fev./mar. 2012.

FONTES ORAIS

OLIVEIRA, Ricardo. Notas do **Curso de Formação de Facilitadores em Música Orgânica**, Espaço Corpo Seguro, Rio de Janeiro, 2011.

OLIVEIRA, Ricardo. Comentários a respeito do texto **Música orgânica: um breve resumo** de Alexandre Pfeiffer Fernandes. Rio de Janeiro, 2012.

DOCUMENTOS ICONOGRÁFICOS

ALUNA. **A natureza**: composição espontânea, 2012. 1 ilustração.

ARAÚJO, Ludmila Karmel. **Alongamento n.1**: alongando pulsos para cima, 2012. 1 fotografia.

ARAÚJO, Ludmila Karmel. **Alongamento n.1:** continuação, 2012. 1 fotografia.

ARAÚJO, Ludmila Karmel. **Alongamento n.2:** alongando pulsos para baixo, 2012. 1 fotografia.

ARAÚJO, Ludmila Karmel. **Alongamento n.2:** continuação, 2012. 1 fotografia.

ARAÚJO, Ludmila Karmel. **Alongamento n.3:** alongando dedos de uma só vez para fora, 2012. 1 fotografia.

ARAÚJO, Ludmila Karmel. **Alongamento n.3:** continuação, 2012. 1 fotografia.

ARAÚJO, Ludmila Karmel. **Alongamento n.4:** alongando dedos de uma só vez para dentro, 2012. 1 fotografia.

ARAÚJO, Ludmila Karmel. **Alongamento n.4:** continuação, 2012. 1 fotografia.

ARAÚJO, Ludmila Karmel. **Alongamento n.5:** alongando dedos individualmente, 2012. 1 fotografia.

ARAÚJO, Ludmila Karmel. **Alongamento n.5:** continuação, 2012. 1 fotografia.

ARAÚJO, Ludmila Karmel. **Alongamento n.6:** calor por fricção, 2012. 1 fotografia.

FERNANDES, Alexandre P. **Modelo SEER de Educação Musical.** Ilustração do autor, 2012.

GARDNER, Howard. **Conexões entre as Ciências Cognitivas.** Cognição musical: origens, abordagens tradicionais, direções futuras. In: ILARI, B. S.; ARAÚJO, R. C. (orgs) **Mentes em música.** Curitiba: Editora UFPR, 2010. 1 ilustração.

OLIVEIRA, Ricardo. Exercícios de equilíbrio e apoio. In: **Música, saúde e magia: Teoria e prática na Música Orgânica.** Rio de Janeiro: Record, 1996. 1 ilustração.

APÊNDICES

APÊNDICE A
QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS ALUNOS

Prezados alunos, o presente questionário pertence ao projeto de mestrado do professor Alexandre Pfeiffer e objetiva otimizar as aulas de violão do Colégio a partir das opiniões coletadas. Caso tenha alguma dúvida, pode perguntar ao professor.

1) Você gosta das aulas de violão? Por quê?

2) Que outros comentários você gostaria de fazer sobre a aula de violão?

3) Se você pudesse mudar algo na aula de violão, o que mudaria?

4) Há quanto tempo você toca violão?

5) Você já tocava algum instrumento antes de entrar para a aula de violão? Caso afirmativo, diga qual era o instrumento e por quanto tempo tocou.

APÊNDICE B
CIRCULAR DIRECIONADA AOS PAIS

Rio de Janeiro, 26 de abril de 2012

Circular nº 110 / 2012

Assunto: Pesquisa de Mestrado
Público: Pais e Responsáveis pelos alunos de Violão

Prezados Senhores Pais e Alunos

Informamos que o professor de violão Alexandre Pfeiffer Fernandes está realizando Mestrado em Educação Musical, pela UFRJ, com a pesquisa intitulada PERSPECTIVAS PARA O ENSINO COLETIVO DE VIOLÃO: Em busca de uma abordagem holística.

O objetivo deste trabalho é investigar a possibilidade de uma abordagem holística no ensino coletivo de violão, a partir de um diálogo entre as práticas pedagógicas do autor e tendências consolidadas no campo da pedagogia, da educação musical e da psicologia da educação.

No que diz respeito à coleta de dados, o professor realizará entrevistas e questionários com os alunos, professores e com os pais, de forma objetiva e sempre solicitando a autorização prévia dos envolvidos. Os resultados desta pesquisa poderão auxiliar o professor e a equipe de música na preparação de atividades que aperfeiçoem as aulas e que estejam cada vez mais alinhadas com as expectativas dos alunos e dos pais.

Atenciosamente

APÊNDICE C
EXEMPLO DE TABLATURA

Satisfaction - The Rolling Stones

52	52	52	54	40	40	40	54	54	52
52	52	52	54	40	40	40	54	54	52

APÊNDICE D
EXEMPLO DE CIFRAGEM

Asa Branca
(Luiz Gozaga e Humberto Teixeira)

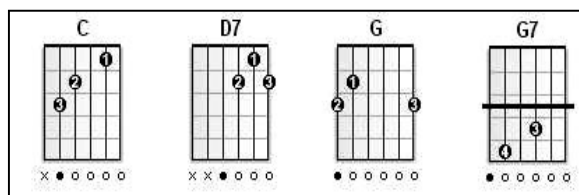
G C
Quando olhei a terra ardendo
G D7 G
Qual fogueira de São João
G7 C
(Eu perguntei a Deus do céu, ai
D7 G
Por quê tamanha judiação) (2x)

G C
Que braseiro, que fornaia
G D7 G
Nem um pé de plan-ta-ção
G7 C
(Por farta d'água perdi meu gado
D7 G
Morreu de sede, meu alazão) (2x)

G C
Inté mesmo a asa branca
G D7 G
Bateu asas do sertão
G7 C
(entonce eu disse, adeus Rosinha
D7 G
Guarda contigo meu coração) (2x)

G C
Hoje longe muitas léguas
G D7 G
Nessa triste so-li-dão
G7 C
(Espero a chuva cair de novo
D7 G
Pra mim voltá pro meu sertão) (2x)

G C
Quando o verde dos teus olhos
G D7 G



Se espalhar na plan-ta-ção

G7 **C**

(Eu te asseguro, não chores não, viu?

D7 **G**

Que eu vortarei, viu, meu coração)2X

APÊNDICE E
EXEMPLO DE ARRANJO DIDÁTICO

Viobaião

♩ = 90

Alexandre Pfeiffer/2010

Violão 1

Violão 2

Violão 3

Violão 4

Vio. 1

Vio. 2

Vio. 3

Vio. 4

17 **Viobaião**

The image displays a musical score for four violins, labeled 'Viola 1' through 'Viola 4' on the left side of the staves. The score is divided into three systems, each starting with a measure number: 17, 25, and 33. The key signature is three sharps (F#, C#, G#) and the time signature is 2/4. The first system (measures 17-24) features a rhythmic pattern of eighth notes in all parts. The second system (measures 25-32) includes a first ending bracket over measures 25-28, with a repeat sign at the beginning of each staff. The third system (measures 33-36) continues the musical development. The notation includes various note values, rests, and dynamic markings.

47 OLÉ! OLÉ!

Vio. 1

Vio. 2

Vio. 3

Vio. 4

52

Vio. 1

Vio. 2

Vio. 3

Vio. 4

60

Ao S. sem repetição e Fim

Vio. 1

Ao S. sem repetição e Fim

Vio. 2

Ao S. sem repetição e Fim

Vio. 3

Ao S. sem repetição e Fim

Vio. 4

Fim

Fim

Fim

Fim

Fim

APÊNDICE F
MÚSICA LULLABY DO JOGO ZELDA

Lullaby

Tema do jogo Zelda Adaptação: Alexandre Pfeiffer

The musical score is written in treble clef with a 3/4 time signature. It consists of six staves of music. The first staff begins with a repeat sign and contains the first six measures. The second staff starts at measure 7, the third at measure 11, the fourth at measure 16, the fifth at measure 21, and the sixth at measure 26. The piece concludes with a double bar line at the end of the sixth staff.

APÊNDICE G
COMPOSIÇÃO CRIADA PELOS ALUNOS

Girassol

Violão 1

Violão 2

Violão 3

6

Vio. 1

Vio. 2

Vio. 3

11

Vio. 1

Vio. 2

Vio. 3

APÊNDICE H
COMPOSIÇÃO CRIADA PELOS ALUNOS

A Saída



APÊNDICE I
COMPOSIÇÃO CRIADA PELOS ALUNOS

Carrossel

The musical score for "Carrossel" is presented in three systems. The first system features two acoustic guitar parts, Violão 1 and Violão 2, in 4/4 time. Violão 1 plays a melody of eighth notes, while Violão 2 provides a rhythmic accompaniment. The second system introduces two violin parts, Vio. 1 and Vio. 2, starting at measure 5. Vio. 1 has a melodic line with a fermata, and Vio. 2 plays a steady eighth-note accompaniment. Chord symbols E7, A, F#, and D7M are indicated above the Vio. 2 staff. The third system continues from measure 10, with Vio. 1 playing a single note with a fermata and Vio. 2 playing a steady eighth-note accompaniment. Chord symbols A and E7 are indicated above the Vio. 2 staff.

APÊNDICE J
COMPOSIÇÃO CRIADA POR UM ALUNO

Scream

Violão

The musical score for guitar is written in 4/4 time and consists of five staves. The chords and their positions are indicated above the notes:

- Staff 1: B° (measure 1), C° F#° G° F#° (measures 2-3), B° (measure 4), C° F#° G° F#° (measures 5-6), B° (measure 7).
- Staff 2: C° F#° G° B° (measures 8-9), C° F#° G° B° (measures 10-11), C° F#° G° F#° (measures 12-13).
- Staff 3: E° (measure 14), D#° (measures 15-16), 1. E° (measures 17-18), D#° (measures 19-20).
- Staff 4: 2. E° (measures 21-22), D#° (measures 23-24), B° (measures 25-26), C° F#° G° F#° (measures 27-28), B° (measures 29-30), C° F#° G° F#° (measures 31-32).
- Staff 5: B° (measures 33-34), C° F#° G° B° (measures 35-36), C° F#° G° B° (measures 37-38), C° F#° G° F#° (measures 39-40).

The score concludes with the marking *rit.* (ritardando).



APÊNDICE K
EXEMPLO DA ATIVIDADE PASSATEMPO



O Blues é um estilo de música popular americano que veio da mistura do canto triste dos escravos africanos com o canto religioso americano. Ele apareceu provavelmente em 1903 e acabou influenciando diversos estilos de música popular, como o Jazz e o Rock! Bluesmen famosos: Eric Clapton, B.B. King, Robert Johnson.

a) De que país veio o Blues?

b) Quais estilos de música foram influenciados pelo Blues?

c) Você já tinha ouvido Blues antes? Onde?

d) Vamos agora criar a letra de um Blues! Toque as seguintes notas:

60 63 60 63 65

A cada vez que tocar essa seqüência, escreva uma frase criada por você. Dica: Tente rimar as frases, fica bem legal!

60 63 60 63 65

60 63 60 63 65

60 63 60 63 65

60 63 60 63 65

d) Mostre seu Blues para o professor e se quiser, toque-o para a turma!

APÊNDICE L

Registros do diário de campo realizado de 14/06/12 à 29/06/12 e de 06/08/12 à 11/12/12. As turmas foram divididas em Turma A, B, C, D e E, para facilitar o entendimento.

Aula de 14/06/2012 - Turma E

Esta turma é bem heterogênea quanto à faixa etária das alunas: duas alunas de 9 anos e duas alunas de 13 anos. Após trabalhar o tema do desenho *Bob Esponja* em tablatura, que foi sugerido pelas alunas mais novas, o professor-pesquisador sugeriu a música *Brilha, Brilha Estrelinha* para abordar a leitura de partitura. Ao propor esta música, o professor-pesquisador observou que uma aluna, que normalmente apresenta um ótimo rendimento, não estava conseguindo se concentrar na execução da música. Ao perguntar se a aluna gostava desta música, ela respondeu: “Esta era a música que a minha mãe colocava para eu dormir e eu sempre a achei muito chata!”. Então, o professor-pesquisador sugeriu mudar a música para *Asa Branca*, a qual foi aprovada pelas outras alunas.

Aula de 19/06 - Turma A

Nesta aula o professor-pesquisador trouxe um passatempo sobre o *blues*, colocando exemplos musicais como *Hoochie coochie man* gravada por Eric Clapton e *Wild Girl* de Jefferson Gonçalves. Esta segunda música é um exemplo da mistura entre o *blues* e o *baião* realizada por este gaitista brasileiro. Dessa forma, o professor-pesquisador procurou demonstrar como que o limite entre os diferentes estilos musicais pode ser tênue.

Ao final da aula, foi pedido que os alunos compusessem a letra de seu próprio *blues*, tendo como base uma linha de baixo que foi passada em tablatura.

Foi sugerido que, aqueles que se sentissem à vontade, tocassem e cantassem o *blues* para a turma. Ao perceber que alguns alunos queriam mostrar, mas por causa da timidez não conseguiam, o professor-pesquisador propôs que estes tocassem a linha de baixo e o professor-pesquisador cantaria a letra. Esses alunos concordaram e então toda a turma pôde apresentar o seu *blues*.

Ao terminarem o passatempo sobre o *blues*, alguns alunos sugeriram que fosse feito um passa-tempo sobre o *punk*. O professor-pesquisador prometeu refletir sobre e conversar

mais a respeito ao longo das aulas. O professor-pesquisador observou que ao final da aula, os alunos saíram cantando pelo corredor as letras que haviam criado.

Recital de 26/06/2012

Foi realizado um recital interno para os alunos das turmas de violão. O repertório executado consistiu nas músicas⁶⁴:

- *Asa Branca* – Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira
- *Another brick in the wall* – Pink Floyd
- *Ode à Alegria* – L. V. Beethoven
- *Samba de uma nota só* – Tom Jobim e Newton Mendonça
- *Wake me up* – Green Day

No momento da apresentação, uma aluna chamou o professor-pesquisador e perguntou se era obrigada a participar, pois se sentia insegura por ter faltado diversas aulas devido a problemas de saúde. O professor-pesquisador afirmou que ela não era obrigada, mas que seria um bom momento para praticar a apresentação em público e que caso errasse, isso não seria um problema. Mesmo assim, a aluna decidiu não se apresentar e o professor-pesquisador aceitou sua decisão. Ao final da apresentação, o professor-pesquisador afirmou que ela tinha condições de se apresentar e que esse nervosismo de palco acontece com todos e que gostaria que ela tentasse se apresentar no recital de final de ano. A aluna prometeu pensar a respeito.

Aula de 03/07/2012 - Turma A

Duas alunas trouxeram textos que pesquisaram na internet sobre o *blues*, depois da aula dada sobre o estilo no dia 19/06. O professor-pesquisador elogiou a iniciativa e leu um trecho destes textos para a turma, que ouviu atentamente.

Uma aluna trouxe uma composição que ela realizou em casa, intitulada *A Natureza*. O professor-pesquisador elogiou sua iniciativa e pediu para que ela tocasse a música. Ela

⁶⁴ Todo o repertório foi escolhido através de votação nas turmas.

ficou envergonhada de tocar para a turma e pediu para tocar ao final da aula. O professor-pesquisador concordou e ao final da aula ela apresentou uma idéia melódica bem interessante, contando inclusive com letra. O professor-pesquisador sugeriu que ela continuasse a desenvolver a música e que mostrasse na próxima aula.

Aula de 06/08/2012 - Turma B

Esta é a primeira aula depois do recesso de julho. O professor-pesquisador sugeriu às turmas que escolhessem uma música para ser tocada em conjunto e apresentada no recital de final de ano. Paralelamente a essa música, os alunos poderiam escolher músicas de sua escolha, mas sabendo que a prioridade seria dada à música do recital.

Aula de 08/08/2012 - Turma C

Com o objetivo de propor uma composição para uma turma iniciante, o professor-pesquisador começou indagando se os alunos sabiam o que era compor e se eles conheciam algum compositor. Alguns responderam Michel Teló (1981 -), e o professor-pesquisador concordou com o exemplo, afirmando que todos podem compor, só é preciso entender como a criação se dá. O professor-pesquisador sugeriu então alguns acordes (Em e D) de fácil execução e os alunos decidiram a ordem dos encadeamentos. Um aluno mais adiantado sugeriu um novo acorde: C. Decidida a ordem dos acordes, o professor-pesquisador sugeriu algumas notas que poderiam soar bem em cima dessa harmonia e os alunos escolheram a ordem e o ritmo das notas. Depois de algumas sugestões, foi sendo criada uma idéia melódica, que foi escrita no quadro. Não houve tempo suficiente para os que os alunos tocassem toda a música, que foi registrada em papel pelo professor-pesquisador. Foi pedido que os alunos pensassem em um título para sua composição para a aula seguinte.

Aula de 03/08/2012 - Turma B

Um aluno sugeriu para a turma a música *Call of Ktulu*, da banda *Metallica*. Outros alunos sugeriram a música *Back in Black*, da banda *Ac/Dc*. O professor-pesquisador então trouxe o áudio das duas músicas e os alunos optaram pela música *Call of Ktulu*. Na maioria das turmas, a música para o recital foi escolhida através de votação. Nas turmas em que não se

conseguiu chegar a um consenso, o professor-pesquisador optou pelo sorteio, procedimento que resolveu o impasse na escolha.

Aula de 06/08/2012 - Turma C

Os alunos trouxeram duas sugestões de títulos para a composição: *O Enterro* e *A Saída de casa para o Colégio*. Estes nomes surgiram, pois os alunos acharam que a música tinha ficado com uma sonoridade melancólica. Foi feita uma votação e a segunda opção foi escolhida. O professor-pesquisador sugeriu que o nome fosse reduzido para que soasse melhor, o que gerou o título final: *A Saída*.

Aula de 07/08/2012 - Turma A

Duas alunas pediram para utilizar a sala de violão no recreio para poder dar uma aula de reforço antes da aula normal. O professor-pesquisador concordou, mas pediu que tomassem cuidado para que não acontecessem problemas de disciplina. As alunas começaram então a planejar as aulas.

Aula de 09/08/2012 - Turma D

Nesta aula, foi abordada a escala de dó maior, como uma escala inicial para o entendimento de como as notas eram organizadas. Foi feito um primeiro mapeamento das notas da escala na primeira posição do violão. Este mapeamento foi feito a partir da imitação, para então ser demonstrado na partitura posteriormente. Ao final da aula, foi entregue um passatempo com o conteúdo que foi trabalhado oralmente, com alguns exercícios práticos de escrita que abordavam a escala mencionada.

Aula de 10/08/2012 - Turma B

Um determinado aluno, ao tocar o instrumento, apresentou uma tensão muscular extrema, o que começou a causar dores em seu pulso e em sua mão logo nas primeiras aulas. Ao observar este quadro, o professor-pesquisador procurou incentivar um maior relaxamento e uma maior observação de seus gestos corporais, para que a tensão fosse dissipada. No caso desse aluno, os alongamentos têm sido realizados com maior frequência. Este caso será comunicado à coordenação do colégio para uma análise mais aprofundada.

Aula de 13/08/2012 - Turma B

O professor-pesquisador trouxe um esboço do arranjo para a música *Call of Ktulu*. Esta teve de ser reduzida, devido ao seu tempo de duração: oito minutos. Um dos alunos sugeriu que uma das partes fosse repetida mais uma vez e tanto a turma, quanto o professor-pesquisador concordaram.

Aula de 14/08/2012 - Turma D

O professor-pesquisador propôs aos alunos que se utilizassem da escala de dó, aprendida na aula anterior, para fazer uma composição em conjunto. Dois alunos acabaram fazendo linhas melódicas que se complementavam. O professor-pesquisador pediu para que os alunos tentassem ter novas idéias em casa para a composição para a próxima aula. Também pediu que pensassem em um título.

Aula de 15/08/2012 - Turma C

O professor-pesquisador trouxe um gravador para registrar a execução da composição *A Saída*. Os alunos ficaram felizes em gravar e demonstraram comprometimento para conseguir o melhor resultado. Após algumas tentativas, foi escolhida a versão final.

Aula de 16/08/2012 - Turma D

Um aluno trouxe uma nova idéia melódica para integrar à composição realizada na aula passada. Sem saber, ele havia modulado para Lá maior e embora a proposta inicial tivesse sido trabalhar a escala de dó, o professor-pesquisador incluiu a nova idéia e sugeriu o acorde dominante E7 para preparar a modulação. O professor-pesquisador aproveitou para explicar o que era modulação, ressaltando que existiam outras escalas além da escala de Dó. Os alunos sugeriram que a música fosse intitulada *Carrossel*.

Aula de 21/08/2012 - Turma E

Esta turma escolheu tocar a música *Talking to the moon*, do cantor Bruno Mars (1985 -). Por se tratar de uma turma bem heterogênea quanto à idade, o professor-pesquisador optou por adaptar a música, dividindo a turma em dois grupos: o grupo mais adiantado fez a

melodia e o grupo iniciante o baixo. Os alunos gostaram do desafio de tocar duas vozes diferentes. Inicialmente, o ensaio foi confuso, mas o professor-pesquisador afirmou que com o tempo as duas vozes iriam se encaixar.

Aula de 28/08/2012 - Turma E

A turma que está tocando *Talking to the moon* demonstrou um desenvolvimento significativo: conseguiram tocar a primeira parte da música se ouvindo, sem se perderem.

Aula de 10/09/2012 - Turma B

Ao comentar sobre os diversos gêneros de música, o professor-pesquisador citou como era importante que os alunos buscassem conhecer os diversos estilos musicais dentro do âmbito clássico e do âmbito popular e tocou alguns exemplos de ambos os estilos ao violão. Neste momento, um aluno afirmou: “mas música clássica é chata!”. Logo em seguida, um outro aluno respondeu: “não acho, acho que a música clássica te dá técnica e velocidade. Muitos guitarristas de *rock* estudam a música clássica pra tocar melhor!”. O professor-pesquisador enfatizou que cada pessoa tem um gosto, e mesmo que não gostemos do mesmo estilo, precisamos respeitar o gosto do colega e procurar conhecer outros estilos diferentes daqueles que estamos acostumados.

Aula de 12/09/2012 - Turma C

Ao abordar um passatempo sobre o *rock*, o professor-pesquisador trouxe para a turma um texto falando sobre o estilo, além de colocar vídeos de bandas e cantores como Bill Haley and the Comets e Elvis Presley. Os alunos estranharam o comportamento da platéia: todos assistiam aos shows sentados e batendo palmas. Também comentaram que a banda, naquela época, aparecia mais, pois hoje em dia apenas o cantor ganha projeção e deram como exemplo bandas como Maroon 5 e a cantora Avril Lavigne (1984 -). Uma aluna comentou que achou que o *rock* de antigamente era melhor do que o atual, pois era mais animado.

Aula de 13/09/2012 - Turma E

Uma aluna comentou que achava difícil olhar para a partitura e tocar ao mesmo tempo. O professor-pesquisador afirmou que a partitura deveria ser usada apenas como referência,

mas que o mais importante era o aluno se concentrar naquilo que estivesse tocando. Por isso, memorizar as músicas poderia ser um bom treino, para que o aluno prestasse atenção no som produzido. Outro aluno ressaltou que achava difícil manter o tempo ao tocar com outros alunos, pois acabava se desconcentrando com o som de outros violões. O professor-pesquisador afirmou que essa dificuldade inicial é normal e que com o tempo ele irá se acostumando a manter a concentração naquilo que ele está tocando, ao mesmo tempo em que percebe como ele está interagindo com o grupo.

Aula de 17/09/2012 - Turma E

Nesta aula o professor-pesquisador decidiu trabalhar a música *Aquarela* de Toquinho e Vinícius de Moraes da seguinte forma: passando a primeira parte da melodia a partir da imitação. Alguns alunos demonstraram uma resistência inicial, mas o professor-pesquisador insistiu, argumentando que ao tocar, deve-se evitar a dependência total do papel.

Aula de 18/09/2012 - Turma A

Infelizmente as aulas dadas pelos alunos tiveram de ser interrompidas por recomendação da coordenação, devido a problemas de disciplina observados por outros professores de outras salas. O professor-pesquisador explicou o motivo para os alunos, que concordaram em continuar com as aulas informalmente no recreio.

Aula de 19/09/2012 - Turma E

O professor-pesquisador perguntou para a turma quem lembrava do trecho de *Aquarela* trabalhado por imitação na aula anterior. A grande maioria da turma lembrou, apenas um aluno apresentou maior dificuldade, mas mesmo assim, lembrou de metade do trecho que havia sido trabalhado.

Aula de 25/09/2012 - Turma A

Inspirada pelo passatempo passado pelo professor-pesquisador, uma aluna trouxe um texto sobre o *rock* e disse que ficou surpresa ao ver o violonista Sungha Yung, de apenas 10 anos, tocando um arranjo solo de *Piratas do Caribe* no *Youtube*.

Aula de 02/10/2012 - Turma D

Ao chegar à sala de aula, o professor-pesquisador encontrou os alunos assistindo ao clipe de *Another Brick in The Wall* da banda *Pink Floyd* no celular. Esta música começou a ser trabalhada na aula anterior e os alunos ficaram curiosos com relação a uma explicação do professor-pesquisador sobre o contexto em que esta música foi criada, como forma de questionamento diante da educação tradicional das décadas de 1970 e 1980.

Aula de 04/10 - Turma D

Uma aluna sugeriu que os alunos criassem um passatempo para a aula. O professor-pesquisador gostou da sugestão, mas pediu que isso fosse feito ao final do ano depois do recital, pois haveria mais tempo para que esta atividade fosse feita.

Recital de 08/10

Foi realizada uma apresentação das turmas C e D para alunos do colégio em comemoração ao dia da criança. Embora demonstrassem nervosismo, os alunos tocaram muito bem. Devido à ausência dos demais alunos devido a um teste de matemática, uma aluna teve de tocar sozinha a música *Paparazzi* da cantora *Lady Gaga*. Foi um grande desafio para ela, mas o professor-pesquisador procurou acalmá-la, pois ela era capaz de realizar a música sem nenhuma dificuldade. Ela acabou se saindo muito bem e a resposta do público foi ótima!

Aula de 09/10 - Turma D

Um aluno desta turma havia pedido para tocar a música *Lullaby*⁶⁵, de um jogo de videogame chamado *Zelda*. Este tema é tocado pela Ocarina, um dos instrumentos mais antigos do mundo, da família das flautas. O professor-pesquisador trouxe nesta aula a partitura da música, fotos de diversas ocarinas e um texto explicativo sobre a origem do instrumento e seu mecanismo. Depois desta explicação, foi colocada a música que o aluno

⁶⁵ Vide seção de Apêndices.

pediu, para que o som da ocarina pudesse ser ouvido. Em um momento posterior, o aluno começou a tocar a música a partir do arranjo realizado pelo professor-pesquisador.

Aula de 10/10

Dois alunos, das turmas C e E, têm apresentado dificuldades para trazer o instrumento para a aula, devido ao fato de que seus pais são separados e moram em casas diferentes. O professor-pesquisador enviou recados na agenda, sinalizando que a falta do instrumento estava prejudicando o desenvolvimento desses alunos.

Aula de 11/10 - Turma B

Ao tocar a partitura da música *Stairway to Heaven* da banda *Led Zeppelin*, um aluno começou a cantar a melodia junto da letra da música e comentou que decorar a música facilita a execução do instrumento. O professor-pesquisador confirmou sua observação e afirmou que ao decorar a música, ficle teria maior liberdade para observar sua execução.

Aula de 18/10 - Turma D

O professor-pesquisador pediu para os alunos participarem das aulas como monitores dos ensaios, dando entradas e comentando o que achavam da performance realizada. Esta experiência foi muito válida, pois instigou os alunos a demonstrarem maior autonomia diante do grupo, além de trabalharem a noção de tempo a partir da entrada dada ao grupo. A monitoria foi alternada, de forma que todos os alunos pudessem ser monitores em algum momento. Os alunos ficaram motivados com a monitoria e passaram a perguntar quando que seriam monitores.

Aula de 22/10 - Turma B

Ao tocar um arranjo feito pelo professor-pesquisador para o choro *Doce de Côco*, de Jacob do Bandolim (1918 – 1969), um aluno comentou que estava mais acostumado a tocar choro com uma liberdade rítmica maior, sem um ritmo tão marcado. Também comentou que parecia estar tocando música clássica, no estilo de Joseph Haydn (1732 – 1809). O professor-pesquisador argumentou que era importante saber tocar das duas formas. No caso deste arranjo em específico, era importante que respeitasse o ritmo escrito, pois existia mais de um instrumento solando a melodia em uníssono. Mas no caso de uma roda de choro, o

ritmo podia e deveria ser alterado de maneira criativa, o que faz parte do ritmo *swingado* deste estilo.

Recital de 27/10

Foi realizado um evento cultural de grande porte, que abrangeu as diversas atividades culturais da escola, como o teatro, a dança e a música. Somente alunos que já estavam no segundo ano de violão foram convidados a participar da apresentação. Esta regra foi aplicada devido a um alto nível de dificuldade do repertório, além da exigência de um maior comprometimento com os ensaios. Os alunos iniciantes foram motivados a participarem no ano seguinte.

O repertório desta apresentação foi definido pelos professores devido ao fato de que um mesmo tema, pré-estabelecido e desenvolvido ao longo de meses, teve de ser usado por todas as áreas artísticas, o que dificultaria uma liberdade maior na escolha do repertório. Foram escolhidas as peças *Doce de Côco* de Jacob do Bandolim (1918 – 1969) e *Minueto em Lá menor* de Johann Sebastian Bach (1685 – 1750). Alguns alunos mencionaram em aula que achavam as músicas chatas e que só estavam participando para agradar aos pais. Outros gostaram das músicas e demonstraram entusiasmo. Tanto professores, quanto alunos parecem terem ficado satisfeitos com a execução das peças. Ao serem perguntadas a respeito do som dos violões, pessoas da platéia mencionaram que o volume estava baixo. Mesmo tendo vários microfones no palco, a equipe de som parece ter tido dificuldade em microfonar os instrumentos, o que parece ter comprometido a percepção do público diante da apresentação.

Aula de 08/11 - Turma E

Nesta aula, o professor-pesquisador procurou enfatizar técnicas de composição. Após explicar o que seria o *ostinato* a partir de exemplos ao violão, o professor-pesquisador sugeriu que os alunos criassem uma melodia utilizando esta técnica. A princípio, alguns alunos reclamaram, afirmando que compor é uma coisa chata.

O professor-pesquisador pediu que experimentassem compor antes de dar uma opinião. Os alunos acabaram dividindo tarefas, alguns ficaram responsáveis pela melodia e outros pela harmonia. O professor-pesquisador fez algumas sugestões de mudanças em alguns acordes, para que, quando tocadas simultaneamente, melodia e harmonia não chocassem entre si. Os

alunos criaram então o trecho de uma música intitulada por eles como *Girassol*. Mesmo os alunos que demonstraram uma resistência inicial ficaram satisfeitos com o resultado final.

Recital de 24/11

Foi realizado o recital de final de ano, contendo o seguinte programa:

- 1) *Otherside* - Red hot chilli peppers
- 2) *Paparazzi* - Lady Gaga
- 3) *Aquarela* - Toquinho e Vinícius de Moraes
- 4) *We will rock you* – Queen
- 5) *Call of Ktulu* – Metallica
- 6) *Another Brick in the wall* - Pink Floyd

Todas as músicas foram escolhidas pelos alunos. Durante a apresentação, os alunos demonstraram nervosismo, já que para muitos era a primeira vez que se apresentavam em público. De qualquer forma, todos tocaram muito bem, com poucos erros ao longo da apresentação. Ao final do recital, um pai de uma aluna veio mostrar ao professor-pesquisador um vídeo em seu celular de sua filha tocando uma música da cantora Carly Rae-Jepsen (1985 -). Ele afirmou que estava muito orgulhoso e que estava feliz com o progresso da filha nas aulas.

Aula de 27/11 - Turma E

O professor-pesquisador resolveu colocar em prática a sugestão realizada pela aluna no dia 04/10: pediu que os alunos criassem um passatempo sobre determinado estilo musical ou determinado assunto relacionado a música e que trouxessem na semana seguinte. Os alunos ficaram empolgados com a sugestão.

Aula de 04/12 - Turma E

Muitos alunos se ausentaram, por já terem passado de ano e por se tratar da última semana de aula. Mesmo assim, vários alunos criaram passatempos variados, a respeito de temas como: *música eletrônica*, *rock* atual, a dança *Kuduro* e um estilo de *rock* denominado *Shoegazei*. O professor-pesquisador trouxe então músicas relacionadas a esses estilos nas

aulas seguintes, gerando debates sobre os estilos mencionados. Os alunos demonstraram interesse a respeito de cada passatempo.

Aula de 06/12 - Turma D

Em uma turma, apenas um aluno continuou comparecendo às aulas. O professor-pesquisador perguntou se ele gostaria de revisar alguma música do repertório trabalhado ou se ele gostaria de compor alguma coisa. Ele afirmou que tinha criado uma idéia de melodia e que queria desenvolvê-la. O professor-pesquisador pediu para ele tocar esta idéia. Depois de ouvir, perguntou ao aluno qual era intenção dele com a música e ele respondeu que era uma trilha para um filme de terror. O professor-pesquisador harmonizou a melodia com acordes dissonantes para ressaltar a intenção de suspense e a primeira parte da música foi concluída. O professor-pesquisador pediu então que o aluno terminasse a idéia para a próxima aula.

Aula de 11/12 - Turma D

O aluno trouxe uma segunda parte que criou para sua composição. O professor-pesquisador incluiu a harmonia que faltava e sugeriu a ordem A B A para a forma da música. O aluno gostou da sugestão e sugeriu que ao final do segundo A, houvesse um *ralentando*, para que a música terminasse com um clima de suspense ainda maior. O professor-pesquisador concordou e perguntou qual era o nome da música. O aluno respondeu *Scream* (grito em inglês). O professor-pesquisador aprovou, pois este nome combinava bem com o clima de suspense da composição.

ANEXOS

ANEXO A

Índice do livro *Novo Método de Violão*, de Carcassi (1999).

ÍNDICE

1- Quadro geral da extensão do braço do violão	5
2- Princípios elementares da música	6
3- Figura e valor das notas e silêncios	7
4- Do compasso	8
5- Do sustenido, bemol e bequadro / Das escalas	9
6- Das abreviaturas / sinais de repetição / Sinais de expressão	11

Primeira parte

7- Maneira de ferir as cordas / Maneira de afinar o violão	13
8- Escala natural	14
9- Dos acordes e da maneira de os produzir / Da pestana	16
10- Dos arpejos	17
11- Estudos dos arpejos mais usados no violão ..	19

Escalas, cadências, exercícios e prelúdios

12- No tom de Dó Maior	28
13- No tom de Sol Maior	30
14- No tom de Ré Maior	31
15- No tom de Lá Maior	33
16- No tom de Mi Maior	36
17- No tom de Fá Maior	37
18- No tom de Lá menor	39
19- No tom de Mi menor	41
20- No tom de Ré menor	43
21- Exercícios de 1 a 22 para a independência dos dedos	44

Segunda parte

22- Das notas ligadas	47
23- Do som portado ou arrastado / Das appoggiaturas	50

24- Do gruppetto	52
25- Do trilo ou trinado	53
26- Do mordente	54

Posições

27- Escala na 4ª posição	55
28- Escala na 5ª posição	56
29- Escala na 7ª posição	58
30- Escala na 9ª posição	59
31- Das notas dobradas	61

Escalas, cadências, exercícios e prelúdios

32- No tom de Si menor	67
33- No tom de Fá# menor	68
34- No tom de Si Maior	69
35- No tom de Dó# menor	71
36- No tom de Sol# menor	72
37- No tom de Fá# Maior	73
38- No tom de Sib Maior	74
39- No tom de Sol menor	75
40- No tom de Dó menor	76
41- No tom de Láb Maior	77
42- Sons Harmônicos	78
43- Exercícios nos sons harmônicos	79

Terceira parte

44- 15 peças progressivas	80
45- Estudos Opus 60	96
46- Irma (A. Bernardini)	116
47- Sarabande (Bach)	117
48- Guardame las vacas (L. de Narvaez)	118
49- Sonatina (Paganini)	120
50- Adelita (F. Tárrega)	122

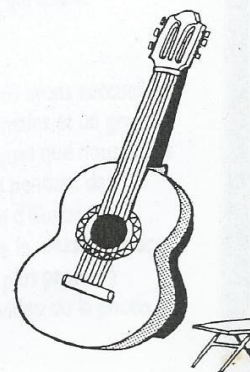
ANEXO B

Índice do livro *Segredos do Violão*, de Santos (1992).

ÍNDICE

Contents Table des matières

I O instrumento e sua posição 8	I The instrument and its position 8	I L'instrument et sa position 8
II A mão direita 14	II The right hand 14	II La main droite 14
III As unhas da mão direita 19	III The right hand nails 19	III Les ongles de la main droite 20
IV O ataque da mão direita 20	IV Right-hand attack 20	IV L'attaque de la main droite
V Considerações sobre a mão direita 25	V Considerations on right-hand attack 25	V Considérations sur l'attaque de la main droite 25
VI A mão esquerda 27	VI The left hand 27	VI La main gauche 27
VII Exercícios fundamentais 32 Escalas, arpejos, acordes, ligados, trinados, vibrato e rasqueado	VII Fundamental exercises 32 Keys, arpeggios, chords, slurs, trills, the vibrato and the rasqueado	VII Exercices fondamentaux 32 Gammes, arpèges, accords, les notes coulées, trilles, vibrato et rasqueado
VIII A leitura de música ou cifras 52	VIII Musical notation and chord symbols 52	VIII La lecture de partitions ou de chiffres 52



ANEXO C

Índice do livro *Minhas primeiras notas ao violão*, de Filho (1966).

Í N D I C E

	Página		Página
Apresentação	3	A Caravana Passa	42
Dados Biográficos	5	Valsa Serenata	44
Dedicatória	7	Exercícios de Arpejos	45
Índice	8	Escalas Maiores e Menores	51
Prefácio	9	Escala de Dó Maior (5 fórmulas)	55
Noções Elementares de Teoria Musical	10	Feliz Aniversário (Acompanhamento)	56
Nomenclatura e Dedilhação	15	Ciranda, Cirandinha	56
Posições Femininas	16	Nesta Rua	57
Posições Masculinas	17	Sapo Jururu	57
Posição dos Braços e das mãos	18	Peixe Vivo	58
Da Afinação, como afinar o Violão	19	Casinha Pequena	59
Exercícios em cordas soltas	22	Prenda Minha	60
Exercício em uma corda	25	Noite Feliz	61
Exercícios em duas cordas	27	Estudo - (Dó Maior) - Francisco Tarrega	62
Feliz Aniversário (Parabéns prá Você)	28	Estudo - (Mi menor) - Francisco Tarrega	63
Yankee Doodle	28	Ligados	64
Escala de notas naturais	29	Ligados por Vibração	65
Exercício na escala de Dó maior	30	Duas Guitarras (canção russa)	66
Exercício em Três	30	Caixa de Fósforo (chorinho)	68
Quadro das notas e exercícios em oitavas	31	De Volta ao Rancho (fox)	70
Cifra	32	Violão que Chora (valsa)	72
Noções do Processo Cifrado	32	Estudo - (Lá Maior) - Napoleon Coste	74
Sinais Convencionais	32	Estudo - (Ré Maior) - Napoleon Coste	74
Da Execução dos Acordes	32	Estudo - (Dó Maior) - Fernando Sor	75
Alguns exemplos de como executar os acordes	33	Estudo - (Dó Maior) - Dionisio Aguado	75
Exercícios de Acordes	33	Amor de Toureiro (estilo Flamengo)	76
Desenvolvimento do exercício anterior	34	Estudo - (Dó Maior) - F. Carulli	78
Minha Primeira Valsa	35	Estudo - (Dó Maior) - Mauro Giuliani	79
Valsa N.º 2	36	Prelúdio (Op. 28, n.º 7) - F. Chopin	80
Quadrilha	37	Lágrima - (prelúdio) - Francisco Tarrega	81
O Sustenido	38	Minueto - (Sol Maior) - J. S. Bach	82
Pequeno Prelúdio (em Mi menor)	39	Romance de Amor (Estudo em Mi) - A. Rovira	84
Oh! Suzana (canção)	40	Execução Prática de Acordes Cifrados	87
O Bemol	41	Ritmos Diversos	91
O Bequadro	41	Pequeno Dicionário de Acordes	95
Escala Cromática	41	Quadro Geral de Notas Naturais e Extensão Normal do Violão	99

ANEXO D
AValiação Semestral do Curso de Violão

Aluno(a): _____ Turma: _____

Professor(a): _____

Legenda:

MB-MUITO BOM	B-BOM	R-REGULAR	I-INSUFICIENTE
---------------------	--------------	------------------	-----------------------

- Desenvolvimento da postura corporal.
- Aprendizado do repertório.
- Desenvolvimento da técnica de mão direita.
- Desenvolvimento da técnica de mão esquerda.
- Aprendizado da teoria musical (ritmo, harmonia, escrita, leitura - partitura, cifra ou tablatura).
- Desenvolvimento da percepção musical (melódica, rítmica, formal).
- Desenvolvimento da expressividade musical.
- Desenvolvimento da sonoridade.
- Estudo do instrumento.
- Desenvolvimento da criatividade musical.
- Pontualidade e assiduidade nas aulas, nos ensaios e nas apresentações.
- Participação nas atividades propostas.
- Cuidado com o material didático.
- Relacionamento com o professor e com os colegas.

Conteúdos desenvolvidos no semestre:

Observações: