UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA

O ensino musical na perspectiva da *poética*, da *práxis* e da *teoria* - processos de formação alternativos à indústria da cultura

Cristina Moura Emboaba da Costa Julião de Camargo

São Paulo
2014

CRISTINA MOURA EMBOABA DA COSTA JULIÃO DE CAMARGO

O ensino musical na perspectiva da *poética*, da *práxis* e da *teoria* - processos de formação alternativos à indústria da cultura

Tese apresentada ao Departamento de Música da **Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo**, como exigência para obtenção do título de Doutor em Artes.

Linha de Pesquisa: **Música e educação: processos de criação, ensino e aprendizagem.**

Orientador:

Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi

**São Paulo
2014**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Camargo, Cristina Moura Emboaba da Costa Julião de
O ensino musical na perspectiva da poética, da práxis e da teoria - processos de formação alternativos à indústria da cultura. / Cristina Moura Emboaba da Costa Julião de Camargo. -- São Paulo: C. M. E. C. J. Camargo, 2014.
214 p.: il.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Música -
Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.
Orientador: Rubens Russomanno Ricciardi
Bibliografia

1. Educação Musical 2. Indústria da cultura 3. Poética, práxis e teoria 4. Formação musical 5. Bildung I. Ricciardi, Rubens Russomanno II. Título.

CDD 21.ed. - 780

Nome: CAMARGO, Cristina Moura Emboaba da Costa Julião de

Título: O ensino musical na perspectiva da *poética*, da *práxis* e da *teoria* - processos de formação alternativos à indústria da cultura.

Tese apresentada ao Departamento de Música da **Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo**, como exigência para obtenção do título de Doutor em Artes.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof.Dr.-----Instituição:-----
Julgamento:-----Assinatura:-----

Prof.Dr.-----Instituição:-----
Julgamento:-----Assinatura:-----

Prof.Dr.-----Instituição:-----
Julgamento:-----Assinatura:-----

Prof.Dr.-----Instituição:-----
Julgamento:-----Assinatura:-----

Prof.Dr.-----Instituição:-----
Julgamento:-----Assinatura:-----

Agradecimentos

Aos meus pais, Maria Aparecida e Manoel (*in memoriam*).

Ao meu marido e companheiro José Gustavo, sempre presente.

Aos meus filhos, Paula e Fernando, apoiadores e colaboradores nessa trajetória.

Ao amigo e compositor Rafael Alexandre.

Ao orientador e estimado amigo Prof. Dr. Rubens Russomanno Ricciardi (USP).

Ao filósofo e prof. Dr. Alexandre da Silva Costa (UFF).

Ao filósofo e prof. Dr. Gustavo José de Toledo Pedroso (UNESP).

Ao compositor e prof. Lucas Eduardo da Silva Galon.

Ao prof. Dr. Alex da Costa (Queen's University, USA).

À Instituição Aparecido Savegnago e professores do projeto de educação musical *Tocando a Vida*.

Ao Programa de Pós-Graduação em Música da ECA/USP .

A direção e vice-direção da UNESP de Franca e Jaboticabal.

Aos professores da banca examinadora.

A todos, familiares e amigos, que de alguma forma colaboraram e incentivaram a realização deste trabalho.

Uma coisa é pôr idéias arranjadas, outra é lidar com país de pessoas, de carne e sangue, de mil-e-tantas-misérias... [...] De sorte que carece de se escolher..

João Guimarães Rosa (1956)
Grande Sertão: Veredas, p.15

RESUMO

Esta tese de doutorado é uma discussão sobre a precariedade na articulação *poíesis/práxis/theoria* na formação musical no Brasil. A educação brasileira encontra-se, atualmente, numa estrutura de *semiformação* (*Halbbildung*¹), com tendência tecnicizante, na qual está inserido o ensino de música (da escolaridade regular e das escolas especializadas na formação musical). Essa articulação precária da *poíesis/práxis/theoria* no ensino musical talvez seja decorrente, entre outras possíveis razões, da hegemonia da indústria da cultura (enquanto sistema ideológico) que promove padrões pré-estabelecidos para o consumo, aprisionando a *aísthesis* num gosto nivelador e mediano. Nesta perspectiva, buscamos investigar as possibilidades de rearticulação dialética das atividades musicais (*poíesis/práxis/theoria*) para uma formação musical alicerçada na apreciação musical e na compreensão da obra de arte, alternativa à indústria da cultura. Para tanto, partimos da fundamentação teórica dos conceitos adotados (educação, arte, cultura, indústria da cultura, formação/*Bildung*, as atividades da *poíesis*, *práxis* e *theoria*) e abordamos as considerações de Adorno sobre a educação em música, com ênfase no pensamento dialético e discutimos formas para que ocorra esta articulação *poíesis/práxis/theoria*, uma vez que em diversos contextos do ensino musical essas atividades se encontram totalmente dissociadas, dificultando uma compreensão global do objeto de estudo. Por meio das várias propostas pedagógicas sobre a educação e a formação musical surgidas no século XX no mundo e seus desdobramentos no Brasil, traçamos uma retrospectiva da gradativa exclusão da música da escolaridade regular e a crescente interferência da indústria da cultura nos âmbitos do ensino, da *poética* e da *práxis* musicais, influenciando os hábitos de audição e a *aísthesis* (percepção), o gosto e o juízo estético, bem como o uso indiscriminado de métodos de ensino de música tendenciosos e restritos à canção popular. A nossa discussão sobre a formação e o ensino de música busca a religação das atividades musicais da *poíesis*, da *práxis* e da *theoria*, de forma dialética, interativa e complementar, plena e não tecnicizante, onde a *poética* (compositores e obras) venha a ser o eixo sincronizador dessas atividades, das disciplinas e do conteúdo, desenvolvendo um pensamento crítico, hermenêutico e emancipado dos padrões do consumo musical, seja o músico compositor, intérprete ou musicólogo. Por fim, analisamos o projeto de educação musical *Tocando a Vida* da Instituição Aparecido Savegnago que contempla essa rearticulação das atividades musicais desde suas diretrizes ao

¹ Conceito de T.W. Adorno (1995 [1a ed. 1971]) estudado no primeiro capítulo desta tese.

cotidiano pedagógico, a fim de verificarmos a pertinência, a viabilidade e a exequibilidade das ideias por nós discutidas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação musical, Indústria da cultura, *Poética, Práxis, Teoria, Bildung*.

ABSTRACT

This doctoral thesis is a discussion of the precariousness of the articulation *poiesis/praxis/theoria* in music education in Brazil. Currently, the structure of Brazilian education finds itself in a *half education* (*Halbbildung*²) structure, with technicalizing tendencies, into which the teaching of music (in regular schooling and special schools in musical training) is inserted. This precarious articulation of *poiesis/praxis/theoria* in music education may be due, among other possible reasons, to the hegemony of the culture industry (as an ideological system) that promotes pre-established standards for consumption, and in the process traps *aisthesis* within a leveling and average taste. In this perspective, we seek to investigate the possibilities for the dialectical re-articulation of musical activities (*poiesis/praxis/theoria*) for a musical education grounded in music appreciation and comprehension of the work of art, an alternative to the culture industry. In this light, we start from the theoretical framework based on the adopted concepts (education, culture, culture industry, training / *Bildung*, the activities of *poiesis*, *praxis* and *theoria*), and we discuss the considerations of Adorno regarding music education, with emphasis on dialectical thinking. We examine ways for the articulation *poiesis/praxis/theoria* to occur, since in many contexts of musical teaching these activities are fully decoupled, making difficult a comprehensive understanding of the object of study. Through the various pedagogical proposals on education and musical training that emerged throughout the world in the twentieth and their evolution in Brazil, we retrospectively trace the gradual exclusion of music from regular schooling and the growing interference of the culture industry in the fields of education, of musical *poetics* and *praxis*, influencing listening habits and *aisthesis* (perception), taste and aesthetic judgment, as well as the indiscriminate use of methods of music education both biased and restricted to popular song. Our discussion of the training and teaching of music seeks the recoupling of the musical activities of *poiesis*, *praxis* and *theoria* in a dialectical, interactive and complementary, full and not technicalizing form, where *poetics* (composers and works) will be the synchronizing axis of these activities, disciplines and content, developing a critical, hermeneutic thought that is emancipated from the standards of musical consumption, be the musician songwriter, performer or musicologist. Finally, in order to verify the relevance, feasibility and practicability of the ideas discussed, we analyze the design of the musical education project *Playing the Life* (*Tocando a Vida*) of the Aparecido Savegnago Institution

² Concept from T.W. Adorno (1995 [1971]) examined in the first chapter of the thesis.

(Instituição Aparecido Savegnago), which takes into account this rearticulation of musical activities, from their pedagogical guidelines to their everyday pedagogy.

KEYWORDS: Music education, culture industry, *Poetics*, *Praxis*, *Theoria*, *Bildung*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Organograma dos objetivos e diretrizes do plano pedagógico do projeto de educação musical <i>Tocando a Vida</i>	147
Figura 2: Aula de percepção musical do projeto de educação musical <i>Tocando a Vida</i>	155
Figura 3: Aula coletiva de percussão no instrumento marimba do projeto de educação musical <i>Tocando a Vida</i>	156
Figura 4: aula coletiva de percussão do projeto de educação musical <i>Tocando a Vida</i>	157
Figura 5: Orquestra infantil do projeto de educação musical <i>Tocando a Vida</i>	158
Figura 6: Orquestra juvenil do projeto de educação musical <i>Tocando a Vida</i>	159
Figura 7: Coral infantil do projeto de educação musical <i>Tocando a Vida</i>	160
Figura 8: Coral juvenil do projeto de educação musical <i>Tocando a Vida</i>	161
Figura 9: ANEXO D - Programa da <i>OPERETA POPULAR DE NATAL</i>	207

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I: POÍESIS, PRÁXIS E THEORIA NA FORMAÇÃO DE UM PENSAMENTO MUSICAL EMANCIPADO DOS PADRÕES DA INDÚSTRIA DA CULTURA	18
1.1 - Questões sobre Educação	19
1.1.1 - <i>Bildung</i> (formação integral) - uma utopia pedagógica?	23
1.1.2 - <i>Halbbildung</i> (semiformação) e a indústria da cultura	26
1.1.3 - O que entendemos por <i>cultura</i> ?	28
1.1.4 - A estrutura da <i>pré-compreensão</i> (<i>Vorverständnis</i>)	31
1.1.5 - Mario de Andrade e a educação musical brasileira	35
1.2 - Conceituação de <i>poíesis</i>, <i>práxis</i> e <i>theoria</i>	36
1.3 - A construção do pensamento musical crítico e emancipado dos padrões da indústria da cultura segundo Theodor W. Adorno	40
1.4 - A formação musical a partir da relação dialética entre <i>poética</i>, <i>práxis</i> e <i>teoria</i>	50
1.4.1 - Dialética, interação e complementariedade	51
1.4.2 - Como interferir neste ciclo estabelecido no âmbito educacional e musical?	55
CAPÍTULO II: A FORMAÇÃO MUSICAL BRASILEIRA SOB A ÉGIDE DA CANÇÃO DA INDÚSTRIA DA CULTURA	60
2.1 - A educação musical no século XX	60
2.1.1 - As repercussões na educação musical brasileira	70
2.1.2 - A <i>poética</i> na educação musical	71
2.1.3 - As propostas pedagógicas do final do século XX	74
2.2 - O desmonte da educação musical brasileira no século XX	78
2.3 - A atividade de coral enquanto <i>práxis</i> musical e a hegemonia do arranjo de canção popular	86
2.4 - A transformação da <i>práxis</i> coral a partir da <i>poética</i>	91

CAPÍTULO III: A POÉTICA MUSICAL COMO MEDIADORA ENTRE A PRÁXIS E A TEORIA PARA UMA FORMAÇÃO MUSICAL ALTERNATIVA À INDÚSTRIA DA CULTURA	99
3.1 - A transformação dos hábitos de audição e a perda dos parâmetros musicais na atual sociedade de consumo	100
3.1.1 - A canção popular brasileira e a indústria da cultura	103
3.1.2 - Industrializando o entretenimento: narcisismo e hedonismo	109
3.2 - Os diferentes usos de meios eletrônicos de reprodução sonora na (de)formação do gosto musical e do juízo estético	114
3.2.1 - Categoria de ouvintes	116
3.2.2 - Na contramão da formação musical	119
3.3 - A poética musical como mediadora entre a práxis e a teoria: a formação a partir da obra e da poética do compositor	122
3.3.1 - Arte: invenção e execução	124
3.3.2 - Formação musical dialética e integrada	126
3.3.3 - Pluralidade de perspectivas na mediação da poética/práxis/teoria	129
3.3.4 - Imitação/Repetição no estudo da arte	131
3.3.5 - A docência em música	133
 CAPÍTULO IV: ANÁLISE DO PROJETO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA INSTITUIÇÃO APARECIDO SAVEGNAGO	 138
4.1 - Instituição Aparecido Savegnago	141
4.2 - Descrição do projeto de educação musical <i>Tocando a Vida</i>	142
4.3 - Plano pedagógico do projeto de educação musical <i>Tocando a Vida</i>	145
4.4 - Apreciação do plano pedagógico <i>Tocando a Vida</i>	148
4.5 - Questões relacionadas à docência no projeto de educação musical <i>Tocando a Vida</i>	151
4.6 - Conclusão da análise do projeto de educação musical <i>Tocando a Vida</i> da Instituição Aparecido Savegnago	168
 CONCLUSÃO	 171
 REFERÊNCIAS	 177

ANEXOS	185
Anexo A - Questionário sobre abordagem pedagógica	185
Anexo B - Respostas dos docentes da escola de música da Instituição Aparecido Savegnago ao questionário sobre abordagem pedagógica	186
Anexo C -Artigo <i>OPERETA POPULAR DE NATAL</i> : um relato de experiência	201
Anexo D - Programa da <i>OPERETA POPULAR DE NATAL</i>	207

INTRODUÇÃO

Esta tese de doutorado é um passo seguinte à minha dissertação de mestrado. Por ocasião do meu mestrado, analisei problemas do canto coral no Brasil desde os anos 60 do século passado por conta das suas fortes interfaces com a indústria da cultura. Um dos resultados de minha pesquisa foi a publicação conjunta com meu atual orientador, Prof. Rubens R. Ricciardi, do artigo *Será que aquilo deu nisso? - a deteriorização do canto e da composição coral no Brasil desde a inserção de arranjos de canções da indústria da cultura* (Rev. Trama Interdisciplinar. São Paulo, Mackenzie v. 2 - n. 2, p.156-166, 2011). Portanto, o então objeto de pesquisa de meu mestrado restringiu-se à problemática influência da indústria da cultura no canto coral no Brasil.

Já agora nesta pesquisa de doutorado, mantendo-se a discussão crítica contrária à indústria da cultura, não apenas deslocamos a discussão para a área da educação musical, como também procuramos compilar com maior aprofundamento alguns referenciais teóricos que julgamos essenciais para nossas análises: Heidegger, Benjamin, Adorno, Pareyson, Stravinsky, Lipovetisky, bem como as referências recentes de meu orientador, Rubens R. Ricciardi.

O presente objeto de estudo desta tese de doutorado trata da por nós reconhecida precariedade na articulação *poíesis/práxis/theoria* em música - observada na atual *Halbbildung* (*semiformação*, conceito de Adorno) de boa parte da estrutura educacional no Brasil. O ensino da música neste atual momento - com o retorno da obrigatoriedade da disciplina de música na grade curricular do ensino regular - encontra-se inserida nesta estrutura de *semiformação*, assim como a formação musical nas escolas especializadas apresentam forte tendência ao *praxismo* (tecnicização, atividade musical restrita à *performance* automatizante, sem vínculos com a composição e a teoria), caracterizado por um verdadeiro *adestramento instrumental*. Além disso, nos conservatórios e demais escolas de música, com raras exceções, estas práticas instrumentais didáticas concentradas no *power trio* (guitarra, baixo e bateria) acabam atendendo prioritariamente o mercado midiático de canções no contexto da indústria da cultura.

O problema que levantamos é se esta articulação precária não se daria, entre outras possíveis razões, por conta da preponderância hegemônica da indústria da cultura - a indústria da cultura entendida enquanto sistema ideológico, sendo o conceito de ideologia compreendido, aqui, sempre no sentido original de Marx, que a qualifica, necessariamente, como distorção da política e do conhecimento.

Neste contexto cultural onde predomina a *auto-sedução dos sentidos* (LIPOVETISKY, 2005), aprisionando a *aísthesis* em padrões pré-estabelecidos para o consumo, ainda é possível pensar numa formação musical alternativa à indústria da cultura e que possibilite a construção de um pensamento musical crítico e emancipado destes padrões? Será que a cultura aniquilou a arte por meio da indústria da cultura? Quantas camadas de massificação de padrões é preciso para aniquilar a imaginação de uma criança e moldá-la na forma cultural do consumo?

Para discutirmos estas e outras questões recorrentes, expomos no primeiro capítulo a fundamentação teórica dos conceitos por nós adotados sobre educação, arte, cultura, indústria da cultura, formação (*Bildung*), as atividades da *poíesis*, *práxis* e *theoria*, estando essas últimas sob a articulação da dialética (tensão, “guerra”), da interação e da complementariedade. Após a conceituação dos termos gregos *poíesis/práxis/theoria*, adotamos uma transliteração destes termos, grafados em português como *poética/práxis/teoria*, assim usados até o final da tese. Ainda no primeiro capítulo abordamos as considerações de Adorno sobre a educação em música, com ênfase no pensamento dialético, contribuindo na fundamentação da discussão inicial: a real possibilidade para uma formação musical liberta do jugo da indústria da cultura por meio da articulação das três áreas da atividade musical, *poíesis*, *práxis* e *theoria*, que permitem estruturar a *estética* e a *poética* de forma crítica.

Para compreendermos melhor o assunto de nossa discussão, buscamos no segundo capítulo traçar um retrospecto das várias propostas pedagógicas sobre a educação e a formação musical surgidas no século XX e seus desdobramentos no Brasil com as propostas de músicos/pedagogos brasileiros; tratamos também da exclusão da disciplina obrigatória de música ocorrida na escolaridade regular e seu retorno no final do século XX, e como, no período dessa ausência da música nas escolas, os corais tornaram-se uma entre as raras possibilidades de *práxis* e educação musical. Justamente neste período, a atividade coral também sofreu uma profunda interferência da indústria da cultura, pois a *práxis* coral transformou-se por conta dos arranjos de canção popular urbana da indústria da cultura.

No terceiro capítulo desenvolvemos a discussão crítica proposta nesta tese sobre a interação plena da *poética* com a *práxis* e a *theoria* enquanto fundamento da formação musical, e, para isso, foi necessário entendermos como se encontram os hábitos de audição, a *aísthesis* em nossa atual sociedade de consumo, o adestramento sensorial transformado numa estética redutiva e restrita, excludente dos parâmetros musicais. Abordamos também o problema da formação do gosto musical e do juízo estético e o uso indiscriminado de métodos de ensino de música tendenciosos e restritos à canção popular - como se fosse a única forma possível, reconhecível e assimilável de música. Ou

seja, substitui-se uma arte rica e complexa por um único gênero, onde se prioriza o texto (letra da canção) em detrimento da composição musical. E o gênero da canção midiática permanece no meio do caminho, pois não se consolida nas formas mais derradeiras nem da poesia e nem da música. A serviço da estabilização da compatibilidade entre texto e melodia (TATIT, 2004), a porção musical na canção se simplifica cada vez mais, mesmo que a letra esteja aquém da poesia e da literatura. Por fim, apresentamos nossa discussão sobre a formação e o ensino de música que busca a religação das atividades musicais da *poética*, da *práxis* e da *theoria*, de forma dialética, plena e não tecnicizante, pois são polaridades, mas também interativas, ou seja, sem perder de vista a projeção, a interdependência e a complementariedade que tem uma da outra; não visa a precoce especialização e vislumbra sempre o cruzamento e *fusão de horizontes* (GADAMER, 1960) destes três ofícios da música, para desenvolver um pensamento crítico e hermenêutico no músico, seja ele compositor, intérprete ou musicólogo.

Finalmente, no quarto capítulo fazemos uma apreciação, a partir das considerações levantadas, de um projeto de educação musical que contempla essas atividades musicais, desde suas diretrizes ao cotidiano pedagógico, a fim de analisarmos a pertinência, a viabilidade e a exequibilidade das idéias por nós discutidas. O projeto analisado foi *Tocando a Vida*, da Instituição Aparecido Savegnago na cidade de Sertãozinho, interior do estado de São Paulo, direcionado ao atendimento de comunidades carentes e de riscos sociais. A análise do projeto foi realizada partir do plano pedagógico, da observação dos docentes e discentes em sala de aula, das respostas dos questionários direcionados ao corpo docente e da apreciação do processo de invenção e execução de uma obra musical, *Opereta Popular de Natal*, fruto resultante da interação das atividades musicais e do esforço de um grupo de professores que buscaram uma forma alternativa de ensinar música enquanto área do conhecimento, e não apenas como uma atividade de entretenimento, como é usualmente tratada em nossa contemporânea sociedade de consumo.

A conclusão da tese traz as perspectivas possíveis da mediação proposta em nossa discussão crítica sobre uma formação musical alternativa à indústria da cultura e sua viabilidade, apesar da atual estrutura do ensino regular e do ensino de música no Brasil.

CAPÍTULO I

POÍESIS, PRÁXIS E THEORIA NA FORMAÇÃO DE UM PENSAMENTO MUSICAL EMANCIPADO DOS PADRÕES DA INDÚSTRIA DA CULTURA

*O gramofone e o rádio: estes dois novos inimigos do homem*³.
Ortega Y Gasset (1933)

Tratamos aqui de discutir o ensino e a formação musical articulados com os três fundamentos das atividades musicais: composição (ποίησις - *poíesis*), interpretação/execução (πρᾶξις - *práxis*) e musicologia ou pesquisa musical (θεωρίᾱ - *theoría*), que a nosso ver enquanto principais ofícios da música promovem a construção de um pensamento musical distanciado criticamente dos padrões estabelecidos pela industrialização da cultura. Pretendemos também discutir formas para que ocorra essa articulação da *poíesis*, da *práxis* e da *theoria*, uma vez que em várias situações e contextos do ensino musical, essas atividades se encontram totalmente dissociadas, dificultando uma compreensão global do objeto de estudo. Ou seja, partimos da invenção, na possibilidade de se propiciar uma atuação de resistência, com liberdade e viabilizando-se alternativas àquela indústria atrelada aos meios de comunicação de massa, cuja existência e influência desde então sempre crescentes remontam ao segundo quartel do século XX.

Também as primeiras teorias sobre a indústria da cultura remontam igualmente à primeira metade do século XX, destacando-se *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica* (1935) de Walter Benjamin (1892-1940) e o capítulo *Indústria da cultura* do livro *Dialética do Iluminismo* (1944) de Max Horkheimer (1895-1973) & Theodor Wiesengrund Adorno (1903-1969) - tendo sido o conceito de “*Kulturindustrie*” cunhado em aulas por Siegfried Kracauer (1889-1966), mestre de Adorno.

Levamos em consideração a atualidade destas teorias para formular a questão central de nossa tese: a precariedade da articulação *poíesis/práxis/theoria* em música - observada na vigente *Halbbildung* (*semiformação*), para usar aqui de um conceito de Adorno, de boa parte da estrutura educacional no Brasil - não seria, entre outras possíveis razões, causada pela preponderância hegemônica da indústria da cultura? A indústria da cultura entendida aqui enquanto sistema

³ ORTEGA Y GASSET. *Em torno a Galileu - esquema das crises*. Trad. Luiz Felipe Alves Esteves. Petrópolis: Vozes, 1989, p.39.

ideológico, conforme o conceito de ideologia concebido originalmente por Karl Marx (1818 – 1883), que o compreende como distorção política e do conhecimento.

Para realizarmos a articulação desses fundamentos musicais com o processo de educação em que está inserida a formação musical faz-se necessário elucidarmos algumas questões sobre a própria educação.

1.1 - QUESTÕES SOBRE EDUCAÇÃO

Dentre as inúmeras possibilidades, a educação pode ser conceituada como um processo de interação entre as pessoas, com mútuas trocas de experiências e idéias, decorrendo deste o ensino e uma possível aprendizagem. Para Claudio Almir Dalbosco⁴ (2003) esse procedimento acontece de forma espontânea e assistemática entre os indivíduos e “o característico da educação é o fato dela dizer respeito à interação entre pessoas e de não se limitar ao processo formal de ensino-aprendizagem que ocorre no universo escolar ou universitário” (DALBOSCO, 2003, p.2). A reflexão crítica e sistemática sobre esta ação, espontânea e/ou sistemática, de educar encontra-se no âmbito da pedagogia, que busca discutir, teorizar e sistematizar a ação educativa, bem como as relações e as implicações decorrentes desse processo de ensino-aprendizagem. Dalbosco procura elucidar as diferenças entre *ação educativa* e *ação pedagógica*, onde a primeira trata das interações espontâneas entre as pessoas, ou seja, relações assistemáticas e não metódicas; já a segunda dedica-se a discussões metódicas e sistemáticas sobre as interações pessoais, principalmente as que acontecem em espaços voltados ao ensino.

No entanto, neste complexo universo da educação nos deparamos com as questões: é realmente possível educar alguém? Como ensinar algo? O que é aprender?

Numa perspectiva diferente à anterior, que discute a educação como um processo decorrente de uma ação cultural exterior para o interior do indivíduo, buscamos no pensamento dos antigos Jônios⁵ as idéias sobre educação, dentre os quais despontaram os primeiros filósofos gregos, onde “não há uma vontade consciente de educar. Porém, no meio da decadência da concepção mítica do

⁴ Doutor em Filosofia pela Universität Gesamthochschule Kassel – Alemanha e professor do Curso de Filosofia e do Mestrado em Educação da IFCH/FAED UPF (Universidade de Passo Fundo - RS), além de coordenar o convênio internacional entre essas universidades.

⁵ Gregos da região da Jônia (Ιωνία) situada na Ásia Menor, na costa sudoeste da Anatólia (atual Turquia) e banhada pelo mar Egeu. Região onde nasceram a consciência filosófica e a nova cidade-estado, de “intenso movimento espiritual e político na Grécia”(JAEGER, 2010 [1936], p.130).

mundo e no caos gerado pela fermentação de uma nova sociedade humana [mais urbana que rural]⁶, encaram de um modo inteiramente novo o mais profundo problema da vida, o problema do ser” (JAEGER, 2010, [1a ed. 1936], p.193-194).

Werner Wilhelm Jaeger⁷ (1888-1961) traz em seu estudo sobre o apogeu do pensamento jônio, o filósofo Heráclito de Éfeso (aprox. 544 - 474 a.C.), segundo o qual “muita aprendizagem não ensina saber” (Fragmento 40)⁸, criando uma filosofia centrada no desvelamento do ser: “eu busco-me a mim mesmo” (Fragmento 101). Surgindo como uma antropologia filosófica, o pensamento de Heráclito entende o homem como um ser cósmico e inaugura a visão de *logos* como “espírito, enquanto órgão do sentido de cosmos”, (JAEGER, 2010 [1a ed. 1936], p.226). Inserido nessa visão ele consagrou-se ao estudo do desvelamento do ser que “acontece como manifestações do Ser a partir de seu velamento mais profundo”, estabelecendo uma inter-relação entre o velar e desvelar das coisas, conduzindo-as “para seu destino, ou seja, para a morada de sua essência” (ROCHA, 2004, p.11). Essa visão de Heráclito é dialeticamente oposta às ideias atualmente recorrentes sobre a educação, como as mencionadas em Dalbosco, radicalizando esse processo não como uma transformação interna a partir de ações externas, mas uma revelação e um autoconhecimento de verdades ontológicas do próprio ser que se desvelam durante a existência.

Estes ideais filosóficos gregos da Antiguidade pré-socrática são retomados pelos filósofos alemães Friedrich Nietzsche (1844-1900) e Martin Heidegger (1889-1976).

Heidegger trabalha as noções de ensinar/aprender em seu livro *Que é uma coisa?* (1935-36) ao tecer comentários sobre a moderna ciência matemática da natureza. Em sua contextualização de conceitos, “retoma essas noções junto aos gregos antigos, afirmando que tudo o quanto possa ser ensinado deva ser - necessariamente - *matemática*”, onde *Mathesis* corresponde a aprender e *mathemata* significa o que se pode aprender (KAHLMAYER-MERTENS, 2008, p.37).

Nesse sentido, “ensinar e aprender são aqui tomados num sentido lato e, ao mesmo tempo, essencial, não no sentido restrito tardio, utilizado na escola e pelos doutos. [...] Aprender é um modo de apreender e do apropriar-se [...] pelo qual o uso se torna objecto de apropriação” (HEIDEGGER, 1987 [1935/36, 1a ed. 1962], p.76-77), de tomar conhecimento daquilo que já sabemos antecipadamente:

⁶ Comentário nosso.

⁷ Filósofo alemão e autor do livro *Paideia - formação do homem grego*.

⁸ Os fragmentos de Heráclito aqui constam segundo tradução de COSTA, Alexandre (Prefácio, apresentação, tradução e comentários). *Heráclito - fragmentos contextualizados - edição bilingue*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2005.

Esse verdadeiro aprender é, por consequência, um tomar muito peculiar, um tomar no qual aquele que toma, toma, fundamentalmente aquilo que já tem. A *este* aprender corresponde, também, o ensinar. Ensinar é um dar, um oferecer; no ensinar, não é oferecido o ensinável, mas é dada somente ao aluno a indicação de ele tomar aquilo que já tem (*ibidem*, p.79).

Nessa colocação, Heidegger estabelece uma relação de reciprocidade e identidade entre quem aprende e o que é aprendido, cabendo ao docente a tarefa de mediar este processo de desvelamento: “quando se trata de conteúdos, oferecer a oportunidade de o aluno reconhecer em si essa identidade fundamental e como a mesma se dá” (KAHLMAYER-MERTEN, 2008, p.39).

Kahlmeyer-Mertens (2008) ressalta que, para Heidegger, o ensinar é “provocar o aluno a descobrir um sentido próprio a si e a própria necessidade do seu aprender”, transformando a docência em “uma tarefa heurística que revela sentido, que faz com que o aprender tenha sentido” (*ibidem*, p.39).

Etimologicamente a palavra latina *educare* significa “trazer para fora”, “tirar de...” (*ibidem*, p.40), sugerindo o desvelamento de algo que já se tem, numa condução do interior do indivíduo para o exterior, remetendo-se, portanto, a um processo bem mais complexo que a mera transmissão de conteúdos ou mesmo de adestramento.

Sobre este processo Heidegger coloca que:

Quando o aluno recebe apenas qualquer coisa oferecida, não aprende. Aprende pela primeira vez, quando experimenta aquilo que toma como sendo o que, verdadeiramente já tem. O verdadeiro aprender está, pela primeira vez, onde o tomar aquilo que já se tem é um dar a si mesmo e é experimentando enquanto tal (sentido). Por isso, o ensinar não significa senão deixar os outros aprender, quer dizer, um conduzir mútuo até a aprendizagem. Aprender é mais difícil do que ensinar; assim somente quem pode aprender verdadeiramente, e na medida em que tal consegue, pode verdadeiramente ensinar (HEIDEGGER, 1987 [1935/36, 1a ed. 1962], p.79-80).

Nesse sentido, ensinar é “deixar aprender”, e aprender é “aprender a conhecer” (*ibidem*, p. 78), descobrir; é revelação e desvelamento de algo que já se tem de forma imersa, deixando-o emergir.

Heidegger ainda afirma que, para que essa relação entre mestre e aluno seja verdadeira, “nunca entra em jogo a autoridade do sabedor nem a influência autoritária de quem cumpre uma missão. Daí que siga sendo algo sublime o chegar a ser mestre, coisa inteiramente distinta de famoso docente” (HEIDEGGER⁹, 1984, p.50, *apud* KAHLMAYER-MERTENS, 2008, p.41).

Encontrar o equilíbrio desta tensão é a dificuldade de ensinar, e para isso Heidegger acredita que o docente deveria ser dócil, brando e sereno, sendo que “o verdadeiro professor diferencia-se do aluno somente porque pode aprender melhor e quer aprender mais autenticamente. Em todo o ensinar é o professor quem mais aprende” (HEIDEGGER, 1987 [1935/36, 1a ed. 1962], p.80).

⁹ HEIDEGGER, M. *Was heist Denken?*. 4ed. Tübingen: Niemeyer, 1984.

Vemos em Heidegger e naquilo que ele lê nos filósofos pré-socráticos um entendimento ontológico sobre os processos de educação e da aprendizagem, aprender e ensinar, de forma a permitirem o desvelamento do ser por meio de relações de reciprocidade e identidade entre quem aprende, quem ensina e o que é aprendido. Essa perspectiva sobre a aprendizagem e o ensino é primordial em nossa abordagem crítica para uma formação musical alternativa aos padrões já instalados pela indústria da cultura, pois traz fundamentos filosóficos que apontam as reais possibilidades do desvelamento de singularidades individuais e ontológicas, a construção de uma visão de mundo particular e irrepetível e o desenvolvimento de habilidades musicais para além do adestramento tecnicizante, apesar da forte influência da ação cultural massificada da sociedade de consumo.

A partir do filósofo ateniense Sócrates (469 a.C. - 399 a.C.) a idéia de educação construiu-se lentamente no sentido da “modelagem dos indivíduos pela norma da comunidade” (JAEGER, 2010 [1a ed. 1936], p.15), onde os gregos adquiriram gradualmente a consciência deste processo mediante a imagem do ser humano como idéia, chegando a uma fundamentação profunda sobre o problema da educação:

Este ideal de Homem, segundo o qual se devia formar o indivíduo, não é um esquema vazio, independente do espaço e do tempo. É uma forma viva que se desenvolve no solo de um povo e persiste através das mudanças históricas” (*ibidem*, p.15).

A *paideia* grega (*παιδεία*) se desenvolveu nessa busca pela essência enquanto processo de educação. A esse tipo de educação o filósofo grego Platão (428/427 Aa.C. - 348/347 a.C.) usou em sentido metafórico a palavra *formação*, em relação à essa ação educadora. Ainda segundo Jaeger:

[...] a palavra alemã *Bildung* (formação, configuração) é a que designa do modo mais intuitivo a essência da educação no sentido grego e platônico [...] e aparece sempre que o espírito humano abandona a idéia de um adestramento em função de fins exteriores e reflete na essência a própria educação (*ibidem*, p.13-14).

Ainda na *paideia*, encontramos uma íntima e indissociada relação entre educação e arte (literatura, tanto poesia como prosa, e música), responsáveis pela formação do homem. Nessa perspectiva, Jaeger coloca que:

A palavra e o som, o ritmo e a harmonia, na medida em que atuam pela palavra, pelo som ou por ambos, são as únicas forças formadoras da alma, pois o fator decisivo em toda *paideia* é a energia, mais importante ainda para a formação do espírito que para a aquisição das aptidões corporais no *agon*. Segundo a concepção grega, as artes pertencem a outra esfera. Durante todo o período clássico, mantiveram o seu lugar no mundo sagrado do culto, no qual tiveram origem (*ibidem*, p.18).

1.1.1 - *BILDUNG* (FORMAÇÃO INTEGRAL) - UMA UTOPIA PEDAGÓGICA?

O conceito de formação (*Bildung*) acima mencionado foi construído a partir da Grécia clássica, na *paideia*, e desde então os filósofos contribuíram para as transformações desse conceito no decorrer da história. Mas foi no Iluminismo tardio, entre 1770 a 1830, que ocorreu a cunhagem de *Bildung*, ganhando importância e prioridade nos estudos filosóficos e atingindo seu apogeu nos séculos XVIII e XIX, principalmente no romantismo alemão com Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832), Friedrich Schiller (1759-1805), Wilhelm von Humboldt (1767-1835) e Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831).

Segundo Andrea Möllmann (2011):

Bildung vem de *Bild* que significa imagem. O verbo *bilden* relaciona-se com a ação do oleiro, do ourives e do artista, que trabalham na analogia com um quadro (RÖHRS¹⁰, 1993). *Bildung* pode ser considerado tanto o processo como seu resultado final (NORDENBO¹¹, 2002) (MÖLLMANN, 2011, p.19).

Com origem na tradição mística medieval, este conceito foi inicialmente associado a concepção cristã da formação do homem à imagem de Deus, vindo a se profanizar no século XVIII, quando passa gradualmente a uma conotação mais estética que religiosa.

Ainda segundo Möllmann (2011), “o conceito chega ao seu conteúdo idealista máximo entre Kant e Hegel com Herder e sua definição de uma *Bildung*-ao-alto¹² em direção à humanidade, sendo que com essa conotação ele significa mais do que cultura” (GADAMER¹³, 1990 *apud* MÖLLMANN, 2011, p.20), associando-se, segundo Klafik¹⁴ (2007, *apud* MÖLLMANN, 2011, p. 20), a conceitos como emancipação, liberdade, razão, autodeterminação, maioridade, autonomia e autoatividade. Johann Gottfried Herder (1744-1803), filósofo e escritor de origem polonesa, foi um dos precursores do movimento literário *Sturm und Drang* (Tempestade e Ímpeto) ao defender a busca de uma originalidade nacional (como a utilização da fala natural) na arte e do ideário que comporia mais tarde o movimento do romantismo, com sentimento, individualismo, arrebatamento,

¹⁰ RÖHRS, Hermann. *Allgemeine Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die erziehungswissenschaftlichen Aufgaben und Methoden*. Bd. I. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1993.

¹¹ NORDENBO, Sven Erik. *Bildung and the thinking of Bildung*. **Journal of Philosophy of Education**, vol. 36, n. 3, p. 341-52,

¹² *Emporbildung*, conceito elaborado pelo filósofo e teólogo alemão Johann Gottfried von Herder (1744-1803).

¹³ GADAMER, Hans Georg. *Wahrheit und Methode I. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. 6. Auflage. Tübingen: Mohr (Paul Siebeck), 1990.

¹⁴ KLAFFKI, Wolfgang. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2007.

virtuosismo, bem como a crítica à racionalidade iluminista e a retomada dos fundamentos do *pietismo*.

Lembre-mos que existe uma ligação talvez maior que se possa imaginar entre *Barroco* (neologismo inventado pelo teórico suíço Jacob Burckhardt no terceiro quartel do século XIX, ou seja, todos os artistas hoje considerados barrocos trabalharam sem conhecer o conceito que mais tarde caracterizaria sua arte) e *Romantismo* por conta destes fenômenos culturais alemães. O *pietismo* (movimento protestante que preconizava a libertação do indivíduo em sua relação com Deus) que se inicia no Barroco alemão no século XVII expressa o ascetismo bem como as condições e emoções humanas mais derradeiras entre a vida e a morte. Basta lembrarmos dos libretos de um pietista como Christian Friedrich Henrici (1700-1764), mais conhecido pelo pseudônimo de Picander, postos em música por Johann Sebastian Bach (1685-1750) em suas cantatas e paixões. Não é por menos, quando Bach morreu, Goethe tinha 11 anos, e as relações entre *Barroco* e *Romantismo* contemplam não só esta intersecção cronológica evidente (pois o maior compositor do Barroco alemão viveu na mesma época do inventor do Romantismo) como se tornam também incontornáveis por conta das relações entre o *pietismo* e o movimento *Stürmer und Dränger* (não apenas tempestade e ímpeto, mas sim mais tempestivo e mais impetuoso, com certeza de inspiração também pietista), de consequências importantes para o Romantismo.

Voltando à *Bildung*, segundo Santuza C. Naves (2013), Herder além de ser um dos precursores do ideal alemão de *Bildung*, contestou “a idéia de uniformidade cultural defendida pelo iluminismo francês e afirma a diversidade das culturas” (NAVES, 2013, p.59). Posicionando-se contrário a essa “lei suprema válida para todos”¹⁵ vigente no iluminismo francês, Herder partiu do pressuposto de que “cada indivíduo apresenta uma originalidade própria e insubstituível, o que se aplicaria, de igual forma, para as comunidades humanas” (*ibidem*, p.59). A partir de então o conceito de *Bildung* incorporou à tradição iluminista francesa a idéia do indivíduo, original, holístico e perfeito, que se constrói e se desenvolve de forma complexa por meio de relacionamentos sociais, ou seja, a partir de suas características inatas e pela influência do contexto histórico-social em que está inserido; o indivíduo forma-se pelo desvelamento e desenvolvimento de suas singularidades e pela sua relação com o meio, adaptando-se.

Este ideal alemão de educação - uma utopia pedagógica - buscava a formação integral e harmônica dos seres humanos fundamentada nas relações dialéticas entre razão-emoção (*Aufklärung* [*Iluminismo*, traduzido também mais literalmente por *Esclarecimento*]) e o ideal

¹⁵ Citação de DUMONT, Louis. *German Ideology: from France to Germany and back*. London: University of Chicago Press, 1994, p.82-83 *apud* NAVES, 2013, p.59.

romântico primordial da *Sturm und Drang*), no contato com várias culturas e no processo de auto-cultivo da consciência interior, representando simultaneamente processo e resultado, privilegiando nesse sentido a vivência e a experimentação como partes fundamentais na realização desse processo, direcionado prioritariamente para o aperfeiçoamento individual.

Este conceito assumiu vários matizes com os pensadores que colaboraram com sua construção, e entre eles destacamos o filósofo Friedrich Schiller que associou o conceito de *Bildung* à idéia da busca da liberdade de escolha do indivíduo por meio da razão e a elevação da “necessidade física a uma necessidade moral” (SCHILLER¹⁶, 1795, Carta III, p.39, *apud* MÖLLMANN, 2011, p.21). Já Wilhelm von Humboldt elaborou teorias e práticas pedagógicas visando o aperfeiçoamento humano por meio da educação, ideais trabalhados por ele quando exerceu a direção da Cultura e Educação no Ministério do Interior da Prússia, vindo a fundar posteriormente a Universidade de Berlim (hoje Humboldt Universität), em 1810, embasada nesses moldes pedagógicos, procurando garantir por meio da atuação do Estado “as condições necessárias para que o homem encontrasse seu verdadeiro fim” (FLINKINGER¹⁷, 1998, p.422, *apud* MÖLLMANN, 2011, p.21). Herder associou a *Bildung* à cultura e à arte, e Goethe à estética.

Assim, a *Bildung*, nessa perspectiva do idealismo e do romantismo alemão, traz a idéia de um homem que forma a si mesmo, que se auto-educa para, por meio de sua formação individual, colaborar e participar com a transformação social da humanidade. Aqui, a ação externa da formação, mesmo que integral, harmônica e universalista, visa interagir e, de certa forma, transformar o indivíduo a partir de sua busca interior, contrapondo-se à visão heideggeriana de desvelamento do ser. Autores como o poeta Friedrich Hölderlin (1770-1843) e os filósofos Nietzsche e Heidegger buscaram na Grécia arcaica outros paradigmas para contraporem-se a esta idéia de formação, criando uma nova discussão em torno desse conceito, questionando as possibilidades de se educar alguém, como já mencionado nas idéias de Heidegger sobre o processo de ensinar-aprender.

Em Adorno encontramos a retomada de *Bildung* do romantismo alemão agregada a questões críticas à estrutura mercadológica da indústria da cultura, significando não só a formação a partir de uma educação integral e universalista, mas também:

[...] aquela que se ocupa do desenvolvimento harmonioso do corpo, das faculdades intelectuais, da sensibilidade, da espiritualidade e do comportamento ético e produtivo

¹⁶ SCHILLER, Friedrich. . *Cartas sobre a Educação Estética da Humanidade*: introdução e notas de Anatol Rosenfeld. 2a ed. São Paulo: EPU, 1992.

¹⁷ FLICKINGER, Hans-Georg. O Estado Liberal e a Educação Superior. In: ULLMANN, Reinholdo Aloysio (Org.). *Consecratio mundi: consagração do mundo*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

num sentido humano, social e político, definindo-se enquanto uma concepção totalizante, plena, e que leva à emancipação do indivíduo e resistência à indústria da cultura. [...] A educação seria um tal esclarecimento global na sua aplicação prática, como *Aufklärung* em permanente movimento e funcionalidade, no jogo dialético de forças guiadas, na historicidade, pela razão ética e necessariamente emocionada do homem consciente de si e do “outro” de si, das respectivas metas e limites (REIS, 1996, p.114).

1.1.2 - *HALBBILDUNG* (SEMIFORMAÇÃO) E A INDÚSTRIA DA CULTURA

O conceito de *Kulturindustrie*, precisamente traduzido por “indústria da cultura”, remonta ao já citado livro *Dialektik der Aufklärung* e se refere ao sistema estruturado nos países industriais liberais no início do século XX no âmbito da cultura e do entretenimento:

Sob o monopólio privado da cultura a tirania deixa o corpo livre e vai direto à alma. [...] O entretenimento e os elementos da indústria cultural já existiam muito tempo antes dela. Agora são tirados do alto e nivelados à altura dos tempos atuais. A indústria cultural pode se ufanar de ter levado a cabo com energia e de ter erigido em princípio a transferência muitas vezes desajeitadas da arte para a esfera do consumo, de ter despedido a diversão de suas ingenuidades inoportunas e de ter aperfeiçoado o feitio das mercadorias. [...] Sua ideologia é o negócio. [...] o poder da indústria cultural provém de sua identificação com a necessidade produzida. [...] A diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. [...] A indústria cultural não sublima, mas reprime. [...] A fusão atual da cultura e do entretenimento não se realiza apenas como depravação da cultura, mas igualmente como espiritualização forçada da diversão. [...] Mesmo quando o público se rebela contra a indústria cultural, essa rebelião é o resultado lógico do desamparo para o qual ela própria o educou. [...] Tanto técnica quanto economicamente, a publicidade e a indústria cultural se confundem. [...] Lá como cá, sob o imperativo da eficácia, a técnica converte-se em psicotécnica, em procedimento de manipulação de pessoas (ADORNO, HORKHEIMER, 1985 [1a ed. 1944], p.110,111,113,115,118,119 e 135).

Para nossa discussão também é importante elucidarmos a palavra *técnica* (proveniente do grego τεχνικόν/*technikón*, refere-se à τεχνη¹⁸/*téchne*) que, segundo Heidegger (1953), “não constitui apenas a palavra do fazer na habilidade artesanal, mas também o fazer na grande arte e das belas artes” (HEIDEGGER, 2001 [1953], p.17). Nesse sentido, a técnica pertence à produção *poética* e sua essência encontra-se no desencobrimento, no desvelamento da verdade (αλήθεια - *alethéia*) da obra, e não somente “no fazer e manusear, nem na aplicação de meios, mas no desencobrimento mencionado. É neste desencobrimento e não na elaboração que a τεχνη se constitui e cumpre em uma pro-dução” (*ibidem*, p.18). O conceito da técnica é recorrentemente associado a um meio e uma atividade humana, à vontade de dominação dos meios, a uma determinação instrumental da técnica (instrumentalidade do instrumento), distanciando-se da sua essência. Assim, em nossa

¹⁸Na Grécia antiga, a arte chamava-se apenas Τεχνη, “integrada na regência e na preservação da verdade” (HEIDEGGER, 2001 [1953], p.36).

discussão, procuramos usar a palavra técnica no sentido proposto por Heidegger, e quando nos referirmos apenas às questões dos meios de elaboração ou às habilidades de controle de instrumentos (ou voz), associaremos ao conceito as palavras *instrumentalidade* e/ou *vocalidade*.

No entanto, a técnica moderna associou-se à ideologia, reforçando ainda mais o sentido da instrumentalidade e disponibilidade dos meios, configurando-se agora como *tecnologia* - um dos meios primordiais da dominação exercida pela indústria da cultura - alinhada à busca do “máximo rendimento possível com o mínimo gasto” (*ibidem*, p.19).

Máquina de estereótipos e padrões, essa colossal estrutura ideológica e mercadológica invadiu a individualidade, a cultura e a arte dos homens, transformando-os em produtos e consumidores, *kitschificando* a arte num processo de uma forte hegemonia do *kitsch*, onde a novidade é não existir o novo e nem a mudança, imperando a dialética da cultura de massa: da repetição à saturação, e dessa a um novo esquema do sempre igual, para não arriscar o consumo já garantido, escravizando ideologicamente a alma e o pensamento humano. Lembramos que a *Kitschificação* e os termos dele derivados são empregados por Umberto Eco (2004 [1965]) ao referir-se à utilização do efeito de uma obra de arte com fins a padronização e massificação.

A formação integral (*Bildung*) proposta por Adorno (1985 [1944]) busca construir “uma visão ampla, profunda e global, dos caminhos possíveis para o desenvolvimento humano” (*ibidem*, p.114), nos âmbitos da corporalidade e da intelectualidade, bem como na ética, na arte, nos aspectos sócio-político e espiritual, numa unidade plena e equilibrada. Diversamente de Heidegger, Adorno acredita no desvelamento das singularidades do indivíduo incitado pela ação provocativa de uma educação universalista, integral e harmônica. Essa visão adorniana sobre *formação* constitui outro pilar fundamental na nossa discussão crítica para uma formação musical resiliente¹⁹ à massificação dos padrões da cultura industrializada, justificando as nossas proposições para a docência em música.

No entanto, o que se sucedeu desde então no âmbito educacional foi o movimento inverso: uma desintegração e fragmentação da formação, resultando, segundo Adorno, no que ele chamou de *semiformação* (*Halbbildung*), que, por sua vez, é tecnicizante, especializante, instrumental,

¹⁹ Resiliência ou resiliência é um conceito usado em psicologia, mas emprestado das ciências físicas, ao referir-se à propriedade de alguns sub-materiais, de acumular energia, quando exigidos ou submetidos a estresse sem ocorrer ruptura, podendo sofrer alguma deformação residual após a tensão sofrida. Assim, refere-se a capacidade que tem uma pessoa ou um grupo de recuperar-se frente a adversidade, desenvolvendo recursos que se encontram latentes e desconhecidos pelo próprio indivíduo. Existem circunstâncias e fatores que favorecem o desenvolvimento da resiliência em uma pessoa, como por exemplo, a educação, relações familiares, o contexto social, e a autoestima. (Definición de resiliencia - Qué es, Significado y Concepto disponível no *site* <<http://definicion.de/resiliencia/#ixzz3EWqVHvIE>> acessado em 27/09/2014).

informacional, levando o indivíduo à adaptação ao sistema de consumo de bens culturais, sem visão do todo, sem senso crítico e liberdade de escolha.

Colaborando para essa desintegração da formação, a indústria da cultura travestiu-se de arte, *kitschificando-a*, e gerou um expectador/consumidor adestrado e viciado no prazer, um prazer narcísico onde o produto promove a satisfação imediata e fugaz de seus desejos induzidos, impostos e persuadidos por essa estratégia industrial de venda e entretenimento, cada vez mais alicerçada na tecnologia e na sedução dos sentidos e emoções, realizando com eficácia a disseminação dos valores do capitalismo fundamentados no bem capital e no mercado.

1.1.3 - O QUE ENTENDEMOS POR *CULTURA*?

Antes de respondermos pela definição de cultura, lembremo-nos da curiosa diferenciação filosófica que há para o conceito de ideologia, dividido num conceito *forte* e num conceito *fraco*. Leandro Konder salienta os estudos de Norberto Bobbio (1909-2004) e, mais especificamente, Mario Stoppino (1935-2001), no *Dicionário de Política*, no qual

[...] o significado *fraco* [de ideologia] é aquele em que o termo designa sistema de crenças políticas, conjuntos de idéias e valores cuja função é a de orientar comportamentos coletivos relativos a ordem pública. [Já o] significado *forte* [de ideologia] é aquele em que o termo se refere, desde Marx, a uma distorção no conhecimento. Na primeira acepção, o conceito é neutro; na segunda, é crítico, negativo. Stoppino escreve: 'na ciência e na sociologia política contemporâneas predomina nitidamente o significado fraco de ideologia' (KONDER, 2002, p.10).

Por sua vez, dentre as várias possibilidades de conceituação para cultura, seguindo esta mesma interpretação marxista, Rubens Russomanno Ricciardi (2013) também divide, no caso da cultura tal como na ideologia, entre um conceito *forte* e um conceito *fraco*. Além de autores marxistas, como Adorno e Horkheimer, Ricciardi também inclui Martin Heidegger na mesma perspectiva, na definição de um significado *forte* da cultura:

De profundidade filosófica são as palavras de Jean-Luc Godard (*1930) em seu vídeo-ensaio *Je vous salue, Sarajevo*, 1993: “Cultura é regra, arte é exceção... A regra quer a morte da exceção”. Façamos aqui um pequeno estudo. Propomos uma hipótese de trabalho com duas acepções para *cultura*. A primeira, à qual chamaremos de *significado forte da cultura*, é menos utilizada. Nesta acepção [...], as dimensões da cultura se restringem à condição mediana da existência humana - daí também o fecundo significado da expressão *indústria da cultura* cunhada por Theodor W. Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973). Neste mesmo contexto, Martin Heidegger (1889-1976) define o homem – enquanto *homem mediano* - que se submete à cultura, na “convicção de que o normal é o essencial, de que o mediano, e, com isso, universalmente válido, é o verdadeiro (o eterno mediano). Este homem normal toma suas apazibilidades como critério para o que deve

viger como sendo a alegria; seus pequeninos acessos de medo como critério para o que deve ser o pavor e a angústia; suas fartas comodidades como critério para o que pode viger como certeza ou incerteza. (...) Com tais juízes se pode promover um diálogo maximamente derradeiro e extremo? Quem nos garante que nesta auto-apreensão de hoje em dia o *homem mediano (normal)* não tenha elevado ao nível de Deus sua própria mediocridade?”. Nesta primeira acepção, o conceito de cultura se restringe ao costume, ao hábito, ao cotidiano, à norma, à regra, à repetição não crítica de padrões e a toda forma restante de comunicação ou retórica (tanto arbitrária como manipulada), incluindo-se ainda a lógica de sistemas. Nesta acepção, a obra de arte (enquanto exceção e singularidade solitária) não pertence à cultura. A arte é justamente uma condição rara e privilegiada (tal como a filosofia) de distanciamento crítico em relação à cultura. Portanto, aqui excluimos deliberadamente a arte da cultura. Segundo José Teixeira Coelho Netto, “na arte também há regras - mas a arte não é a regra, enquanto a cultura, se não for regra, nada é”. Neste primeiro *significado forte* não se poderá afirmar que alguém seja “culto” ou “inculto”, pois o homem “inculto”, aquele “desprovido de cultura” ou mesmo “sem cultura”, é em si um paradoxo, pois teríamos que pensar abstratamente o homem fora de qualquer sociedade e convívio humano. Um homem que sequer saberia falar ou produzir gestos. O ser humano aqui é domesticado na cultura. Contudo, a liberdade do *Dasein* humano se encontra além da norma cultural. Para Heidegger, [de acordo com os estudos de Safranski], a liberdade da cultura é uma liberdade cômoda, mesmo preguiçosa. Quando estancada num estado de cultura, a liberdade já se perdeu (RICCIARDI, 2013, p.47-48).

Ricciardi também define o significado *fraco* de cultura, apoiando-se nas análises de Rüdiger Safranski em relação ao debate havido em 1929, na cidade suíça de Davos, entre Ernst Cassirer (culturalista) e Heidegger (crítico da cultura):

Já na segunda acepção, que chamaremos de *significado fraco da cultura*, defendida pelos *culturalistas*, justamente a mais corrente, cultura se confunde com escolaridade, com os diferentes níveis de erudição ou instrução de um indivíduo. Uma *cultura geral* estaria de alguma forma relacionada à antiga tradição da *παῖδεία (paideía)*. Aproximamos aqui o *significado fraco da cultura* a Ernst Cassirer (1874-1945): “a cultura é o transcender tornado forma, que erige a ampla casa do ser humano, mais fácil de destruir do que de preservar, frágil proteção contra a barbárie que sempre ameaça o humano possível”. É neste *significado fraco* que ocorre a metafísica de uma *cultura humanística*. O indivíduo culto seria aquele letrado, altamente sensível ou com formação erudita. Alguns falam também de uma diferenciada *cultura científica*, como na tese das *duas culturas* de Charles Percy Snow (1905-1980). A *primeira cultura* seria a “cultura tradicional”, os “não cientistas”, como os literatos. Já a *segunda cultura* seria a “cultura científica”, os “cientistas puros”, como os físicos, e “aplicados”, como os engenheiros. Entendemos aqui que ambas as culturas definidas por Snow – e não importa se concordamos ou não com suas teses – estão inseridas em nosso *significado fraco de cultura*. Nesta segunda acepção não só existem indivíduos cultos e incultos, ignorantes e instruídos, como também a arte está inserida na cultura. A arte aqui é uma mera manifestação cultural, pois tudo não só se explica como também se relativiza por intermédio da cultura – posição esta dos *relativistas da cultura*. Por fim, poderíamos concluir que, se no *significado fraco* (como em Cassirer), temos a arte de morar na cultura, por sua vez, em seu *significado forte* (como em Heidegger), devemos antes transformar este chão num abismo. [Segundo Safranski]: “Cassirer é a favor do trabalho de conferir significado pela cultura, da obra que com sua necessidade interna e sua duração triunfe sobre a contingência e efemeridade da existência humana. Heidegger rejeita tudo isso como um gesto patético. O que permanece são poucos momentos de grande intensidade”. Ainda para Heidegger, a cultura poupa ao ser humano o confronto com sua finitude e sua insignificância: “a mais alta forma de existência do *Dasein* só se deixa referir a bem poucos e raros momentos de duração do *Dasein* entre a vida e a morte, e o ser humano só em muitos poucos momentos existe no auge de suas próprias possibilidades” - e estas são exigências não só da filosofia como também da arte. Heidegger pergunta e ele mesmo responde: “A filosofia [assim como a arte] não terá exatamente a tarefa de entregar o homem radicalmente à angústia? A filosofia [assim como a arte] deve, antes de mais nada, provocar terror no ser humano e forçá-lo a recuar para aquele desamparo do qual ele sempre volta a fugir para a cultura” (*ibidem*, p.48-49).

Uma vez colocadas as questões na definição de cultura segundo Heidegger *apud* Ricciardi, vamos apontar agora as relações entre significado fraco de *ideologia/cultura* dos marxistas e o conceito de *humanismo* em Heidegger. Lembremo-nos que em Heidegger talvez tenhamos um dos maiores elogios histórico-filosóficos a Marx no século XX. Para Heidegger, o conceito de *alienação* em Marx se torna fundamento de sua própria concepção de *esquecimento do ser*:

A apatridade torna-se um destino do mundo. É por isso que se torna necessário pensar este destino sob o ponto de vista ontológico-histórico. O que Marx a partir de Hegel reconheceu, num sentido essencial e significativo, como alienação do homem, alcança, com as suas raízes, até a apatridade do homem moderno. Esta alienação é provocada e isto, a partir do destino do ser, na forma de Metafísica, é por ela consolidada e ao mesmo tempo por ela mesma encoberta, como apatridade. Pelo fato de Marx, enquanto experimenta a alienação, atingir uma dimensão essencial da história, a visão marxista da História é superior a qualquer outro tipo de historiografia (HEIDEGGER, 1998, [1945/46], p.63).

Também na *Carta sobre o humanismo*, Heidegger se refere à *paideia* enquanto processo de erudição ao perpetuar por meio do ensino a cultura grega vigente nas escolas filosóficas durante o helenismo, incorporada mais tarde pela cultura romana na tentativa de elevar e enobrecer a virtude romana. “*Eruditio et institutio in bonas artes*” (*ibidem*, p.39), eram as bases dessa cultura greco-helênica, sendo esse processo de educação traduzido por *humanitas*. Para Heidegger, este renascimento da grecidade também é evidente no humanismo do século XVIII, de Goethe, Winckelmann e Schiller. Já o poeta Höderlin pensa o destino da essência humana de forma mais radical que a deste humanismo, um pensamento de caráter universal onde o destino no mundo anuncia-se na poesia.

A visão heideggeriana sobre o caráter *mimético* da educação na perpetuação dos valores de uma determinada cultura reforça a preocupação de Adorno com a indústria que se constituiu nessa dimensão humana que, tendendo à repetição e à padronização por meio da cultura, permitiu a manipulação e o controle das massas, pois influenciou e interferiu na formação do gosto individual e no juízo estético por meio da manipulação dos sentidos, gerando até uma deformação sensorial, valendo-se de estratégias publicitárias de sedução, de convencimento pela incansável repetição, fomentando a imitação e a associação de idéias e de comportamentos padronizados, visando apenas a manutenção dos níveis de consumo, base da sociedade capitalista e *neoliberal*. Este assunto será mais profundamente abordado no terceiro capítulo desta tese.

1.1.4 - A ESTRUTURA DA PRÉ-COMPREENSÃO (VOSVERSTÄNDNIS)

Voltando às questões heideggerianas, estaria essa (de)formação sensorial e estética atuando em nossa pré-compreensão do mundo?

A estrutura de *pré-compreensão* (*Vorverständnis*) heideggeriana pode ser entendida como uma posição prévia, visão prévia e concepção prévia formadas pela nossa historicidade e tradição cultural, num processo complexo que envolve a interpretação e formação de (pre)conceitos sobre as coisas e o mundo. Essa concepção prévia situa-se num momento anterior ao ato de compreender e também precisa ser compreendida.

Esse processo da pré-compreensão/interpretação/compreensão descrito por Heidegger põe-se em movimento com o ato de interpretar, que por sua vez sempre se funda numa posição prévia:

A interpretação funda-se existencialmente no compreender e não vice-versa. Interpretar não é tomar conhecimento do que se compreendeu, mas elaborar as possibilidades projetadas no compreender. [...] Ao apropriar-se da compreensão, a interpretação se move em sendo compreensivamente para uma totalidade conjuntural já compreendida. A apropriação do compreendido, embora ainda velado, sempre cumpre o desvelamento guiado por uma visão que fixa o parâmetro na perspectiva do qual o compreendido há de ser interpretado. A interpretação funda-se sempre numa visão prévia que “recorta” o que foi assumido na posição prévia, segundo uma possibilidade de interpretação. [...] Como quer que seja, a interpretação sempre já se decidiu, definitiva ou provisoriamente, por uma determinada conceituação, pois está fundada numa concepção prévia (HEIDEGGER, 2011 [1a ed. 1927], p.209-211).

Ainda segundo Heidegger (2011 [1a ed. 1927]), “o compreender guarda em si a possibilidade de interpretação, isto é, de uma apropriação do que se compreende” (*ibidem*, p.223), e que determinam nossas escolhas e comunicação, como a fala e a escuta que “fundam-se no compreender. [...] Somente quem já compreendeu é que poderá escutar” (*ibidem*, p.227).

Dessa forma, é somente no âmbito da compreensão, e não da pré-compreensão, que podemos nos libertar e distanciar da influência determinante dos padrões culturais, formadores de nossa concepção prévia a que é submetida a nossa historia individual, ou seja, superarmos nossos pré-conceitos, pré-juízos e pré-condições na medida em que os compreendemos de forma aberta e hermenêutica, e assim nos aproximarmos de novas possibilidades de escolhas. O processo da compreensão parte sempre de nossa pré-compreensão das coisas, para então permitir, objetivamente, um estado de emancipação das idéias.

Talvez a busca dessa visão hermenêutica das coisas e do mundo seja um provável ponto de contato entre os filósofos Heidegger e Adorno: o processo de compreensão para Heidegger e a emancipação crítica dos padrões da indústria da cultura por meio da *formação* (*Bildung*) para

Adorno seriam, para eles, a única forma de libertarmos-nos das escolhas prévias e do adestramento, da manipulação dos sentidos a que somos cotidianamente submetidos pela estrutura neutra e impessoal da indústria do consumo, o que nos afastaria de uma existência inautêntica, massificada e massificante, possibilitando nossa abertura para uma existência autêntica, finita e mortal, frágil e angustiante, numa *presença*²⁰ que busca possuir a si mesmo e ser um intérprete singular do mundo, e não “apenas mais uma das entidades ou simples existências com que se depara no cotidiano da experiência” (DUARTE & NAVES, 2010, p.70).

Assim, os processos de compreensão e de emancipação crítica dos padrões são condições primordiais para a invenção *poética* na arte e para o questionamento na filosofia, cabendo a elas a função libertadora do pensamento, transgressora, provocativa e geradora de dúvidas, sendo este um assunto recorrente nos diversos ensaios de Heidegger e Adorno.

No entanto, mesmo a arte sofreu grande interferência desses processos de reprodução e massificação, como aponta Walter Benjamin (1993 [1935]) quando trata da *reprodutibilidade técnica* da obra de arte.

A repetição e a padronização, inerentes no processo do alto desempenho que a *reprodutibilidade técnica* atingiu durante o século XX, modificaram e interferiram em várias áreas do conhecimento humano, como a arte, por exemplo, que para Benjamin é um “processo novo” (BENJAMIN, 1993 [1935], p.166) que se desenvolve de forma intermitente e com intensidade crescente na história da humanidade, transformando vários elementos ligados à arte, como a sua significação social, a recepção e percepção artística e a autenticidade da obra. Essa última passou a ter, a partir da *reprodutibilidade técnica*, uma “existência serial” (*ibidem*, p.168), fazendo com que a obra de arte perdesse a sua *aura* de singularidade, durabilidade e unicidade, mas em contrapartida gerou maior acessibilidade da obra de arte, ou o efeito dela, à massa.

Essa massificação, possível por meio dos processos técnicos de repetição e de padronização de parâmetros e elementos, gerou uma simplificação do objeto (re)produzido, seja ele artístico ou não, a ponto da obra “ser criada para ser reproduzida” (*ibidem*, p.171), emancipando-a da função ritualística e de devoção, e transportando-a para a esfera do entretenimento distraído e acrítico, modificando a relação da massa com a arte e atingindo a concepção *poética* da obra graças ao aperfeiçoamento dessas técnicas (no sentido de meios) de reprodução, como afirma Benjamin :

A arte contemporânea será tanto mais eficaz quanto mais se orientar em função da reprodutibilidade e, portanto, quanto menos colocar em seu centro a obra original [...] Quanto mais se reduz a significação social de uma arte, maior fica a distância, no público,

²⁰ Refere-se ao termo *Dasein*, ao *ser-estar-aí* (ser do homem no mundo, a realidade humana), de vital importância na investigação filosófica de Heidegger acerca da “Verdade do Ser” em *Ser e Tempo* (1927).

entre a atitude de fruição e a atitude crítica, [...].Desfruta-se o que é convencional, sem criticá-lo; critica-se o que é novo, sem desfrutá-lo (*ibidem*, p.180, 187 e 188).

Com a confusão epistemológica²¹ instaurada ao se inserir a arte dentro da cultura²²— com evidentes implicações ideológicas, —, podemos perguntar porque a arte está perdendo hoje esta guerra²³? Será que a cultura aniquilou a arte por meio da indústria da cultura? Talvez, em vez de exceção à cultura, a arte passa agora a se submeter à cultura. Todas as manifestações *poéticas*, das mais diversas origens e características, são rapidamente absorvidas por essa indústria da cultura, por ela pasteurizadas, assimiladas e devolvidas como produto de consumo e entretenimento *para* o povo, e não necessariamente *do* povo, demonstrando um espetacular poder de controle e manipulação. Nada escapa a essa voraz indústria, e até mesmo as manifestações mais resistentes e contrárias são por ela utilizadas e absorvidas, dispersando e dissipando a iniciativa de resistência, com ironia e humor, ao incorporá-la ao *status quo* do consumo do entretenimento e do padrão.

Esta confusão gerada pela indústria da cultura coloca no mesmo caldeirão bens culturais criados com o intuito da eficácia da venda, como vários segmentos da canção popular urbana, e obras de arte que são frutos de uma artesanania, de singularidade *poética* e visão de mundo.

No confronto dialético das duas acepções de cultura, a acepção heideggeriana entende que a cultura é um bálsamo anestesiador, um porto seguro que poupa o indivíduo de confrontar-se com sua finitude e insignificância, e a filosofia [assim como a arte] deveria forçar o homem à sua angústia e desamparo existencial; já na acepção de Cassirer, a arte, por residir no âmbito da cultura, torna-se uma mera manifestação cultural, inserida neste macro-contexto de valores, costumes e tradições mimetizados por meio do tempo.

Heidegger entende a arte e a cultura como dois universos distintos, mas comunicáveis, enquanto que os culturalistas compreendem a arte pertencendo ao universo da cultura.

Ricciardi (2013) ressalta, no entanto, o valor das instituições culturais como as universidades, teatros públicos, fundações, quando atuam como mecenas na viabilidade do trabalho do artista, permitindo-lhe uma *poética* livre e independente, sem intervir no processo inventivo da arte, ou seja, viabilizando a *práxis* desde que não interfira na *poíesis*, pois, “por princípio, a cultura quer sempre a morte da arte”²⁴ (RICCIARDI, 2013, p.49).

²¹ “Ideologia” é aqui conceituada em seu teor marxista, que a aponta como uma distorção do conhecimento.

²² A arte compreendida como *mera manifestação cultural*, não se deixando de observar as complexas relações dialéticas entre arte e cultura.

²³ Guerra aqui no sentido heraclítico de *polemos*.

²⁴ A citação comentada por Ricciardi foi extraída do vídeo-ensaio de Jean-Luc Godard (*1930), *Je vous salue, Sarajevo*, 1993.

Na relação dialética entre arte e cultura, *poíesis* e *mímesis*²⁵, a arte funda, inaugura e transgredir a cultura por meio da invenção e da singularidade transformadora da obra de arte, e a cultura, por sua vez, reproduz, repete e mimetiza a *poíesis*, estabelecendo regras e normas para essa reprodução. Essa é uma relação distinta, dialética e interdependente entre arte e cultura (*poíesis* e *mímesis*, respectivamente), onde o destino de toda invenção é ser reproduzida, repetida a ponto de se perder a originalidade. No entanto, quando a indústria da cultura deslocou o poder político para a economia e a cultura passou a ser um bem capital produzido por essa indústria, adveio daí a massificação de produtos de consumo, que com o incremento da tecnologia tornou os bens culturais esvaziados de *poíesis*, concebidos apenas pela imitação e reprodução de estereótipos. Estabeleceu-se uma nova relação: a *mímesis* da *mímesis*, distanciada da invenção ou de qualquer *poética* que pudesse transgredir e alterar o sempre igual.

Esta indústria do entretenimento e consumo alcançou sem muita resistência os seus objetivos no Brasil, invadindo e contaminando vários setores da sociedade, principalmente a educação, que por essência é mimética, ou seja, se realiza no âmbito da cultura, reduzindo-a a um adestramento técnico. Essa educação adestradora está inserida na crescente proletarização e na massificação da sociedade e é parte desse processo de auto-alienação da massa. Como consequência, quando a humanidade “se transforma em espetáculo para si mesma” essa auto-alienação “lhe permite viver sua própria destruição como um prazer estético de primeira ordem” (BENJAMIN, 1993 [1935], p.196).

Baseados nesses pressupostos, percebemos que a estrutura educacional no Brasil durante o transcorrer do século XX alicerçou-se sem muita resistência nos padrões da *semiformação* (*Halbbildung*) descrita por Adorno, tornando-se tecnicizante e instrumentalizante, gerando adestramento de mão de obra especializada para alimentar a própria estrutura mercadológica, contrária à formação proposta pelo conceito de *Bildung*. Nesse contexto educacional torna-se complexo discutir apenas o ensino musical, pois ele está inserido neste universo maior, e como parte dele, reproduz a sua estrutura. Ressaltamos também a tendência das propostas educacionais de música nas escolas reforçando “o mau gosto globalizado por intermédio da indústria da cultura e seu agressivo marketing massificador” (RICCIARDI, 2013, p.32), perpetuando o estado de submissão ao sistema de consumo e a mercadorização de bens culturais e artísticos.

Essa condição pedagógico-musical em que se encontra atualmente o Brasil já foi, porém, bem diferente.

²⁵ *Mimesis* ou mimese (μίμησις de μιμεῖσθαι), palavra grega que significa imitação ou representação.

1.1.5 - MARIO DE ANDRADE E A EDUCAÇÃO MUSICAL BRASILEIRA

A antropóloga e musicóloga Santuza Cambraia Naves (2013), ao analisar as influências das ideias do musicólogo, crítico e escritor brasileiro Mario de Andrade (1893-1945) para os modelos e caminhos pedagógicos da educação musical no Brasil, principalmente na primeira metade do século XX, considerou-o um possível precursor da idéia de *Bildung* em nosso país, pois ele acreditava na necessidade de uma *formação* integral e totalizante para a construção de um novo homem brasileiro para a invenção de uma nova música, que partisse dos elementos originais e característicos do *ser-brasileiro*, com os encontros e fusões étnico-culturais que isso implicava, cultivado e educado para buscar sua “identidade original [...], para em seguida limpá-la dos traços fortuitos, alcançando assim o ideal grego de autocontrole e do pleno desenvolvimento de todas suas faculdades humanas” (BRUFORD²⁶, 1975, *apud* NAVES, 2013, p.58).

Para a invenção dessa nova música brasileira, Mario de Andrade sugeria a utilização da riqueza folclórica produzida no território nacional surgida desses encontros étnicos (música folclórica) como fonte de inspiração e ponto de partida para a construção e desenvolvimento de uma nova *poética* musical, sem o exotismo da fixação em apenas uma das etnias, como a indígena, por exemplo. Já Heitor Villa-Lobos elaborou o projeto de Educação Musical e Artística implantado em 1932 no governo do então presidente Getúlio Vargas, conhecido como *Canto Orfeônico*, projeto este fundamentado no resgate do folclore musical das várias regiões brasileiras, que será descrito posteriormente. Com a idéia de unificar o Brasil por meio do canto coral, o uso excessivo de canções folclóricas e populares no conteúdo do projeto de Villa-Lobos, em detrimento da música instrumental, talvez tenha preparado o caminho para a aceitação da sociedade da voraz indústria de canções que chegava com os meios de comunicação, ainda no primeiro quartel do século XX.

Em contrapartida, as idéias filosófico-musicais e a pesquisa musicológica de Mario de Andrade, enquanto resgate da diversidade cultural brasileira, impulsionaram a *poética* musical de vários compositores brasileiros da primeira metade do século XX - tais como Camargo Guarnieri, Francisco Mignone, Lorenzo Fernandez e Luciano Gallet, entre outros - para o *neofolclorismo* enquanto tendência *poética*.

As crescentes tendências de *especialização* e de tecnicização do conhecimento útil, muito presente no novo cenário mundial nos contextos econômico, social, político e cultural apontavam

²⁶ BRUFORD, H. D. The German tradition of self-cultivation: “Bildung” from Humboldt and Thomas Mann. Cambridge: Cambridge University Press, 1975.

para substituição do suposto projeto de *Bildung* presente nas idéias educacionais, artísticas, culturais e musicais propostas por Mário de Andrade, pela *semiformação* que se instalou no Brasil a partir da segunda metade do século XX por meio, entre outras, da exclusão no currículo escolar das disciplinas de filosofia, da arte e da música. Colaborando para essa tendência, o entretenimento e a cultura de massa ganharam espaços, antes destinados à formação artística e musical, conspirando assim para o avanço dessa substituição da *formação* integral e totalizante pela *semiformação* tecnicizante e fragmentária, enfraquecendo o projeto filosófico e pedagógico de Mário de Andrade, supostamente fundamentado na *Bildung* para a educação musical no Brasil, propiciando assim um ambiente favorável à dominação da indústria da cultura que, vorazmente, se instalava no país. Ressaltamos que, aqui nesta tese, o termo “entretenimento” é utilizado em sentido crítico, ou seja: não nos referimos ao entretenimento em si enquanto atividade ludicamente humana, mas sim da sua instrumentalização cultural e industrialização, da sua *perversão* em modo de reprodução da cultura do capital e um meio de educação para o consumo. Fala-se, portanto, da situação atualmente histórica do entretenimento na sociedade contemporânea enquanto modo de reprodução da cultura do capital e um meio de educação para o consumo.

Uma discussão crítica sobre um ensino de música na perspectiva da *poética* (composição), *práxis* (interpretação-performance) e *teoria* (musicologia ou pesquisa musical), a nosso ver torna-se necessária e pertinente, pois busca a religação das atividades musicais na construção de uma formação musical plena, não tecnicizante e fora da estandardização da indústria da cultura, principalmente neste período da re-inserção da música nas escolas, realizada sem propostas curriculares e pedagógicas claras e que contemplem os fundamentos musicais e a obra de arte.

1.2 - CONCEITUAÇÃO DE *POÍESIS*, *PRÁXIS* E *THEORIA*

Em nossa proposta é fundamental o resgate filosófico dos conceitos gregos norteadores de nossa discussão crítica: ποιήσις - *poíesis*, πράξις - *práxis* e θεωρία - *theoría*.

O recente ensaio de Rubens Russomanno Ricciardi (2013), *Música na madrugada do destino, uma poética musical para o século XXI*, discute a articulação desses fundamentos das atividades musicais:

Composição (ofício do compositor), 2) interpretação/execução (ofício do instrumentista, cantor e regente) e 3) musicologia (ofício do pesquisador em música). Retomamos o trio de

conceitos ποιήσις, πρᾶξις e θεωρίᾳ (*poética, práxis e teoria*) já estudados ao longo da história, contudo, há muito esquecidos pela opinião pública (RICCIARDI, 2013, p.13).

Para Ricciardi o conceito de *poíesis* (ποίησις), ou *poética*, refere-se aos:

[...] nossos verbos *produzir, fazer, fabricar, inventar, compor*. A *poética* (ou *poiética*, pois se trata do ensino da ποιήσις), neste sentido primordial, compreende ao mesmo tempo a concepção (projeto, programa, manifesto normativo) e a produção (composição, realização da escritura) da obra de arte. O conceito é válido não só para a *poesia*, mas também para todas as artes, incluindo-se a música. Tudo que envolve o trabalho de um compositor é sua *poética musical*. Dos três ofícios da música a composição é a atividade mais artística em sua essência. Segundo Adorno, a composição, “em todos os tempos, sempre decide sobre a posição da música” (1975 [1949], p.9). E se Friedrich Hölderlin (1770-1843) dizia que “o que permanece, inauguram os poetas” (*apud* HEIDEGGER, 2003 [1950/1959], p.132), o mesmo procede com os compositores. Cada grande compositor também inaugura a história. Portanto, a música enquanto arte é também história em seu sentido mais essencial. Segundo Heidegger, “a arte funda a história” (1960 [1935], p.80). A composição musical é tanto fundamento da história quanto *invenção*. Luigi Pareyson (1918-1991) enaltece o caráter *inventivo* da arte, já que “o simples *fazer* não basta para definir sua essência. A arte é também *invenção*. Ela não é execução de qualquer coisa já idealizada, realização de um projeto, produção segundo regras dadas ou predispostas. Ela é um *tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer*” (1997 [1966], p.25-26) (*ibidem*, p.14).

Percebemos, por meio das colocações apresentadas acima, a importância vital da obra de arte e da *poética* do artista alimentando o universo da arte, inaugurando a história, inserindo novos fundamentos. A *poética*, além de processo e resultado (obra de arte), pode ser compreendida como o impulso gerador e propulsor da *práxis* e da *theoria*, pois é em torno dela e para ela que tudo acontece.

Ricciardi destaca ainda que, para o compositor alemão Johann Sebastian Bach (1685-1750), o ensino de música deveria associar “a composição enquanto invenção à interpretação/execução - ao estabelecer relações evidentes com o processo notacional e o caráter *grafocêntrico* (*centrado na escritura*) do λόγος²⁷ musical - Bach articulava ainda conjuntamente *teoria* e *estética musical*” (*ibidem*, p.15-16). Dessa forma, reitera o caráter interativo entre os ofícios da arte musical, onde a relação entre composição e a prática interpretativa “tanto quanto entre escritura e interpretação/execução são sempre já indissociáveis, de tal modo que não se pode estabelecer

²⁷ “Λόγος é um conceito central em Heráclito de Éfeso (c.544-474 a.C.). Ou mesmo, “a palavra das palavras em Heráclito” (COSTA, 2002, p.223). O conceito de λόγος pertence ao vocabulário dos mais diversos idiomas, já que as traduções possíveis acabam lhe conferindo um significado estreitamente determinado, restringindo-se assim suas dimensões originais. Podemos traduzir λόγος num primeiro sentido maior relacionado às questões da linguagem humana (*linguagem, enunciado, expressão, discurso, narração, ditado, proposição, oração, sermão, palavra, verbo*). Não é por menos, λόγος tem a ver com λέγω (*coleccionar, recolher, enumerar, bem como contar, dizer, falar, conversar, proferir um discurso ou conferência, ler em voz alta, explicar, relatar, nomear, chamar, ordenar, declarar, avisar*), e, em especial, com λέγειν τι (*dizer algo significativo, enunciar*). Também o λόγος indica os caminhos entre linguagem e pensamento (*ensinamento, tratado, tema, consideração, modo, sentido, definição, conceito, termo*) e as dimensões do próprio pensamento. Neste segundo sentido maior e não menos importante, traduz-se o λόγος através da capacidade de discernimento por parte do ser humano (*inteligência, raciocínio, razão*), entendido sempre já enquanto grande pensamento, para além de qualquer razão particular. No λόγος de Heráclito temos a unidade da linguagem enquanto revelação e pensamento. No entanto, Heidegger, que se preocupou reiteradamente com este conceito primordial, restringe sua análise ao primeiro sentido acima citado, já que “se fala de uma lógica arcaica e não se pensa que só possa haver lógica no quadro da atividade escolar platônica e aristotélica” (HEIDEGGER, 2012 [1946], p.373, *apud* RICCIARDI, 2013, p.49).

qualquer hierarquia - não obstante a essência do ofício do compositor centrada na escritura musical” (*ibidem*, p.17).

Para o compositor russo Igor Stravinsky (1882-1971) a *poética* envolve não só a invenção musical, mas também todo o estudo preparatório para a composição: “*poética* é o estudo de uma obra a ser feita. O verbo *poieín*, do qual a palavra deriva, significa exatamente *fazer* ou *fabricar*. [...] a *Poética* de Aristóteles muitas vezes sugere idéias referentes ao trabalho pessoal, à organização do material e à estrutura” (STRAVINSKY, 1996 [1a ed. 1942], p.15-16).

Na relação musical entre *poética* e *práxis*, Ricciardi (2013) coloca que:

Πρᾶξις diz respeito à prática, ação, aplicação, execução, sempre já implicando uma condição de destreza. No caso do intérprete-executante em música, a prática vem sempre já procedida do estudo das fontes musicais, de um exame rigoroso e detalhado da partitura. Além da escritura musical do compositor, que deve ser exaustivamente estudada, há ainda o mundo da obra exposta, bem como o contexto histórico-estilístico deste mundo, sua paisagem pictórica, sua poesia. É por isso que para o músico executante o constante exercício de interpretação e ainda mais, uma atividade mesmo hermenêutica, é uma *conditio sine qua non* em seu ofício. E daí também sua dupla condição, tanto interpretativa como performática. [...] Devemos lembrar que a poética (produtivo, inventivo) é diferente da prática (ação). Segundo Aristóteles, ‘há que se distinguir o que é produtivo daquilo que é realizável pela ação (Ética a Nicômano, Livro VI, capítulo IV, 1140a1-5-tradução de tradução de Antonio de Castro Caeiro - São Paulo: Atlas, 2009) (RICCIARDI, 2013, p.38).

Ressaltamos a diferença que Aristóteles confere entre a *poética* e a *práxis*, pois embora ambas tenham implícitas a ação de produzir, de fazer algo teleologicamente, na primeira o ato de produzir é um meio para outro fim, ou seja, tem por objetivo a produção da obra; na segunda, a ação é centrada no agir e é um fim em si mesmo.

A relação entre esses conceitos que, embora distintos, são complementares e estão intimamente ligados e interdependentes, a ação de produzir/inventar determina a ação prática/ato de agir, e ambos necessitam da interação com a ação do pensar/ reflexão-contemplação (*theoria*) para a sua realização. O intérprete-performático não tem linguagem enquanto autor de obra, mas sim ele interpreta e executa a linguagem artística de cada compositor. Eis a diferença entre composição e interpretação/execução em música. Lembramos, contudo, que tanto na composição como na interpretação/performance em música convivemos sempre com uma incontornável idiossincrasia.

Destacamos em sua colocação a importância do estudo teórico, abrangente e hermenêutico e a fidelidade do intérprete à *poética* do compositor, que determina e colabora para a ação da interpretação musical, reiterando a necessidade premente da interação profunda e profícua dos três ofícios da atividade musical e artística.

Em relação à *theoria*, Ricciardi conceitua-a da seguinte forma:

θεωπῖα é em sua origem um neologismo. Embora não se possa precisar qual autor o utilizou primeiramente, a data de aparecimento deste conceito coincide com o surgimento da filosofia nos séculos VII e VI a.C (mais provável VI do que VII, ou na virada de um século para outro). Até então havia dois verbos relativos à visão, ὁράω e βλέπω, indicando o fenômeno do olhar *imediato*. Enfim, equivalente aos nossos verbos *olhar* e *ver*. Contudo, com o aparecimento de θεωπέω temos o início de um modo de visão que, ainda que dependa da visão sensível, *atravessa* essa sensibilidade no intuito de penetrar agudamente no que seria a natureza (φύσις) dos fenômenos. Daí que originalmente a palavra θεωπῖα significa uma πρᾶξις da visão, uma visão analítica do concreto, aquela que pretende ver a fundo as coisas ao redor, um modo distinto do olhar²⁸. É por isso que se torna precária – sob um ponto de vista tanto histórico quanto filosófico – qualquer suposição hoje de uma *teoria* apartada do mundo real. Ela não seria nem certa nem errada. Apenas não faria sentido enquanto teoria. [...] E por θεωπῖα em música, tendo-se em vista as origens histórico-filosóficas do conceito, podemos entender hoje a *musicologia* como um todo. A *pesquisa em música* deve abranger necessariamente história, crítica, estética e poética, análise estrutural, sistemas harmônicos, teoria da interpretação/execução e edição musical, em suas evidentes relações com as demais questões internas e externas à música, bem como com suas interfaces com outras áreas do conhecimento. A musicologia trata também dos universos musicais, suas diferenças e interfaces. Neste amplo sentido, a *pesquisa musicológica* é uma atividade de estudo, essencialmente hermenêutica, contemplando toda possibilidade analítica, observacional, especulativa e editorial em música (*ibidem*, p.40).

Na abrangência do estudo teórico e sua interface analítica com a *poética* e a *práxis*, e na interação dessas três grandes áreas da música, distintas entre si, mas co-operantes no processo artístico, reside a nossa discussão crítica sobre um ensino de música que estimule o aluno a conhecer profunda e criticamente esses ofícios, evitando a especialização precoce, que tenderia ao adestramento instrumental ou a um estudo teórico desvinculado da produção e interpretação de obras, e conseqüentemente da vivência sonora imprescindível no âmbito da *aísthesis* (percepção, sensibilidade), que alimenta a formação do gosto por meio dos sentidos e do juízo estético.

Sobre essa interação pedagógica, Ricciardi (2013) reitera que:

Deve-se estimular antes o constante exercício de cruzamento e *fusão de horizontes*²⁹ entre estas três principais áreas da música. Não vivemos num horizonte fechado, nem tampouco num único horizonte, daí a necessidade de uma compreensão transcendental, quando procuramos compreender a perspectiva do outro. Para ser mais claro, o aluno de composição deve por bem conhecer os amplos problemas da interpretação/execução e da pesquisa em música. O aluno das práticas interpretativas deve se interar profundamente sobre as questões relativas à composição e à musicologia. E o futuro musicólogo não poderá jamais exercer seu ofício com a devida dignidade se não conhecer em detalhes e profundamente tanto a atividade do músico intérprete-performático como aquela do compositor. Antes destas etapas não poderemos sequer falar sobre uma formação específica de um professor de música. E ainda mais importante, as referências externas à música não podem ser ignoradas, pois não há artista e/ou pesquisador que não saiba pensar ou desprovido de um espírito crítico (*ibidem*, p.41-42).

É evidente a questão essencial na formação do professor de música: a formação a partir do pleno exercício dos três ofícios das atividades musicais, sem a precoce especialização, estimulando-se “o constante exercício de cruzamento e *fusão de horizontes* (GADAMER, 1960) entre estas três

²⁸ “Agradecemos a Alexandre Costa, nosso parceiro de pesquisa, pela discussão em torno das origens do conceito de *teoria*” (*ibidem*, p.33).

²⁹ “Lembramos que o conceito de *Horizontverschmelzung* remonta a Hans-Georg Gadamer (1900-2002) e às suas obras *Wahrheit und Methode* (1960) e *Kleine Schriften* (1967)” (*ibidem*, p.33).

principais áreas da música” (RICCIARDI, 2013, p.41) e o desenvolvimento do pensamento crítico e hermenêutico.

Quando abordamos a educação e a formação musical nesta perspectiva interativa e indissociável da *poética, práxis e teoria*³⁰, permitimos o desenvolvimento desse pensamento musical crítico, com possibilidades de apreciação e escolhas alternativas à massificadora interferência da indústria da cultura, que num movimento inverso ao acima descrito, compartimenta, reduz, padroniza e coisifica o nosso universo sensorial e emocional, as formas de expressão e, conseqüentemente, as possibilidades de construção de um pensamento emancipado dos padrões.

A partir de um processo educacional alicerçado nesse *cruzamento e fusão de horizontes* (GADAMER, 1960), teremos um músico apto a escolher e especializar-se em uma das áreas da música, mas mantendo sempre a interface com as outras áreas, num processo vivo e pleno de música. Quando este profissional dedicar-se ao ensino de música, perpetuará o processo por ele vivido, colaborando com a difusão e geração de novos músicos que compreendam e usufruam dessa dialética e orgânica relação entre *poética, práxis e teoria*.

Essa articulação interativa e indissociada das atividades musicais, acima descrita, foi também levantada e discutida pelo filósofo alemão Theodor Wiesengrund Adorno, que já desde a primeira metade do século XX aponta para a nociva interferência da indústria da cultura nos processos formativos e educacionais, não só da área musical, fragmentando o todo que deveria ser apreendido de forma indissociável e abrangente. Essa não-fragmentação evitaria a especialização precoce, o adestramento e a escravização dos sentidos, tão almejados para fins mercadológicos.

1.3 - A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO MUSICAL CRÍTICO E EMANCIPADO DOS PADRÕES DA INDÚSTRIA DA CULTURA SEGUNDO THEODOR WIESENGRUND ADORNO

No amplo contexto da educação na atualidade vemos a filosofia e a arte atuando e interagindo na construção de um pensamento crítico e emancipado de padrões, sejam eles pertencentes ao contexto cultural da historicidade do indivíduo como da indústria da cultura. O

³⁰A partir daqui, por meio da transliteração de *poiesis/práxis/theoria*, esses termos gregos serão grafados em português, até o final dessa tese, como *poética/práxis/teoria*.

pensamento crítico é o objetivo e o resultado de uma formação que leve o indivíduo a perceber, analisar, discernir, julgar e a pensar, desenvolvendo a capacidade de compreender, de forma abrangente e hermenêutica, as coisas que se apresentam. Na visão do filósofo alemão Theodor Wisengrund Adorno, a educação deveria gerar um campo dialético de forças no indivíduo em formação, levando-o ao autoconhecimento e a uma atuação vocacionada na sociedade.

O trabalho de Sandra Loureiro de Freitas Reis (1948-2008) sobre a filosofia da educação musical em Adorno nos ajuda a aprofundar, em sua perspectiva filosófica, nosso conhecimento sobre a formação desse pensamento crítico, que para ele está inserido neste contexto educacional, onde “cada um encontrasse condições de ser plenamente o que é e, na sua individualidade, tornar-se verdadeiramente realizado, em processo de crescimento, na ética interação social entre sujeitos” (REIS, 1996, p.78).

Mas será que essas utopias adornianas sobre uma postura crítica e transformadora dos indivíduos ainda cabem em nossa sociedade tecnológica e massificada do primeiro quartel do século XXI?

Acreditamos que as utopias valem para nos mostrar possíveis direções, e por mais irrealizáveis que pareçam ser, geram em nós uma investigação (indagação) dialética, isto é, que não se satisfaz apenas com a visão unilateral de um determinado “ponto”, mas que considera, criticamente, também o seu “contraponto” inevitável, levando-nos assim, entre outras coisas, a uma resistência filosófica à esta *semiformação* que se instalou na consciência reificada, obscura e confusa da atual sociedade.

Se entendemos por cultura a condição mediana da existência humana (costumes e hábitos, normas e regras, repetição não crítica de padrões, etc), como foi anteriormente descrito, a educação enquanto ação do meio no indivíduo pertence ao universo da cultura, pois repete padrões e perpetua conhecimentos, mas ao estabelecer o diálogo com a arte e a filosofia, que se esforçam em estar fora do universo da cultura, estes trariam questionamento, invenção, indagação ao que está posto, movimentando a construção do conhecimento e da formação num sentido crítico e dialético.

As transformações que levaram a formação a tornar-se *semiformação* teriam relação, entre outras coisas, com a inclusão da arte e da filosofia no universo da cultura, como descrito na segunda acepção, enfraquecendo e confundindo esses universos.

Ainda segundo Adorno, a *semiformação* inserida no capitalismo tardio em que vivemos, mistura e confunde “os referenciais da razão nos termos de uma racionalidade produtivista pela qual o sentido ético dos processos formativos e educacionais vaga à mercê das marés econômicas. [...] e

a crise da formação é a expressão mais desenvolvida da crise social da sociedade moderna³¹” (ADORNO, 1995 [1a ed. 1971], p.15-16).

É contundente para Wolfgang Leo Maar (1995) a complexidade das relações sociais e as formas de dominação que se estabeleceram, principalmente a partir do século XX, com o avanço da tecnologia por meio da aliança entre a ciência e as forças produtivas, as formas de manipulação das massas desenvolvidas a partir do nazi-facismo e a expansão das sociedades consumistas, todas orquestradas e controladas pelos mecanismos midiáticos da indústria da cultura, cada vez mais sofisticada e eficaz na sua determinação em transformar a cultura em mercadoria, impedindo, por meio do processo de *coisificação*³² e regressão dos sentidos, a experiência formativa.

Para que a experiência formativa ocorra satisfatoriamente seria necessário, entre outras coisas, de “tempo de mediação e continuidade, em oposição ao imediatismo e fragmentação da racionalidade formal coisificada” (*ibidem*, p.25), que desencadeia uma desarticulação entre os mundos sensível e intelectual, sem a experimentação do objeto e o confronto da realidade com seu conceito. Nesse ponto de vista, a experiência formativa fundamenta-se na construção do conceito por meio de um processo vivo e experienciado, articulado com a realidade sensível do objeto estudado, estimulando possibilidades de invenção, indagação e investigação, desenvolvendo no educando um pensamento analítico e crítico sobre as coisas, e não apenas uma objetivação formal da razão.

Ainda no prefácio de *Educação e Emancipação* de Adorno (1995 [1a ed. 1971]), Maar elucida este processo:

O esclarecimento como consciência de si, como autoconscientização, [...], é condicionado culturalmente e, nos termos da indústria cultural, limita-se a uma “semiformação”, a uma falsa experiência restrita ao caráter afirmativo, ao que resulta da satisfação provocada pelo consumo dos bens culturais. Esta é uma satisfação real, ela corresponde a interesses objetivos, representa uma determinada satisfação concreta dos sentidos. Mas é uma satisfação que trava as possibilidades da experiência formativa, provoca uma regressão de sentidos como a audição (*ibidem*, p.23).

Nesse livro Adorno concebe por educação a “produção de uma consciência verdadeira” (*ibidem*, p.142), que favoreceria a conquista de um pensamento emancipado dos padrões estandardizados, condição básica para uma efetiva democracia. No entanto, admite a complexidade deste processo, que envolve a racionalidade, a pressão da adaptação ao mundo

³¹ Texto do prefácio escrito por Wolfgang Leo Maar para o livro *Educação e Emancipação* de Adorno (1995).

³² Este termo usado por Adorno refere-se a “conversão de uma relação humana em coisa, alterando-se por esta via a experiência” (ADORNO, 1995, p.130). Baseou este conceito no que György Lukács (1885-1971) trabalhou em *História e consciência de classe*: a reificação.

existente, o realismo supervalorizado, o empobrecimento do repertório de *imagens*³³, e consequentemente, da linguagem e toda forma de expressão.

A educação acontece no âmbito cultural da sociedade e, uma vez que a indústria da cultura atinge a todos, esta acaba por determinar uma estrutura educacional onde “subjaz a dominação ideológica que reforça a massificação do próprio ensino” (REIS, 1996, p.76), perdendo então sua condição de esclarecimento crítico. Neste contexto, a escola deixa de ser “um espaço de luz e liberdade para se tornar mais um instrumento sistematizado de manipulação, de opressão subreptícia e de regressão da consciência” (*ibidem*, p.76), por meio de um processo de instrução que visa ao acúmulo de conhecimentos e habilidades, e caracteriza-se por treinamentos repetitivos e com pouco espaço para a invenção, esquecendo-se do desenvolvimento de uma postura crítica e esclarecida.

Se a estrutura educacional brasileira, pública e privada, de forma geral encontra-se inserida neste contexto de *semiformação* que, segundo Adorno (1995, [1a ed. 1971]) reprime as diferenças em prol da padronização da sociedade administrada e do resultado e está na base social dessa estrutura de dominação, ainda podemos vislumbrar saídas alternativas para a formação e o ensino musical?

Vem do próprio Adorno a resposta a esta questão: uma formação que se fundamente na apreciação, interpretação e compreensão da obra de arte.

Para ele, reside na apreciação sensível a principal função da pedagogia musical que envolve a percepção do espiritual que constitui o conteúdo de cada uma das obras de arte (a singularidade *poética*), a experiência das obras (*práxis*) e não apenas o “tocar satisfatório em si mesmo, igualmente cego” (ADORNO³⁴, 1973, p.108 *apud* REIS, 1996, p.80), e a capacidade de compreender a linguagem da música e as obras significativas [*teoria*]³⁵ :

Na visão adorniana, a pedagogia musical só cumpre verdadeiramente a sua função quando desenvolve no educando a capacidade de vislumbrar “o mais”, aquilo que se revela espiritualmente na “aparição” da obra artística e que transcende a mera existência e a própria promessa de felicidade, a visão de capacidade de realização da “utopia” de um mundo emancipado e sem ignomínia, da “redenção” da humanidade, mediante a antevisão sublimada da possibilidade humana de libertação futura de “um mundo administrado” em que, hoje, tudo corrobora para a escravidão e anulação do sujeito (*ibidem*, p.81).

³³ Aqui Adorno refere-se à fantasia, ao imaginário estimulado por vivências e descrições cuidadosas, desenvolvida principalmente na primeira infância e nos primeiros anos do ensino fundamental. Imagens construídas pela fantasia infantil e não as imagens prontas, estereotipadas e já pré-digeridas pela mídia televisiva/cinematográfica atuais, bem como as vinculadas às redes sociais e jogos eletrônicos.

³⁴ ADORNO. T.W. *Zur Musik Padagogik*. Obras completas v. 14. Frankfurt: Suhrkamp, 1973.

³⁵ Comentário nosso.

Em seu ensaio *Sobre a Pedagogia Musical*, discutido por Sandra Reis (1996), Adorno ressaltava a função da música na educação, que consiste em ser um instrumento de esclarecimento sempre crítico e especulativo, proporcionando ao educando a consciência de si e das coisas, e não um instrumento de poder de manipulação. Destaca também o cuidado e a atenção do professor ao dirigir-se à classe de alunos, não tratando a coletividade como *massa*³⁶, atendendo as diferenças e contribuindo para essa conscientização da singularidade individual.

Adorno ainda observa que:

Se a música, igual a toda arte, é o que uma vez a grande filosofia chamou de manifestação sensível da Idéia, então a pedagogia musical teria, em primeiro lugar, que promover a capacidade de imaginação musical, ensinar aos alunos a representar com o ouvido interno a música, tão concreta e precisamente como ela mesma ressoa. A representação fiel da música é a condição definitiva para que a tensão entre o espiritual e o sensível, da qual a música em geral vive, se resolva. Certamente a educação tem que começar com os fenômenos sensíveis reais e sua produção. Se o fazer música e o praticar se transformam de meios em fins, então a pedagogia toma em seu objetivo uma direção oposta. A predileção por uma música - em um novo sentido - inferior, ou seja, a orientada na satisfação do ímpeto para o mero tocar lúdico (*Drauflosspielen*), essa predileção é expressão de tal mudança da tendência musical (ADORNO, 1973, p.109, *apud* REIS, 1996, p.84).

Essa “imaginação musical” é a condição primordial para o desenvolvimento da *poética* na formação do músico e, possibilitando a expressão livre e o exercício da singularidade, o músico torna-se capaz de “pensar musicalmente, de ouvir internamente os próprios pensamentos musicais, de representá-los e estruturá-los mentalmente e por escrito” (*ibidem*, p.84). Para tanto, é necessário o desenvolvimento e a formação do ouvido interno partindo de um processo gradativo, diversificado e estimulante por meio de experiências do mundo sensível, com vistas à vivência musical em seus vários estágios. Esse processo culmina com “a busca da perfeição expressiva” (ADORNO, 1973, p.109 *apud* REIS, 1996, p.84), que visa um importante objetivo da pedagogia proposta: a compreensão da obra - para Adorno resulta num momento de liberdade.

Outro ponto importante apontado por ele é a individuação do processo de formação musical, onde a jornada pedagógica deveria ocorrer de acordo com “o ritmo e a forma diversos para cada aluno, dotado de capacidades e tendências próprias” (*ibidem*, p.85), transformando-se em um grande desafio para o professor atender à realidade única, aptidões e especificidades de cada um.

O objetivo primordial deste processo pedagógico musical sugerido por Adorno é “possibilitar no educando a genuína experiência artística, em que ocorre a possibilidade de captar na obra o seu caráter espiritual e verdadeiro sentido” (*ibidem*, p.85), transcendendo o mero divertimento e a existência no mundo a que estamos ligados. Numa sociedade dominada pela

³⁶ “Ente sem verdadeira consciência de si e que é manipulável pelo poder de mando” (*ibidem*, p.83).

indústria do entretenimento como a atual, recheada de padrões redutivos e pasteurizados, essa formação é realmente libertadora ao desvelar as possibilidades *poéticas* na música.

No entanto, Adorno adverte para os danos ao se interromper esse processo gradativo antes de sua culminância, permitindo que os meios se tornem os fins, numa inversão de valores que compromete a fruição e a apreciação da obra. Nesse sentido, critica os modismos que acontecem no âmbito da pedagogia musical, como por exemplo, nas propostas educacionais centradas “no virtuosismo, no adestramento técnico, sem um aprofundamento verdadeiro na linguagem da música” (*ibidem*, p.86), gerando músicos incapazes de perceber e compreender o verdadeiro significado das obras que interpretam, chegando a mantê-los num “estado infantil de consciência ou inconsciência” (*ibidem*, p.86), tendo a instrumentalidade técnica como um fim em si mesma, e a interpretação tornando-se, ao final de um treinamento repetitivo, “um agradável jogo de exibição narcisista” (*ibidem*, p.86), estimulando e perpetuando o exibicionismo e o esnobismo tão recorrentes na indústria da cultura como em algumas salas de concerto. Essa narcisização leva, por meio da massificação de estereótipos promovida por esta estrutura de indústria e mercado de bens culturais, à manutenção do indivíduo em uma condição infantil e imatura, onde seu crescimento anímico é estagnado e mantido refém dos hábitos de consumo assimilados principalmente durante os dois primeiros setênios de sua vida.

Quantas camadas de massificação de padrões são precisas para aniquilar a imaginação de uma criança e moldá-la na forma³⁷ cultural do consumo?

Ao colonizar o potencial inventivo e espontâneo da imaginação infantil, persuadindo e enquadrando-o em caixinhas de hábitos, desejos e impressões sensoriais, povoando a fantasia e determinando o comportamento e as idéias com estereótipos, a estrutura mercadológica garante o consumo não só nos períodos da infância e juventude do indivíduo, mas indefinidamente, perpetuando o sistema.

O compositor Stravinsky, já na primeira metade do século XX, mencionava sua preocupação com a saturação e a banalização da música por conta dos meios de comunicação, que a seu ver, provocariam não a difusão, mas sim, uma confusão na apreciação e compreensão de obras musicais: “Não é música o que eles procuram, mas sim o efeito do choque, a sensação que embota o entendimento” (STRAVINSKY, 1996 [1a ed. 1942], p.23).

Adorno completa ainda que, na educação musical infantil o professor precisa encontrar a exata medida na atuação pedagógica, para não menosprezar a capacidade do aluno, como também não exigir algo que esteja além das condições técnico-musicais momentâneas do educando. Para

³⁷ Forma no sentido de molde, modelo, clichê.

tanto, defende que o processo pedagógico deve acontecer de acordo com a idade e a maturidade psicológica do aluno, sem que ocorra uma infantilização do ensino de música, que subestima a capacidade de aprendizagem e compreensão da criança ao recorrer a elementos e artifícios infantilmente sedutores e alheios à música, acabando por confundir e retardar a compreensão da linguagem musical. “Tratar a criança como músico, realmente, como se costuma dizer, dela sobreexigir, faz-se-lhe mais justiça e à sua capacidade que consolidá-la intencionalmente na sua própria infantilidade” (ADORNO, 1973, p.111 *apud* REIS, 1996, p.87). O ensino da música, nessa primeira fase, deveria ser interessante e inventivo, trabalhando principalmente a música e seus elementos por meio do movimento corporal, relação com a natureza, objetos e instrumentos.

Adorno também alerta para um ensino coletivo que não perca de vista o individual, pois o educando pertence à sociedade manipulada pelos meios de comunicação e seus modismos que, impostos à coletividade, levam à regressão dos sentidos e à postura acrítica. Reforça ainda que é na individualidade artística que o educando se emancipa. Sandra Reis (1996) destaca que por meio da educação artística o esclarecimento ocorre de forma diversa às outras disciplinas curriculares, pois se inicia prazerosamente, desenvolvendo “a sensibilidade, a razão, imaginação e a própria ‘expressão’ estética do aluno” (*ibidem*, p.90), tornando-o consciente de sua capacidade de invenção e expressão, permitindo-lhe influir nos rumos dos acontecimentos.

Partir do simples para o complexo, do sensível para o abstrato, do imediato para o mediato, são princípios pedagógicos a serem considerados na educação infantil, visando sempre a um crescimento gradativo contínuo, “sem violência”. O grande mal reside em permanecer sempre na superficialidade cega que impede a crescente conscientização do educando e o acesso a outros estágios essenciais na experiência pedagógica (*ibidem*, p.91).

Para colaborar na compreensão da polifonia e da harmonia, Adorno sugere a prática de música de câmara e o ensino do piano, uma vez que o ensino individual dos instrumentos como o violino e flauta doce, por exemplo, são essencialmente melódicos. Para ele é a apreensão do todo que “permite a crítica imanente das relações dialéticas das partes entre si e com a totalidade, tendo em vista discernir a verdade do sentido” (*ibidem*, p.92). Em alguns casos sugere também o uso do acordeon como alternativa para o estudo de um instrumento harmônico em substituição ao piano, quando são encontradas dificuldades de acesso a ele.

Quanto à escolha do material musical a ser trabalhado no processo pedagógico, Adorno sugere um cuidado especial utilizando principalmente obras significativas e de notória referência artística para desenvolver também a formação do juízo estético (teorias da arte). No entanto, a tendência atual é utilizar sempre, e cada vez mais, canções do repertório popular urbano, mantendo o aluno no universo midiaticizado e manipulável, promovendo a regressão na audição e

consequentemente na formação estética. Para tanto, o professor precisa adaptar-se a às condições iniciais do aluno, partindo do universo cultural do educando e, sem violência, conduzi-lo a outros estágios da formação musical, propiciando motivação e auto-confiança, e transformar o interesse do aluno em esforço voluntário para que ele possa progredir prazerosamente neste árduo e longo caminho da aprendizagem musical.

Na *práxis* musical, muitas vezes, ocorre um distanciamento entre músico e obra, onde a preocupação acaba por residir nas condições da instrumentalidade técnica para a execução da obra. Nesse sentido, Adorno ressalta um caminho pedagógico para a compreensão da obra (*poética*) por meio da *teoria*:

[...] que se aprenda a conceber cada obra de tal modo, como o todo de seu fenômeno sonoro se constitui enquanto uma conexão espiritual. É o caminho da análise, no sentido de que o aluno desde o começo seja exortado a compreender o que sempre se encontra na música que ele toca, a partir de sua função para a obra, a partir de sua categoria construtiva. Tal análise não deve aceitar o caráter de reflexão extra-musical, mas sim teria que levar a um puro conceito musical: de cada tom, de cada pausa, e ao contrário, cada forma total determina seus elementos a partir do conjunto dinâmico (ADORNO, 1973, p.115, *apud* REIS, 1996, p.98).

Essa relação dialética do todo com as partes esclarece os elementos, seus sentidos e funções na obra, e corresponde ao conceito de análise e estudo de *teoria* musical defendido por Adorno, que deveria começar desde cedo no processo pedagógico e estar intimamente ligado às vivências musicais.

Para resistir a essa situação de controle, Adorno sugere também que a educação musical esteja presente em todos os estágios da educação de um indivíduo, independentemente de sua escolha profissional. Assim como o intérprete co-participa com a partitura na concretização da obra dando vida sensível ao texto musical e fazendo surgir sua singularidade *poética*, o ouvinte também precisa estar esclarecido e consciente dessas estruturas musicais. Para se alcançar o esclarecimento numa apreciação artística por parte do público, Adorno defende a educação musical para todos, o que possibilitaria fruir e captar a dimensão espiritual da obra na interpretação do músico. Dessa forma, essa consideração pedagógica procura evitar um caminho padronizado e meramente lúdico, que estaria mais vinculado à manutenção do mundo midiático da *semiformação*, tal qual o conhecemos.

Neste processo pedagógico, Adorno aponta três estágios importantes:

- 1) “abrir os ouvidos, a sensibilidade, a percepção, o entendimento” (*ibidem*, p.102) - aprender a ouvir e a tocar ouvindo para se criar e estimular o desejo de aprender música;

- 2) desenvolvimento da instrumentalidade técnica, que exige uma automação mecânica mas que precisa ocorrer junto com o desenvolvimento da percepção musical e da análise auditiva crítica, permitindo a expressão da linguagem musical;
- 3) entendimento dialético das partes com a totalidade da obra levando à compreensão do “indizível” (*ibidem*, p.102).

Em outras palavras, a *práxis* musical a partir da *poética* e à luz da *teoria*, desvendando a obra de arte. Esses três estágios, quando respeitados em sua proposição e aplicados sistematicamente no cotidiano da sala de aula, originam e fomentam transformações profundas no aluno, que passa a desenvolver um pensamento musical dialético e articulado com os fundamentos da *poética*, *práxis* e *teoria*. Esse pensamento dialético rompe as fronteiras da música e da arte e provoca no indivíduo uma mudança no seu modo de ver, analisar e interagir com as coisas e o mundo. Desperta-se então no indivíduo um pensamento emancipado dos padrões impostos pela indústria da cultura, impedindo-o de tornar-se refém da manipulação inerente ao consumo mercadológico.

Na relação dialética presente neste processo entre a *poética* e a *mímesis*, estabelece-se uma dinâmica de invenção e repetição, difundindo e perpetuando-a. Por ser a educação mimética e por estar fundamentada na repetição, esta promove o desenvolvimento técnico, principalmente na *práxis* musical. Além dessa função, a *mímesis* também corrobora para a construção do juízo estético e moral do indivíduo, uma vez que é a repetição que justifica a busca pela perfeição da instrumentalidade técnica, criando um processo de auto-superação e aprimoramento. No entanto, atualmente esta relação dialética da *poética* e *mímesis* encontra-se alterada em sua essência, pois a *mímesis* não mais reproduz a *poética* a partir da obra de arte, excluindo-a desse processo.

Qual a novidade da nova relação da *poética* e da *mímesis*?

É a *não-novidade* do sempre igual. Estabeleceu-se uma *mímesis* esvaziada, construída a partir da aliança do capital com a indústria, a ciência e a tecnologia, com padrões pré-estabelecidos e em sua maioria redutivos que acabam por coibir qualquer modificação no *status quo* do consumo. Já a *poética* perigosamente questiona, transforma, altera, transgride, gerando um desequilíbrio nas estruturas estabelecidas pela cultura.

Em relação ao canto e ao uso da voz, Adorno enfatiza a sua importância no processo pedagógico, que como instrumento natural no homem permite a todos, indistintamente, a possibilidade à *práxis* musical, seja no canto individual ou por meio do canto coral. Questiona, no entanto, a formação vocal que separa a técnica do canto da obra musical, que como no estudo de um instrumento, esta fragmentação pode levar à perda da totalidade da obra. Sugere também que sejam

escolhidas obras vocais representativas que possibilitem um desenvolvimento pleno da vocalidade técnica e da expressividade. Para tanto, indica os madrigais criados nos séculos XVI e XVII dos compositores italianos Claudio Monteverdi, Luca Marenzio e Gesualdo de Venosa. Alerta para a “música pedagógica coral” transformada de meio em fim, “ou então utilizada como instrumento ideológico sutil de ‘comando’ e massificação” (*ibidem*, p.104).

No Brasil o canto coral ainda sofre as consequências desta situação acima apontada. Na década de 1960, com a inserção de arranjos de canção popular urbana no repertório coral brasileiro, ocorreu uma transformação nos paradigmas da *práxis* e da *poética* da música coral, tornando-se travestida e pausterizada com os padrões da indústria da cultura, que com uma justificativa ideológica e política num primeiro momento, conduziu a atividade coral para um beco sem saída: a massificação e a regressão dos sentidos, servindo como reduto prazeroso e lúdico da indústria do entretenimento. Das possibilidades da arte vocal à mera diversão acrítica, em nome de uma pseudo-liberdade de expressão de idéias e sentimentos, sem fruição e apreciação artística e estética. Essa condição descrita por Adorno sobre a regressão humana, sem que tivesse ainda experimentado “a felicidade da individuação e da liberdade” (*ibidem*, p.105), provoca uma fragilidade que permite interferências violentas no seu devir: “a regressão estética trai tanto o presente quanto o passado. A música lúdica (*Spielmusik*) não é escárnio apenas contra a grande música hoje, mas igualmente contra Bach, que se evoca impotentemente” (*ibidem*, p.105). Essa mudança nos paradigmas corais brasileiros, também enquanto possibilidade de *práxis* musical no período em que o ensino da música foi extinto do ensino regular, será abordado no capítulo seguinte.

Adorno reforça ainda que a música pedagógica deveria ser um caminho claro que oferecesse condições para esclarecer, libertar, proporcionando o crescimento constante, sem opressão ou regressão dos sentidos. A prática de música de câmara e de orquestra são exemplos de organização coletiva e social. Enfatiza o cuidado para a seleção de obras e as escolhas do material pedagógico, além da forma como o professor pode explorar os recursos didáticos a partir de cada obra e por meio das quais acontecerão de forma progressiva a jornada e o crescimento musical do aluno.

Finalmente, adverte para a imposição da premente necessidade de especialização cada vez mais precoce, não só na música como nos vários setores da atuação humana. Nesse ponto, retomamos o que foi trabalhado no início deste capítulo sobre o valor da educação integral e universalista, atualmente um caminho utópico em nossa sociedade, bem como as colocações de Rubens Ricciardi que coincidem com as de Adorno sobre a especialização, para que esta ocorra no

tempo certo³⁸ e de forma natural, desvelando antes de tudo a individualidade e a singularidade de cada indivíduo. O processo assim desenvolvido possibilita uma visão de mundo abrangente e dialética, determinando escolhas conscientes acerca de uma atuação social, política e profissional, fugindo da dominação autoritária e da fragmentação que impedem a visão dialética e da totalidade das coisas.

As considerações de Adorno sobre a educação em música, com ênfase no pensamento dialético, nos ajuda a fundamentar a discussão inicial: a real possibilidade para uma formação musical liberta do jugo da indústria da cultura por meio da articulação das três áreas da atividade musical, *poética*, *práxis* e *teoria*, que permitem estruturar o pensamento filosófico, científico e artístico de forma crítica.

1.4 - A FORMAÇÃO MUSICAL A PARTIR DA RELAÇÃO DIALÉTICA ENTRE *POÉTICA*, *PRÁXIS* E *TEORIA*

A educação e formação musical são aqui discutidas a partir da relação dialética entre a visão heideggeriana da *ontologia do ser* e a *Bildung* adorniana. Aparentemente conflitantes a ontologia fundamenta-se no desvelamento do *eu*, e já no processo de formação (*Bildung*) a ação cultural da educação colabora com o desenvolvimento do aluno. É possível um processo educacional que contemple e concilie essas duas visões filosóficas?

Entendemos que é possível existir um processo educacional e formativo desenvolvido a partir da individualidade do aluno, visando a desvelar sua singularidade e suas habilidades, num diálogo contínuo entre o aluno e a influência do meio, sempre na busca do seu desvelamento ao viabilizar-lhe o acesso às condições ideais e necessárias.

Nessa dialética filosófica, a visão heideggeriana situa-se no plano da existência humana e trabalha a realidade íntima da arte³⁹; já a visão adorniana consiste numa abordagem estético-política do universo social para o íntimo do indivíduo. Esta contraposição de visões, embora divergentes e dialéticas, interagem e complementam-se, possibilitando a construção de um caminho pedagógico singular e questionador que não poderia, ou não deveria ser repetido em todas as situações de

³⁸Neste caso o tempo certo é aquele determinado pelo ritmo de desenvolvimento individual, que varia de aluno para aluno.

³⁹ Sobre isto ver HEIDEGGER, *A origem da Obra de arte*.

ensino, e sim, ser reinventado a partir das condições encontradas em cada grupo de alunos, ou se possível para cada aluno.

Dessa forma, não pretendemos defender ou propor métodos que possibilitem a articulação das atividades musicais da *poética*, *práxis* e *teoria*, mas buscamos discutir questões filosóficas, educacionais e musicais que provoquem e impulsionem o músico/educador na direção de uma articulação possível dentro de sua realidade e possibilidades singulares. Propomos, no entanto, uma discussão crítica sobre a articulação dessas atividades musicais nas perspectivas da dialética, da interação e da complementariedade dos conhecimentos.

1.4.1 - DIALÉTICA, INTERAÇÃO E COMPLEMENTARIEDADE

A perspectiva da *dialética*, em que se incluem sempre as ideias de tensão e confronto, segundo as considerações de Adorno abordadas anteriormente em relação à música e à educação, prescinde de uma educação integral e universalista como meio de desvelar a individualidade e a singularidade do indivíduo, permitindo escolhas conscientes sobre sua atuação social, política e profissional, propiciando uma visão da totalidade e a construção de um pensamento crítico. Essa *dialética* deveria ocorrer na relação entre as atividades musicais (*poética/práxis/teoria*) e nas abordagens das diversas disciplinas sobre os conteúdos tratados, gerando polaridades, antagonismos e discussões enquanto exercícios de discussão crítica para evitar conceitos prontos, pré-digeridos e fossilizados, bem como a estandardização de idéias e modelos. Dessa forma, os conceitos seriam construídos a partir de questionamentos e posturas críticas, num processo vivo e participativo entre educador-educando e não apenas transmitidos passivamente pelo docente.

Essa premissa nos parece um tanto complexa em sua exequibilidade, já que quase toda a estrutura educacional brasileira sofre da *semiformação* (*Halbbildung*), com vistas sempre voltadas para a especialização precoce e adestramento técnico dos indivíduos. Em seu turno, essa relação dialética proposta inicia-se a partir da atuação do docente ao alterar sua abordagem do conteúdo programado, e para isso, é necessária uma mudança de foro íntimo em acordo com as perspectivas filosóficas e educacionais aqui discutidas.

Outra forma de articulação que propomos é a *interação*, que entendemos ser a relação entre as atividades da *poética*, *práxis* e *teoria* e suas respectivas disciplinas a partir de eixos comuns. No nosso caso elegemos a *poética* (compositores e obras) para desempenhar esta função de eixo

sincronizador das atividades, das disciplinas e dos conteúdos, propiciando uma pluralidade de olhares sobre o conteúdo curricular, de forma sincrônica e relativamente simultânea, possibilitando a construção de conceitos sob esses diversos pontos de vista.

A compartimentação das disciplinas, sem interação e comunicação entre si dentro do ensino musical, gera um hermetismo que impossibilita a visão do todo, não permitindo ao educando a construção de uma imagem consistente correspondente ao conteúdo proposto. A partir do momento em que estas disciplinas e seus respectivos conteúdos começam a dialogar e convergir por meio dessa interação, ocorre, entre elas, uma *complementariedade* que possibilita ao educando a reorganização dos conhecimentos, que anteriormente de forma fragmentada ou compartimentada não criavam sentido. Além da interação disciplinar, destacamos também a existência efetiva da *poética*, da *práxis* e da *teoria* enquanto ação pedagógica em cada uma das disciplinas, ou seja, trazer para a aula os aspectos da invenção, da prática musical e da teoria do conteúdo tratado.

Essa proposta de interação e complementariedade foi filosoficamente construída e desenvolvida pelo sociólogo francês Edgar Morin⁴⁰ (*1921) num contexto diferente do nosso, buscando o diálogo inter, multi e transdisciplinar entre as diversas áreas das ciências da natureza, e destas com as humanidades. Trazemos o pensamento de Morin numa tentativa de complementar as visões de Heidegger e Adorno às condições da sociedade de consumo do século XXI, uma vez que eles não assistiram ao advento tecnológico e mediatizante e suas consequências a partir do final do século XX, embora estas já estivessem desenhadas no discurso desses dois autores. Morin e os outros filósofos aqui citados procuram dialogar e encontrar uma forma de interferir no *status quo* do mundo atual e com as consequências dessa estrutura altamente vigiada, controlada e individualizante do consumo, apesar da exaltação de uma *pseudo* liberdade (para o consumo de bens culturais e/ou para expressão) de escolhas.

O livro *Religação de Saberes*, composto por jornadas temáticas idealizadas e dirigidas por Morin (2012) com ensaios e artigos de vários e proeminentes cientistas, educadores, artistas e filósofos da atualidade que discutem esta religação das ciências da natureza e ciências da cultura, busca repensar a vida sem causalidades e determinismos fixos, e inserida neste contexto, a educação no século XXI, cujo desafio encontra-se na construção de um pensamento complexo que compreenda e interaja com um mundo igualmente complexo.

⁴⁰ Doutor *Honoris causa* em diversos países, é orientador emérito no Centro Nacional da Pesquisa Científica (CNRS). Sociólogo e filósofo francês, consagra-se há mais de quinze anos “à elaboração de um ‘Método’ apto a aprender a complexidade do real. É autor de várias obras, e nelas se destaca a defesa do chamado *pensamento complexo* que, “recusando a compartimentação dos saberes e o maniqueísmo, seria capaz de reunir todo o conhecimento parcial em seu contexto e no conjunto em que ele assume um sentido” (*ibidem*, p.579).

Num exercício dialético procuramos aplicar os conceitos de interação e complementariedade desenvolvidos por Morin e outros filósofos participantes dessa jornada temática como possíveis formas de articulação das atividades musicais, *poética*, *práxis* e *teoria*, por nós estudadas e, que a nosso ver, são pertinentes e compatíveis com nossa proposta crítica para a almejada interação pedagógica de cruzamento e *fusão de horizontes* (GADAMER. 1960).

Nesse sentido, Morin (2012) descreve como deveriam ser essas relações entre as disciplinas das áreas do conhecimento:

Quando nos limitamos às disciplinas compartimentadas - ao vocabulário, à linguagem própria a cada disciplina -, temos a impressão de estar diante de um quebra-cabeças cujas as peças não conseguimos juntar a fim de compor uma figura.

Mas a partir do momento em que temos um certo número de instrumentos conceituais que permitem reorganizar os conhecimentos -[...] temos a possibilidade de começarmos a descobrir o semblante de um conhecimento global, mas não para chegar a uma homogeneidade no sentido holista, uma homogeneidade que sacrifique a visão das coisas particulares e concretas em nome de uma espécie de névoa generalizada. Sem dúvida, é a relação que é a passarela permanente do conhecimento das partes ao do todo, do todo à das partes, segundo a perspectiva de uma frase de Pascal pela qual sinto um apego especial: “Sendo todas as coisas causadas e causadoras, auxiliadas e auxiliares, mediadas e imediatas, e sustentando-se todas mutuamente por meio de um elo natural e insensível que liga as mais distantes e diferentes, eu assevero que é impossível conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes” (MORIN, 2012, p.491).

Nesta discussão proposta por Morin (2012), a interação e a complementariedade evitariam o “acúmulo e empilhamento de conhecimentos” (*ibidem*, p.491), geralmente herméticos e desconectados do todo, tão recorrentes nas diversas áreas das ciências e das humanidades.

Sob essa ótica, os prováveis procedimentos pedagógicos e didáticos utilizados para a interação e a complementariedade dessas atividades não podem ser homogeneizados, padronizados num sistema de ensino, pelo contrário, deveriam surgir dos questionamentos filosóficos-musicais da instituição educacional e do músico/educador em sintonia com o contexto e singularidades do educando, trilhando um caminho particular na busca dos procedimentos que favorecessem essa construção viva, interativa e complementar do conhecimento musical. Vemos na *poética* a possibilidade de desempenhar a função mediadora exposta por Morin, o elo natural entre *práxis* e *teoria*, em torno do qual se desenvolveria uma formação musical fundamentada nas obras e nos compositores, e a partir dos quais gravitaria o ensino das disciplinas de música.

Evitando o simples acúmulo de informação e de conhecimento e o mero adestramento técnico, essa íntima relação entre a *poética* com a *práxis* e a *teoria* no ensino da música permitiria uma religação de saberes na área musical, favorecendo as capacidades de análise, de julgamento, de interpretação e de compreensão.

Percebemos que essa discussão faz parte de um *Zeitgeist* (espírito do tempo) próprio de nossa época, que contempla sociedades complexas, com necessidades diversas e singulares, mas

que se encontram culturalmente estandardizadas e massificadas, inseridas no paradigma de consumo dos bens culturais e industriais, já pré-digeridos, perpetuando a sobrevivência do atual sistema econômico. Nesse sentido, uma educação fragmentada e adestradora facilita e colabora com a perpetuação desse *status quo*.

Outro pensador participante dessa jornada temática promovida por Morin, Jacques Ardoino⁴¹ (*1927), ao discorrer sobre complexidade, heterogeneidade e pluralidade de olhares na educação afirma que:

Quando se fala de aprender e ensinar, não se trata mais somente de aprender e ensinar o que foi o passado. Compreende-se, por isso, a descoberta do futuro. Mas o que devemos entender por futuro? O futuro ainda não existe: o futuro está em construção, uma construção que diz respeito à totalidade das atividades existentes. O próprio espaço-tempo torna-se um resultado dessa construção. A irreversibilidade muda sua estrutura e cria novas relações entre a história e o mundo do presente no qual vivemos. Não existe, portanto, nem formação nem educação para o domínio de complexidade ainda representada como propriedade dos objetos e até mesmo como método de tratamento de dificuldades. É a *práxis* do pensamento complexo, ainda mais do que sua prática, que deverá constituir a escola desejada. Porque ela é desígnio de aculturação, a educação está enraizada na cultura da qual ela tira uma parte de seus valores, entendendo-se aqui cultura tanto como história e memória de um patrimônio quanto como disponibilidade para ocorrências aleatórias (*ibidem*, p.554 e 557).

Se a educação ocorre no âmbito da cultura, dela extraindo valores, e se nossa sociedade atual está sob o domínio da indústria da cultura, então consequentemente a estrutura educacional volta-se para a criação de consumidores dos bens culturais produzidos, o que explica esse desencontro e desarticulação das áreas do conhecimento, bem como das propostas curriculares e de conteúdo, para que se dificulte e inviabilize a visão do todo e uma relação de sentido entre os conhecimentos, o que possibilitaria o desenvolvimento de um pensamento crítico. Para enfrentar essa situação, Ardoino defende a *práxis* do pensamento complexo⁴², desenvolvido por Morin, como forma de abordagem pedagógica no ensino escolar, a fim de promover a religação dos saberes e a compreensão da totalidade, em diálogo com essa estrutura de complexidade.

Esta estrutura de consumo cultural contaminou o ensino da música, que sofre profundamente a hegemonia dos paradigmas da indústria da canção como modelo de construção musical, determinando um distanciamento do conhecimento até hoje produzido.

⁴¹ Professor universitário emérito (Paris-VIII), presidente da Associação Nacional para o Desenvolvimento das Ciências Humanas Aplicadas, vice-presidente fundador da Associação francófona Internacional de Pesquisa em Ciências da Educação e autor de vasta obra sobre educação.

⁴² Sobre isso ver MORIN, Edgar. *O método 5. A humanidade da humanidade- A identidade Humana*. Porto Alegre – RS: Sulina, 2005.

1.4.2 - COMO INTERFERIR NESTE CICLO ESTABELECIDO NO ÂMBITO EDUCACIONAL E MUSICAL?

Baseado nas visões filosóficas de Heidegger e estético-políticas de Adorno sobre arte, cultura e educação, na colocação de Ricciardi acerca do constante exercício de cruzamento e *fusão de horizontes* (GADAMER. 1960) entre estas três principais áreas da música e nas considerações dos autores franceses acerca da complexidade atual, sugerimos a aplicação dos conceitos de dialética, interação e complementariedade acima descritos nos diversos níveis da estrutura educacional do ensino de música, dirigido principalmente às escolas de música, como também aplicáveis à disciplina de música do ensino regular:

1. No âmbito institucional - a escolha de diretrizes filosóficas da escola de música deveria nortear e interagir com a abordagem educacional e pedagógica adotada pelo docente na sala de aula, optando sempre por uma formação que se fundamente na apreciação, interpretação e compreensão da obra de arte, como sugere Adorno; não promover e nem estimular a especialização precoce do aluno.
2. No âmbito curricular - a construção de um currículo musical onde o estudo das diversas *poéticas* musicais da história da música funcionaria como um eixo sincronizador, ao redor do qual as disciplinas desenvolveriam seus conteúdos, de forma interativa, complementar e dialética. Cada conteúdo seria trabalhado sincronicamente por meio da pluralidade dos olhares das diversas disciplinas, gerando uma complementariedade dos conceitos, com vistas à totalidade do objeto de estudo e a compreensão da obra de arte. A *poética* dos compositores e suas obras musicais determinariam os âmbitos da *práxis* e da *teoria*; assim, a conciliação e a sincronicidade das diversas disciplinas do currículo musical no estudo dessas *poéticas* e obras orientaria o educando, de forma dialética, integrada e complementar, a desvelar a singularidade de uma obra musical, compreendendo-a no aspecto inventivo, teórico, estético, auxiliando em sua interpretação para a *práxis* musical. Essa articulação curricular a partir das *poéticas* musicais possibilita, entre outras coisas, a interação das atividades musicais por meio da *teoria* e da *práxis* que, indissociadamente, trabalham para a compreensão e a interpretação da obra de arte. O ensino das diversas disciplinas de música, tanto as do âmbito da *práxis* (percepção musical, prática de instrumentos, canto coral, etc.) como as da *teoria* (contraponto, estruturação e análise, história,

orquestração, filosofia, etc.) se ministradas a partir desse eixo comum, que enquanto espinha dorsal estrutura o pensamento musical, possibilita ao educando a visão *poética, prática e teórica* do objeto estudado, sem perder de vista a totalidade da obra, podendo contribuir para a sua real compreensão *poética*. Por exemplo, uma obra vocal polifônica e a *poética* de seu compositor possibilitam o estudo sincrônico das disciplinas de contraponto, estruturação, análise, harmonia, história, percepção e canto coral sobre o mesmo conteúdo, onde a obra apreciada simultaneamente por essas perspectivas permite, a partir de sua vivência musical, a compreensão de conceitos musicais contidos no conteúdo curricular. Os conceitos são trabalhados a partir da obra de arte que se vivifica na interpretação musical, convergindo para ela toda a apreciação, a fim de desvelar-se sua verdade indizível e inaparente. Nas formas usuais do ensino da música, os conteúdos são trabalhados de forma dissociada e fragmentada entre as disciplinas, sem sincronicidade, dificultando ao educando a compreensão dos conceitos musicais, mortos e assépticos por estarem desvinculados da *práxis* e da totalidade da obra, e influenciando para uma formação desconexa e desinteressante.

3. No âmbito pedagógico - os docentes deveriam planejar suas aulas contemplando a interação e a alternância das atividades da *poética, práxis e teoria* em cada conteúdo ministrado, seja em disciplina de composição, teoria, percepção ou instrumento. A partir da escolha de obras de arte significativas, propiciar o estudo *poético* do compositor e exercícios de invenção, promover a realização musical dessa obra mesmo que por meio de solfejo, bem como o estudo teórico dos fundamentos da obra em questão por meio da apreciação artística e estética. Pensar cada aula como uma obra de arte, isto é, contemplando os princípios *poéticos* da repetição, contraste e variação na construção dos conceitos, onde se alternem momentos de contração e expansão, de invenção, *práxis* e *teoria*, a partir sempre de uma obra apresentada. Com a alternância dos momentos acima citados, a aula ganharia dinamismo, interesse e propiciaria a vivência de alguns princípios que norteiam a *poética* musical. Ainda no âmbito pedagógico, é importante retomarmos as considerações de Adorno descritas anteriormente, que reforçam e completam esse quadro de indicações que se referem à atuação do docente:

a) relacionar-se com a classe de alunos não como uma coletividade-massa, e sim, observar as diferenças para contribuir com a singularidade do educando por meio da individuação do processo de formação musical;

- b) trabalhar a *imaginação musical* (vide p.38 desta tese) como condição primordial para a formação do músico e o desenvolvimento da *poética*;
- c) cuidar da formação do ouvido interno do aluno, partindo de um processo gradativo por meio de experiências do mundo sensível (vivência musical em seus vários estágios) e culminando com a compreensão da obra;
- d) promover no aluno as condições para que possa captar na obra a sua singularidade, o seu caráter espiritual e verdadeiro sentido, transcendendo o mero divertimento;
- e) não utilizar recursos que levem à infantilização do ensino de música, que subestima a capacidade de aprendizagem e compreensão da criança;
- f) para a vivência musical e a compreensão da polifonia e da harmonia, sugere a prática de música de câmara e o ensino do piano; em casos de restrição econômica ou dificuldades estruturais, o piano poderia ser substituído pelo acordeon [e/ou violão e/ou viola caipira - muito acessível e viável no Brasil];
- g) na escolha do material musical usar obras significativas de notória referência artística para desenvolver também a formação do gosto musical e do juízo estético;
- h) aliar a *teoria* à *práxis* musical, para impedir um distanciamento entre músico e obra, levando o aluno à compreensão da mesma, e assim, evitar o exibicionismo e esnobismo;
- i) o uso da voz por meio do canto (individual ou através do canto coral), permitindo a *práxis* musical sem separar a vocalidade técnica do canto da obra musical, que poderia levar à perda da totalidade da obra.

Reiteramos que estas são considerações e indicações que não devem ser usadas como soluções facilitadoras do cotidiano do ensino. Nosso intuito é gerar no músico/educador uma postura crítica sobre sua atuação revendo e analisando seus princípios filosóficos, que refletem naturalmente na escola em que atua, bem como os objetivos educacionais da instituição e do plano pedagógico, a organização do conteúdo curricular, o material musical, os procedimentos pedagógicos, etc.

Dessa forma, num processo contínuo e constante de avaliação crítica, o docente possa inserir, no seu contexto de vida e de trabalho, as modificações necessárias para uma formação musical consistente e alinhada à compreensão da obra de arte.

No entanto, dependendo do contexto educacional do ensino de música, algumas das indicações pedagógicas anteriormente citadas tornam-se de difícil exequibilidade, por exemplo: 1) quando a disciplina curricular obrigatória de música ministrada em escolas do ensino fundamental e médio com salas numerosas de alunos (30 ou mais alunos), acarreta a impossibilidade de um acompanhamento individual dos educandos no despertar de sua singularidade inventiva; 2) quando a escola apresenta precariedade na estrutura física (falta de diversidade e qualidade de instrumentos musicais, inexistência de sala adequada para o ensino de música, falta de estantes, dificuldade no acesso à partituras, etc.) inviabiliza as condições básicas para um ensino musical satisfatório. Ambos os exemplos são recorrentes no quadro de escolas públicas do Brasil.

As situações do ensino de música em escola especializada e em escolas de ensino regulares pressupõem uma abordagem diversa, pois na primeira os alunos escolheram a atividade musical e encontram-se em condições volitivas, além das materiais, de usufruir do ensino; no segundo caso, os alunos encontram-se em condições diversas de interesse, motivação e disposição para com o estudo da música, dificultando, e em alguns casos até impedindo, a atuação do docente no desenvolvimento de um trabalho consistente como sugerido em nossa discussão.

É necessário que estas indicações promovam no docente e nas instituições uma discussão crítica que impulse a melhoria das condições materiais e pedagógicas para o ensino da música, e que, as conclusões e soluções encontradas, estejam de alguma forma alinhadas com um ensino de música voltado para a compreensão de obras musicais, a construção do gosto musical e do juízo estético e a vivência e apreciação musicais, impedindo que se instale apenas o entretenimento e lazer, como é comum em várias situações escolares. Portanto, desde a escolha filosófica da instituição à atuação do docente na sala de aula, as atividades musicais da *poética*, *práxis* e *teoria* (sob a articulação da dialética, interação e complementariedade dos conhecimentos) são alternativas que promovem uma formação musical liberta dos padrões da indústria da cultura que vigoram em nossa sociedade.

Diante da recorrente presença dos paradigmas do mercado de consumo no ensino e na formação musical no Brasil e da estagnação *poética* gerada por esta situação, compreendemos a preeminência dessa transformação nos nossos paradigmas educacionais. Para elucidarmos esses paradigmas mercadológicos, que contaminam a atual estrutura educacional da música, faremos uma retrospectiva histórica da educação musical brasileira, que culminou com a influência massiva da

canção popular urbana da indústria da cultura a partir da segunda metade do século XX, ditando modismos, maneirismos e padrões, veiculados e perpetuados por várias instituições de ensino que preparam o indivíduo de forma utilitária, praxista e redutiva para a sua inserção no mercado musical, sem a devida discussão crítica e liberdade de escolha para a invenção e interpretação musicais, originando uma estagnação na *poética* e *práxis* musical.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO MUSICAL BRASILEIRA SOB A ÉGIDE DA CANÇÃO DA INDÚSTRIA DA CULTURA

As obras de arte são como os gestos das crianças que o soar das horas fixa para sempre.[...]. As obras de arte tem seus alicerces nos enigmas que o mundo organizado propõe para devorar os homens. O mundo é a esfinge; o artista, seu Édipo tornado cego; e as obras de arte se parecem à sábia resposta que precipita a esfinge nos abismos.
*Theodor Wiesengrund Adorno*⁴³

2.1 - A EDUCAÇÃO MUSICAL NO SÉCULO XX

O ser humano é naturalmente dotado de um instrumento que lhe possibilita conhecer, adquirir, desenvolver e aprimorar sua formação musical: a voz. O uso desse instrumento é um dos pontos de convergência entre as inúmeras propostas e estudos para a educação e formação musical, nos mais diversificados contextos históricos e sociais. Dessa forma, o trabalho com o canto é um importante portal para a iniciação musical das pessoas no âmbito da *poética* (invenção), da *práxis* (performance, interpretação), da *teoria* (fundamentação teórica), no desenvolvimento da percepção sensorial, acuidade auditiva, na compreensão dos parâmetros musicais e formação do gosto musical e do juízo estético, como também no estudo técnico de um instrumento musical. Das melodias maternas sorvidas nos primeiros anos de vida ao estudo do canto lírico, das canções que povoam a infância à atividade de canto coral, essa forma de expressão acompanha intimamente o ser humano no seu desenvolvimento físico, social, emocional, analítico, intelectual e artístico ao longo de toda a vida, o que legitima a existência de incontáveis propostas pedagógicas e projetos de formação em música iniciados a partir do canto.

No Brasil temos na ação jesuítica dos tempos coloniais “a primeira proposta pedagógica em educação musical, em que os curumins das missões católicas eram treinados e aprendiam música” (FONTEERRADA, 2008, p.209). Ainda segundo Fonterrada (2008), somente em 1854 o ensino de música foi oficialmente institucionalizado nas escolas públicas brasileiras, oferecendo aos alunos “noções de música e exercícios de canto” (*ibidem*, p.210).

⁴³ ADORNO, 2011 [1a ed. 1973], p.107.

Desde então, a música manteve-se presente, de alguma forma, como disciplina no currículo escolar até o ano de 1971, colecionando nesse período propostas pedagógicas dirigidas à sua sistematização. Apesar desses cento e dezessete anos de presença obrigatória, assistimos no século XX o desmonte do ensino de música nas escolas brasileiras, substituindo-o por atividades de entretenimento e lazer advindas da indústria da cultura, que se instalaram ao longo desse período, inclusive em escolas especializadas em curso de música. Este processo histórico culminou na total ausência da música no âmbito escolar no último quartel do século passado.

Atualmente, ocorreu o retorno da disciplina de música na grade curricular das escolas brasileiras a partir da LDBEN n.9394/96⁴⁴, que previu dez anos para a adaptação das instituições escolares da educação (do infantil aos programas de pós-graduação) às novas orientações, e a Lei 11769/2008⁴⁵ que alterou a lei anterior para dispor da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, passando a ser considerado conteúdo obrigatório, mas não exclusivo; dispôs também sobre a formação dos professores de música, que não necessitam de especialização na área para ministrar a disciplina. Nesse contexto, nos perguntamos: como será o ensino de música, uma vez que as gerações anteriores sofreram a ausência da música enquanto arte e instrução, não somente no âmbito escolar, e foram (de)formadas sob a égide da canção estandardizada da indústria da cultura? Teremos a perpetuação dessa (de)formação e a institucionalização da indústria do consumo dentro do espaço que deveria, por princípio, despertar os sentidos e formar um pensamento crítico e emancipado desses padrões massificados?

Fonterrada (2008) aponta que, durante a década de 1970, predominou uma tendência que transformou o ensino da arte como “mero espaço de sensibilização sensorial desacompanhado de reflexão” (*ibidem*, p.235), e sem um trabalho que contemplasse a invenção e a percepção musicais, a ênfase dos conteúdos deslocou-se para o universo espontâneo da canção popular. Mesmo com a atual tendência de se atender separadamente as linguagens artísticas, esbarramos no quadro deficitário de professores devidamente habilitados para realizar essas transformações. Esta situação, somada ao desconhecimento e descumprimento por parte de várias instituições escolares às leis sancionadas, motiva a nossa discussão crítica sobre o ensino de música no ambiente escolar, como também em escolas especializadas.

⁴⁴ Lei sancionada pelo presidente da república Fernando Henrique Cardoso em 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

⁴⁵ Lei sancionada em 18 de agosto de 2008 pelo presidente da república Luis ignácio Lula da Silva, ementa que foi estabelecida a partir das Leis n.10639 de 2003 e n.11645 de 10/03/2008, alterando o art. 26 da LDBEN 9394/96 ao implementar a obrigatoriedade da disciplina de música nas escolas.

Além dos aspectos *poético* e *teórico*, a música tem um forte componente lúdico também presente nas atividades de *práxis*, principalmente quando aliam o som ao movimento corporal, possibilitando tanto a prática instrumental (canto e instrumento musical) quanto um desenvolvimento físico harmonioso e saudável, principalmente quando praticado na educação infantil e no ensino fundamental.

Durante o século XX surgiram no mundo várias propostas pedagógicas sobre a educação e a formação musical, e entre elas destacamos os *Métodos Ativos*, que tiveram uma penetração significativa no Brasil entre as décadas de 1950 e 1960, mas atualmente pouco interferem nas escolhas educacionais da escola regular brasileira e das especializadas em música. Ressaltamos as abrangentes pesquisas empreendidas sobre este assunto pelas musicólogas Ermelinda A. Paz⁴⁶ e a regente e educadora Marisa Trench de Oliveira Fonterrada⁴⁷, abarcando a história da educação musical brasileira desde a ação jesuítica até a atualidade:

Hoje, nem mesmo as escolas de música parecem dar-se conta da importância dessas propostas, permanecendo muitas delas no antigo esquema de iniciar crianças e jovens diretamente no instrumento, e colocando-os em classes de teoria da música para complementar a formação exigida pela aula de instrumento. São poucas as escolas que sistematicamente desenvolvem um trabalho apoiado nos métodos ativos como preparação para o ensino de instrumento, que se dá nos moldes das escolas do século XIX, ou que se dedicam à música popular, que sofre influência das escolas jazzísticas norte-americanas, igualmente voltadas para a prática instrumental e não para a formação musical básica. Mas mesmo nas escolas que investem em aulas de musicalização, observa-se que, muitas vezes, isso ocorre de maneira pouco consistente, caracterizando-se mais como recreação do que como fonte de conhecimento (FONTERRADA, 2008, p.120).

Nossa discussão crítica não pretende detalhar as propostas e os métodos apresentados, mas sim discorrer sobre as idéias e os objetivos que permearam suas criações.

Como já exposto, quando os *Métodos Ativos* chegaram ao Brasil em meados do século XX encontraram reverberação em escolas de música, mas pouco influenciaram o ensino de música nas escolas regulares, que foi gradualmente retirado da grade curricular obrigatória na segunda metade desse século. Para compreendermos a atual situação, faz-se necessário uma breve retrospectiva quanto ao surgimento dessas propostas e seus reflexos no Brasil.

⁴⁶ Professora Livre Docente em Percepção Musical na UNIRIO, membro titular da Academia Nacional de Música, com várias obras editadas sobre música brasileira e compositores brasileiros, bem como ampla pesquisa sobre pedagogia musical brasileira.

⁴⁷ Professora titular e coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Musical da UNESP, é doutora em Antropologia e mestre em Psicologia da Educação pela PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Membro fundador de The World Forum for Acoustic Ecology e do Fórum Latino-Americano de Educação Musical (FLADEM). É um dos principais nomes brasileiros na área da educação musical, com livros e artigos publicados sobre o assunto.

Ainda segundo Fonterrada (2008), no final do século XIX a intenção do ensino da música estava centrada na formação e na produção de bons intérpretes musicais, e na área acadêmica buscava-se o conhecimento técnico/instrumental e científico.

Surgiram no início do século XX músicos/pedagogos com o intuito de valorizar o ensino da música como área do conhecimento, independentemente do ensino do instrumento. Foram os chamados *Métodos Ativos*, que incluíram no ensino musical o desenvolvimento sensorial e motor, propondo, para tanto, o uso do corpo, do movimento, da escuta e do canto no desenvolvimento da percepção musical e da aprendizagem dos conceitos musicais. Segundo Violeta Hemsy Gainza⁴⁸ (2004) estes métodos foram influenciados pelo movimento pedagógico *Escola Nova*, ou *Escola Ativa*, criado nas primeiras décadas do século XX na Europa, difundindo-se também na América do Norte, promovendo uma revolução educativa e expressando reação ao racionalismo e positivismo que predominavam desde o final do século anterior. Esse movimento originou os *métodos ativos* dos pedagogos Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827/ Suíça), Jean-Ovide Decroly (1871-1932/ Belgica), Friedrich W. A. Fröebel (1782-1852/ Alemanha), Maria Montessori (1870-1952/ Itália), entre outros, visando “a personalidade e as necessidades do educando” (GAINZA, 2004, p.74).

A transição do final do século XIX para o século XX é marcada pela construção de ideias e utopias sociais e educativas no mundo ocidental, resultando em dezenas de propostas pedagógicas que propuseram, cada qual com suas singularidades, transformações visando a um ensino com liberdade e para a liberdade, de forma democrática, emancipadora e crítica, mas que sofreram no transcorrer do novo século adaptações e transgressões por conta da “progressiva uniformidade escolar” (SEBARROJA, 2003, p.9).

Dentre esses pensadores e pedagogos com novas propostas libertárias inclui-se, além dos já citados métodos ativos, outros como Francesc Ferrer I Guàrdia (1859-1909/ Espanha), Francisco Giner de Los Ríos (1839-1915/ Espanha), Rudolf Steiner (1861-1925/ Austria), Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934/ Bielorrússia), Célestin Freinet (1896-1966/ França), Alexander Sutherland Neill (1883-1973/ Escócia), Antón Semiónovich Marakenko (1888-1939/ Ucrânia), Jean Piaget (1896-1986/ França), Loranzo Milani (1923-1967/ Itália), Paulo Freire (1921-1997/ Brasil) e Lawrence Stenhouse (1926-1990/ Inglaterra).

⁴⁸ Violeta Hemsy Gainza (*1930), nascida na Argentina, é pianista, pedagoga musical, psicóloga social e presidente del FLADEM (Foro Latinoamericano de Educación Musical). Produziu diversas obras de referência na área de educação musical, entre elas *En música in dependencia educación y crisis social* (2007, Editorial Lumen), *La improvisación musical* (1993, Editorial Ricordi Americana), *La iniciación musical del niño* (1984, Editorial Ricordi Americana), *Música para niños compuesta por niños* (1984, Editorial Guadalupe), *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical* (1984, Editorial Ricordi Americana).

Com tantas propostas e pedagogias inovadoras surgidas no início do século XX, perguntamo-nos porque a educação no século XXI, e inserida neste contexto a formação artística e musical, está cada vez mais estandardizada e utilitarista?

Jaume Carbonell Sebarroja⁴⁹ (2003) acredita que, enquanto fenómeno de nossa sociedade atual, “no coletivo docente existe uma grande variedade de discursos, de atitudes e de comportamentos, e, entretanto, as escolas são cada dia mais clonadas” (*ibidem*, p.9). Ainda segundo ele:

Muitas razões explicam o ocaso dessas grandes utopias que corroem os alicerces da instituição escolar com projetos que vislumbram outra maneira de pensar e de fazer educação. Esses projetos afetam a totalidade do sistema de ensino, e não apenas algumas de suas peças. A escassez de discursos alternativos globais ou totalizadores tem a ver, ao mesmo tempo, com a onipresença neoliberal-mercantilista-uniformizadora e com a progressiva fragmentação e o parcelamento a que estão submetidos os diversos saberes e práticas profissionais: desde os processos formativos que impõem a pulverização do conhecimento e a especialização prematura em detrimento das visões de conjunto e da compreensão global, interdisciplinar e complexa da realidade, até a consolidação dos processos corporativos entre amplos setores do professorado, mais preocupados em defender o seu quinhão do que em realizar um trabalho cooperativo que atenda às necessidades gerais da comunidade escolar (*ibidem*, p.9).

Essas propostas educativas têm como característica comum a crítica à escola tradicional que perpetua a ordem social estabelecida e que promove uma inércia institucional, tornando-se obsoleta. As experiências advindas dessas propostas alternativas de educação são vistas pelo poder e pelas administrações educacionais “como um caos ou desordem de difícil controle político e burocrático” (*ibidem*, p.10), o que explica, segundo Sebarroja (2003), a dificuldade de manutenção e a continuidade de projetos inovadores.

Inseridas neste contexto histórico e educacional do século XX estão as propostas para formação musical especializada e a educação musical na escolaridade regular, onde várias delas buscaram alternativas para escapar do mero adestramento instrumental em direção ao conhecimento musical, mas também sofreram dos mesmos malefícios da desestruturação pedagógica. Apesar das diversas iniciativas que surgiram ao longo do século XX, como veremos a seguir, essas propostas tiveram suas bases corrompidadas pela indústria da cultura - imersa nos atuais paradigmas da industrialização e do consumo, onde “a obsessão pela *receita* [grifo do autor] enfatiza os aspectos mais formais e banais e dilui os valores e as finalidades formadoras de uma cidadania livre, crítica e democrática” (*ibidem*, p.9) - que assumiu a responsabilidade das (de)formações estética e artística da sociedade.

⁴⁹ Professor de Sociología da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Vic (Barcelona -Espanha), membro do grupo de investigação da Universidade de Vic e diretor do *Cuadernos de Pedagogia*.

A educadora Violeta Gainza (2004) divide o desenvolvimento da educação musical ocidental no século XX em seis períodos, segundo suas características:

1. 1930-1940 - métodos percussores "*Tonic-Sol-Fa*", introduzido pelo clérigo John Curwen (1816-1880) na Inglaterra ("*Tonika-Do*" na Alemanha), e o método de Maurice Chevais (1880-1943) na França;

2. 1940-1950 - métodos ativos: Emile-Jacques Dalcroze (1865-1950/ Suíça), Edgar Willems (1890-1978, Bélgica-Suíça) e Maurice Martenot (1898-1980, França). Neste mesmo período as idéias democráticas do filósofo John Dewey (1859-1952) influenciaram a proposta do educador musical estadunidense James Mursell (1893-1963/ EUA);

3. 1950-1960 - métodos instrumentais: Carl Orff (1895-1982/ Alemanha), Zoltán Kodály (1882-1967/ Hungria) e Shinichi Suzuki (1898-1998/ Japão), que privilegiaram os conjuntos instrumentais, a voz e a atividade coral e o ensino do violino, respectivamente;

4. 1970-1980 - métodos criativos: geração de compositores Georg Self, John Paynter (1931-2010), Murray Schafer (1933), entre outros, onde a música contemporânea é a proposta educacional;

5. 1980-1990 - Transição: a educação musical continua fundamentada na música contemporânea, mas também sob a influência do multiculturalismo e das novas tendências como “a tecnologia musical e educativa, a ecologia, os movimentos alternativos na arte, a nova corporalidade, a musicoterapia, as técnicas grupais, etc” (GAINZA, 2004, p.76);

6. 1990 - Novos Paradigmas (novos modelos pedagógicos): no lugar de métodos de autoria determinada, a educação musical atual aponta para o uso de modelos, de produção coletiva e não excludente, podendo combinar-se com outros modelos. Um maior número de reformas educativo-musicais do século XX aconteceu no âmbito da educação geral e da iniciação musical, mas, segundo Gainza (2004), “os conservatórios e as universidades permaneceram à margem das mudanças” (*ibidem*, p.77).

A educadora brasileira Marisa Fonterrada (2008) inclui na primeira geração de músicos dos métodos ativos que influenciaram o ensino de música no Brasil do século XX os músicos/pedagogos Émile-Jacques Dalcroze (1865-1950), Edgar Willems (1890-1978), Zoltán Kodály (1882-1967), Carl Orff (1895-1982) e Shinichi Suzuki (1898-1998), levando em consideração a participação ativa do aluno por meio do preparo do corpo, do movimento, da acuidade auditiva e das vivências musicais na construção de conceitos.

O compositor suíço Émile-Jacques Dalcroze, preocupado com novas formas de educação e formação musical, publicou em 1906 o primeiro livro *Ginástica Rítmica*, com a epígrafe: “ordenar

o movimento significa educar o espírito e a mente para o ritmo” (DALCROZE⁵⁰, 1921, p.4 *apud* SILVA, 2008, p.34). Após várias versões, chegou a denominação de *Rhythmisch-musikalische-Erziehung* (Educação Rítmico-musical), ou como é conhecida até hoje *Rhythmik*, concluindo, segundo Silva (2008), ser o corpo o primeiro instrumento musical a ser trabalhado e construído, pois para ele “não há som sem movimento”, e por meio do “movimento corporal que se toma consciência do valor plástico do ritmo, assim como das diversas modalidades agógicas e dinâmicas” (*ibidem*, p.37-39).

Dalcroze percebeu a dissociação que existia no ensino musical entre as atividades de tocar, escutar e escrever, além da dificuldade dos alunos em realizar vocalmente as organizações rítmicas das melodias. A partir de suas observações iniciou uma investigação para a elaboração de um método que promovesse a integração entre a escuta e o movimento corporal.

O sistema de educação musical criado por Dalcroze, inicialmente para adultos e adaptados para crianças na idade escolar, visava “a educação musical e a necessidade de sistematização de condutas, em que a música, a escuta e o movimento corporal estivessem estreitamente ligados e interdependentes” (FONTEERRADA, 2008, p.123). Tem como objetivos centrais colaborar com o desenvolvimento integral da pessoa por meio da música e do movimento, bem como desenvolver “a escuta ativa, a voz cantada, o movimento corporal e o uso do espaço” (*ibidem*, p.131), sempre na busca da unicidade entre o corpo (indivíduo e seu movimento) e a música, e com isso estimular a fruição e compreensão dos aspectos estruturais e expressivos das obras musicais.

Vislumbrando as necessidades e as características do novo século que se iniciava (século XX), como os movimentos populares e a massificação da cultura, ele “atribui aos órgãos educacionais, aos professores e aos artistas a responsabilidade de promover a educação das massas” (*ibidem*, p.124), num contexto onde a música colaboraria com a ordenação e o apaziguamento das massas, incentivando para isto a presença da música nas escolas. Ele acreditava na ação artística como um ato educativo e no ensino coletivo da arte, e deveria se destinar a todo cidadão, independente de sua idade. Suas idéias e propostas educacionais têm um componente inaugural na forma de pensar e realizar a educação musical, e tiveram forte influência nos métodos que surgiram a partir de então, criados pelos compositores descritos a seguir.

Para o compositor belga Willems “a escuta é a base da musicalidade” (FONTEERRADA, 2008, p.139) e tratou da capacidade sensorial como o portal que desperta as outras faculdades humanas. Sua proposta educacional está contida nas suas várias obras, entre elas destacamos os dois volumes de *L'oreille musicale*, que apresenta um sistema que procura desenvolver qualidades e

⁵⁰ DALCROZE, Émile Jacques. *Rhythmus, Musik und Erziehung*. Basel: [s.n.] , 1921.

funções auditivas: 1) a sensibilidade (sensorialidade) auditiva (“*la sensibilité auditive –réception*”), 2) a afetividade auditiva (“*'affectivité auditive - implique une sensation et une réaction*”), e 3) a inteligência auditiva (“*l'intelligence auditive –compréhension*”) (POIREL, 2008, p.11), buscando, num primeiro momento, o reconhecimento de sons sucessivos e de simultâneos, para então levar a conscientização do estímulo sonoro, aprimorando o processo de recepção e compreensão do som e do universo sonoro. Para ele, esse processo de conscientização do universo sonoro resulta no desenvolvimento da inteligência auditiva, permitindo o uso do som de forma artística tanto na *poética* quanto na *práxis* musical.

Zóltan Kodály, compositor húngaro, trabalhou no resgate da identidade ainda viva nas tradições musicais de aldeias e vilarejos rurais de seu país, desvelando os “sistemas pentatônico e modal, tão fundamentais à música folclórica húngara e que, a partir da pesquisa empreendida, passaram a dar fundamento ao caminho trilhado pela composição na Hungria” (FONTEERRADA, 2008, p.152). Formou uma equipe que iniciou a pesquisa em 1905, formada por músicos, etnomusicólogos e sociólogos, juntando-se a eles em 1906 o também compositor húngaro Bela Bartók (1881-1945). A pesquisa empreendida por essa equipe coletou um profícuo material musical, transcreveu-o e classificou-o, vindo a publicá-lo em várias coleções com cerca de cem mil canções, recolhidas ao longo de sessenta anos de pesquisa, e que serviram de fonte para a nova *poética* húngara surgida a partir de 1945 com a libertação da Hungria do Império Austro-Húngaro.

Enquanto Bartók dedicava-se a pesquisa do folclore dos países vizinhos (Romênia, Eslováquia, Turquia e Arábia), Kodály estava voltado para as tradições locais. As pesquisas de ambos complementam-se e fornecem um “amplo panorama da música da Europa oriental” (*ibidem*, p.154). O trabalho conjunto desses dois compositores, preocupados com o resgate folclórico da Hungria e região e com a reconstrução da identidade nacional, levou-os a um ensino de música que visasse “desenvolver a musicalidade individual de todo o povo e manter a cultura musical ‘natural’, isto é, as fontes da tradição oral” (*ibidem*, p.154).

O Método Kodály surgiu como forma de concretização dessa transformação musical e cultural, com ênfase no canto coletivo, trabalhando com o repertório folclórico coletado, além de um eficiente programa de alfabetização musical aplicado em todas as escolas do país, da educação infantil às academias superiores de música, visando também a formação de um público de concerto. A justificativa para a ênfase do método Kodály em relação ao canto está no livro de Katalin Forrai, *Musical education in Hungary*, publicado em 1966, momento em que Kodály já se encontrava preocupado com a industrialização das sociedades de consumo: “Nossa época de mecanização conduz [o indivíduo] por uma estrada que, no final, verá o próprio homem transformado em

máquina; somente o espírito do canto pode nos salvar deste destino.” (FORRAI, 1996, p.5, *apud* FONTEERRADA, 2008, p.156).

As bases curriculares para o método incluem a leitura e a escrita musical, o desenvolvimento da percepção musical por meio de treinamento auditivo, rítmico e o canto. O autor também propõe, em seu método, a leitura relativa das notas (dó móvel) e a manossolfa, sinais manuais que auxiliam no solfejo das notas. Tal como Dalcroze, também utiliza o movimento corporal e jogos para a conscientização do ritmo. As ideias de Kodály são difundidas pela Sociedade Kodály do Brasil (São Paulo) e se responsabiliza pelos cursos de formação para o referido método.

Sob a influência de Dalcroze e compartilhando das mesmas preocupações com as questões estruturais do ritmo, o compositor alemão Carl Orff criou, com a colaboração de Gunild Keetman (1904-1990), uma proposta que aborda “a integração de linguagens artísticas e o ensino baseado no ritmo, no movimento e na improvisação” (FONTEERRADA, 2008, p.159). Durante o período em que trabalhou na *Gunter Schule*, fundada em 1924 junto com Dorothea Gunter (1896-1975), sua pesquisa buscava uma interação entre música e movimento, propondo a alternância da performance entre músicos e dançarinos na execução instrumental (percussão) e na dança, onde ambos tocavam e dançavam.

Os princípios que norteavam seu trabalho voltado para a escrita dirigida à educação musical de crianças remontam ao século XIX, acreditando que “[...] a educação musical deveria assentar-se nos estágios evolutivos da humanidade; desse modo, para que o desenvolvimento musical das crianças ocorresse de forma profunda e significativa, elas deveriam percorrer os mesmos passos traçados pela espécie humana no desenvolvimento das próprias competências musicais” (*ibidem*, p. 161). Segundo esses princípios, Orff optou pela utilização de ritmos associados ao movimento corporal, o uso de melodias pentatônicas, cantilenas, parlendas, jogos infantis, ostinatos e grande ênfase na prática da improvisação.

Desse trabalho surgiu a coletânea de peças *Orff-Schulwerk*, organizadas em cinco volumes, priorizando uma abordagem educacional coletiva. Ainda segundo Fonterrada (2008), o instrumental criado por Orff é composto, principalmente, de percussão (teclados, tambores, pandeiros, etc), cordas (viola da gamba) e flautas doces. Contou com o auxílio de Curt Sachs, Karl Maendler e o aperfeiçoamento do instrumental por Klauss Becker. Em São Paulo encontra-se a Associação Orff, que da mesma forma que o Método Kodály, forma educadores para pesquisarem e trabalharem com este material.

O japonês Shinichi Suzuki foi o criador do *Método Suzuki*, direcionado para aprendizagem do violino, estendido para os outros instrumentos da família de cordas friccionadas. Contando com

a colaboração fundamental da família, o aluno do *Método Suzuki* aprende principalmente por meio da imitação, repetição e memorização, como ocorre no aprendizado da língua materna. Suzuki elaborou vários procedimentos de aprendizagem, voltados para a criação de um ambiente acolhedor e favorável ao aprendizado do violino. A leitura musical é decorrente da prática instrumental, mas não privilegia a leitura à primeira vista, assim como o estudo teórico da música também não é um dos focos do processo, acabando por limitar a compreensão das obras executadas pelos alunos. O material musical usado é advindo da música de concerto europeia, o que propiciou sua aceitação na Europa e Américas.

Em cada uma dessas propostas acima descritas percebemos uma visão singular para o ensino da música: o suíço Émile-Jacques Dalcroze dedicou-se ao estudo de um método pedagógico sobre o ensino do ritmo por meio da interação com gestos e movimentos; o belga Edgar Willems, aluno de Dalcroze, priorizava o desenvolvimento da acuidade auditiva, ou o preparo da percepção musical, anterior ao ensino do instrumento musical; o húngaro Zoltan Kodály trabalhou no resgate das tradições musicais ainda vivas de aldeias e vilarejos rurais de seu país, focando no canto como a iniciação da musicalização infantil; o alemão Carl Orff, também sob a influência de Dalcroze e compartilhando das mesmas preocupações com as questões estruturais do ritmo, propôs um ensino baseado no ritmo, no movimento corporal e na improvisação; e, finalmente, o japonês Shinichi Suzuki, criador do *Método Suzuki* direcionado para aprendizagem do violino, utilizou os princípios básicos da aprendizagem como a imitação, a repetição e a memorização priorizando a *performance* instrumental, valorizando a *práxis*, mas minimizando a participação da fundamentação teórica e da leitura musical.

Com objetivos e contextos diversos, esses compositores-educadores tiveram em comum em suas propostas e métodos a busca do contato das crianças com o ensino coletivo e a *práxis* musical por meio da experimentação e de vivências musicais, divergindo fundamentalmente do ensino de música do século anterior (século XIX). A invenção de obras musicais que possibilitassem essa nova *práxis*, seja a partir do encontro do som e movimento, do neoflocloclorismo, do desenvolvimento da percepção ou da motivação rítmica e timbrística, foi de fundamental importância para o desenvolvimento e difusão das idéias pedagógicas descritas. A *poética* dos compositores atuou como grande mediadora entre a *teoria* e essa nova *práxis* musical, coletiva, voltada agora para uma visão da música como parte da educação, integrando-a com as outras áreas do conhecimento: a música como um componente curricular do ensino regular e não como um ensino especializado.

2.1.1 - AS REPERCUSSÕES NA EDUCAÇÃO MUSICAL BRASILEIRA

A proposta educacional de Dalcroze (interação do som e movimento) encontrou significativa repercussão no meio musical dos estados do Rio de Janeiro e São Paulo, que a transformaram, segundo Fonterrada (2008), em importante foco de interesse e pesquisa. Entre eles destacaram-se os músicos e educadores Gazzi de Sá (1901 - 1981), Sá Pereira (1888 - 1966), Liddy Chiafarelli Mignone (1891 - 1962), Anita Guarnieri (1916 -1996), Isolda Bacci Bruch (s/ data), Jurity de Souza Farias (1910 -1980), Esther Scliar (1926 -1978), Cacilda Borges Barbosa (1914 - 2010), Lorenzo Fernandes (1897 -1948), Ernest Mahler (*1929), entre outros, que além de colaborarem para o desenvolvimento e difusão das idéias de Dalcroze, principalmente no âmbito das escolas de música, também propuseram métodos para a educação musical no Brasil.

Além desses, Ermelinda Paz (2013) destaca outros músicos-educadores atuantes no Brasil durante o século XX com propostas pedagógicas diferentes das idéias lançadas por Dalcroze, como as dos compositores Heitor Villa-Lobos (1887 - 1959), Hans-Joachim Koellreutter (1915 - 2005) e Oswaldo Lacerda (1927 - 2011). Ermelinda Paz (2013) também ressalta outros métodos de musicalização e de percepção musical como os de Bohumil Med (*1939), Carmem Maria Metting Rocha (*1941), José Eduardo Giochi Gramani (1944 - 1998), Itiberê Zwarg (*1950), Joel Barbosa (*1964) e Lucas Ciavatta (*1965), além de projetos de educação musical como *Oficinas de Música*, *Escola Portátil de Música* e *Projetos de Pesquisa e as Propostas de Renovação do ensino musical*. Vários dos educadores e métodos acima citados serão comentados posteriormente em nossa pesquisa.

A preocupação de Dalcroze com a função da música na educação das massas, que, a seu ver, deveria ordenar e apaziguar a crescente sociedade industrial, de certa forma ocorreu no Brasil, mas não por influência do ensino de música, e sim da força sedutora da canção promovida pela indústria de bens culturais que ordenou e apaziguou as massas, principalmente a partir da segunda metade do século XX com o intensivo movimento da canção popular urbana.

Assim como Dalcroze, Willems também estava atento às tendências de massificação geradas pela crescente industrialização da sociedade, encaminhando sua proposta para o ensino coletivo da música, chegando a afirmar que, “por força da democratização do ensino, as escolas de música tornam-se acessíveis a alunos pouco ou nada dotados [...] é precisamente aos alunos deficientes [...] que devo o bom nome de meu trabalho” (WILLEMS⁵¹, 1984, p.12 *apud* FONTEERRADA, 2008, p.

⁵¹ WILLEMS, E. *L'oreille musicale: la culture auditive, les intervalles et les accords*. 5 ed. Fribourg: Pro Musica, 1984. v. 2.

149). Enquanto Dalcroze dirigiu sua proposta para o ensino de música nas escolas regulares, a proposta de desenvolvimento da acuidade auditiva de Willems destinou-se, principalmente, às escolas de música que abriam suas portas não somente para a formação de virtuosos intérpretes musicais. As ideias de Willems inspiraram a criação de outros métodos destinados ao desenvolvimento da percepção musical, como por exemplo, *Ritmo e Solfejo*⁵², criado pelo músico tcheco radicado no Brasil desde 1968, Bohumil Med.

Já as ideias de Kodály parecem ter repercussões na proposta do *Canto Orfeônico* do compositor brasileiro Heitor Villa-Lobos, implantado na década de 1930 no Brasil em todo o território nacional, recebendo influência das idéias do Método Kodály, principalmente nas questões relativas ao resgate das tradições musicais na busca de uma identidade nacional, a alfabetização musical e o solfejo com o auxílio da *manossolfa*. Já o sistema de leitura difundido pelo Método Kodály com alturas relativas (*dó móvel*) inspirou Bohumil Med na elaboração de seu método *Solfejo*, visando principalmente a leitura de intervalos num contexto atonal.

O compositor Carl Orff priorizou a experimentação sonora, enquanto o conhecimento técnico deveria surgir em decorrência da *práxis* musical, idéia semelhante ao método proposto pelo músico japonês Shinichi Suzuki, no qual a prioridade consiste no desenvolvimento da habilidade e da instrumentalidade técnica e, a partir desta, a leitura musical.

É evidente a aproximação das ideias pedagógicas dos compositores citados, com mútuas influências, principalmente de Dalcroze para com Willems, Kodály e Orff, resultando numa valorização da *poética* fundamentada em princípios e valores filosóficos voltados para a interação som-corpo, e na *práxis* musical coletiva, propiciando a iniciação e desenvolvimento das criança, independente de suas aptidões artísticas, no universo musical.

2.1.2 - A POÉTICA NA EDUCAÇÃO MUSICAL

A partir desses primeiros compositores, surgiu uma segunda geração que, compartilhando das idéias pedagógicas introduzidas do ensino coletivo de música na escola regular, procurou

⁵² Métodos de solfejo rítmico e melódico voltados para o treinamento auditivo por meio de leitura de intervalos em um contexto atonal, criados pelo músico tcheco Bohumil Med, publicados em 1980. Nota-se uma forte influência dos métodos de Willems e Kodály (*Tonic Solfa* - *dó móvel*, utilização de fragmentos melódicos de canções para a memorização de intervalos, entre outros) na concepção do método de Bohumil Med.

atualizar a educação musical com as diversas *poéticas* do século XX, como constata Fonterrada (2008):

Enquanto a “primeira geração” de educadores preocupou-se em fazer a criança desenvolver habilidades de escuta, incentivou o movimento corporal e trabalhou suas habilidades de intérprete, como cantores ou instrumentistas, na segunda parte do século XX a preocupação deslocou-se do âmbito da performance para o da composição. Essa tendência provocou a necessidade de exploração de formas alternativas de notação musical, bem próxima dos modos de notação contemporânea (FONTERRADA, 2008, p.197).

Entre os compositores dessa segunda geração, Fonterrada (2008) destaca as propostas de George Self (*1921), John Paynter (1931-1996), Raymond Murray Shafer (*1933) e Boris Porena (*1927), que criaram “obras especialmente planejadas para serem executadas em sala de aula, que não exigem conhecimento de teoria da música ou habilidades em performance para serem realizadas” (*ibidem*, p.197).

Compositor e professor de música, o inglês Self combate em sua proposta o adestramento musical, estimulando nos alunos do ensino regular a *poética* a partir dos novos procedimentos da música do século XX, como a improvisação e a aleatoriedade, ampliando as vivências sonoras e musicais, além de propor uma nova notação musical adequada à sonoridade da música contemporânea e da diferente classificação de instrumentos musicais. Esta inovação da escrita musical valoriza o timbre e a textura, porém permite uma grande margem de imprecisão, possibilitando diferentes versões de interpretação da mesma obra.

Self enfatiza a *práxis* sempre coletiva na exploração sonora dos timbres e texturas ao invés do ensino tradicional de duração de tempo e alturas, além de priorizar a confecção de instrumentos artesanais inventados e produzidos pelos próprios alunos, que por sua vez são incentivados à *poética* musical a partir das sonoridades e timbres obtidos.

Para ele, a invenção musical e a busca de novas poéticas são fundamentais na educação musical, principalmente em relação aos programas implantados nas propostas pedagógicas da Inglaterra, onde a composição é vista como “instrumento para o desenvolvimento musical dos alunos” (FRANÇA & SWANWICK, 2002, p.19).

O professor de música inglês Paynter, tal como Self, também demonstra uma proposta educacional voltada para a *poética* contemporânea, defendendo uma escuta ativa e experimental, atenta e profunda, onde música é a organização dos sons e os critérios desta são derivados da própria escuta. Em sua proposta o ensino de música deve ser baseado na invenção, com a exploração e utilização do som pela criança. Publicou os livros *Sound and silence* (1967), *Hear and now* (1972) e *Sound and structure* (1992), contendo seus pressupostos (ex: estímulo à criatividade e

invenção), princípios (ex: aula de música como oficina de experimentação) e valores (ex: função da arte no currículo escolar: composição, execução e escuta). Em sua proposta enfatiza:

[...] uma visão de educação musical e não um método de ensino de música. Na verdade, esta é uma área em que os métodos devem ser esquecidos, porque são a antítese da mente criativa. Quando se descobre que se inventou um sistema para o ensino da composição, então é o momento de desistir dele” (PAYNTER⁵³, 1992, p.30, *apud* FONTEERRADA, 2008, p.191).

O compositor canadense Murray Shafer, tal como os outros compositores dessa geração, valoriza a qualidade da audição, o estímulo à invenção e criatividade e o relacionamento equilibrado e saudável do homem com o meio ambiente, relação esta extremamente pertinente à sociedade de consumo atual enquanto poluente, pasteurizadora e saturadora dos sentidos e que, conseqüentemente, impede uma formação crítica do gosto. Propõe uma educação sonora, que segundo Fonterrada (2008), “deveria anteceder e permear o ensino da música, por promover um despertar para o universo sonoro, por meio de ações muito simples, capazes de modificar substancialmente a relação ser humano/ ambiente sonoro” (*ibidem*, p.196).

Autor do livro *Kindermusik* (música para crianças), o italiano Porena faz uma coletânea de propostas lúdicas de jogos com regras musicais fundamentada na vivência musical, incentivando assim a experimentação. Sua proposta converge para o formação do professor como mediador, co-autor e estimulador da criatividade, pois sendo ele quem trabalha diretamente com a criança deveria ter uma boa formação musical específica e uma postura que mantenha a atitude criativa diante das diversidades cotidianas do ensino. Nessa proposta as aulas de música deveriam ser sempre abertas, com caráter de oficinas e forte incentivo à invenção musical, e a abordagem pedagógica seria sempre por meio de atividades lúdicas.

Podemos notar uma valorização significativa da *poética*, gerando um novo repertório desafiador e permitindo uma aproximação com novos materiais musicais da escrita contemporânea, além da inclusão de tecnologias e de tendências como a ecologia.

Essa segunda geração dos compositores, Self, Paynter, Schafer e Porena, também pouco influenciou o ensino musical nas escolas de música no Brasil e nas escolas de ensino regular não houve tempo para serem experimentadas, pois a disciplina de educação musical deixou de existir no currículo brasileiro em 1971. São propostas ainda passíveis de serem implantadas e podem ser uma provável saída para a reintrodução da música nas escolas, uma vez que visam desobstruir os sentidos, estimular a *poética* a partir do universo sonoro contemporâneo, desafiar ludicamente a compreensão por meio de diferentes notações e contextos musicais, além de promover uma *práxis*

⁵³ PAYNTER, J. *Sound and Structure*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

musical coletiva e, de preferência, num equilíbrio saudável com o meio ambiente. Na dialética entre arte e cultura, onde os padrões estandardizados da cultura vêm engolindo e matando a arte, essas propostas educacionais colaboram para o estímulo à invenção, a nosso ver única alternativa capaz de gerar possibilidades de renovação no âmbito musical e fundar nova história.

2.1.3 - AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DO FINAL DO SÉCULO XX

Outros pensadores/educadores que atuaram no final do século passado, principalmente a partir de 1970, foram Bennett Reimer (*1932), Keith Swanwick (*1937) e David Elliot (s/data), que com suas propostas colaboraram para uma discussão crítica sobre a educação musical nesse contexto de consumo de bens culturais e da banalização da arte, promovendo novas possibilidades para a educação e formação musical num país como o Brasil, que sofre com a forte interferência do universo midiático da indústria da cultura e que, infelizmente, ainda são pouco conhecidos e estudados em nosso país.

Bennett Reimer é um filósofo e educador musical estadunidense que, segundo Fonterrada (2008), investiga o valor da música para sociedade, pertencendo a um grupo formado por adeptos da psicologia do desenvolvimento, psicologia social e filósofos da educação musical, cujo objetivo maior é “o reconhecimento do valor da música e da educação musical” (FONTERRADA, 2008, p. 105).

Nesse sentido, a discussão proposta por Reimer e seu grupo é de extrema pertinência, pois numa sociedade subjugada pela indústria do entretenimento, discutir a importância da música e da arte na formação do indivíduo e da sociedade abre possibilidades para um pensamento mais consciente e liberto dos padrões a que estamos submetidos. Discute a educação musical inserida no ensino regular, no ensino especializado de música, “na formação do intérprete e os programas das artes integradas” (*ibidem*, p.105). Propõe uma Estética da Educação Musical baseada no pensamento de Susanne Langer e Leonard Meyer, enfatizando a necessidade de uma filosofia que a fundamente como área autônoma. Ainda segundo Fonterrada (2008), ele é “um adepto do absolutismo expressionista” e não reconhece a música como linguagem (*ibidem*, p.106).

O inglês Keith Swanwick é regente e professor de educação musical no Instituto de Educação da Universidade de Londres e autor de vários livros nesta área, fundamentando-se no pensamento de Benedetto Croce, que “mostra que o conhecimento pode ser intuitivo ou lógico,

obtido pela imaginação ou pelo intelecto; individual ou universal, destinado a compreender as coisas em si, ou as relações que se estabelecem entre elas” (*ibidem*, p.111).

Como Reimer, dedica-se ao estudo da educação musical nos vários contextos (em escolas regulares, escolas especializadas em música, *performances*, projetos interdisciplinares) e propõe uma teoria de aprendizagem de música, a *Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical*, onde “cartografa o conhecimento musical do indivíduo a partir das bases filosóficas explicitadas anteriormente, e de uma leitura modificada das ideias de pedagogo francês Jean Piaget⁵⁴ (1896 - 1980), de quem utiliza os conceitos de assimilação e acomodação, renomeando-os, porém, como intuição e análise” (*ibidem*, p.112). Para ele, a experiência é vital na construção do conhecimento e das habilidades, partindo sempre do intuitivo ao lógico, do individual ao universal, passando pelas interpretações pessoais do educando.

Swanwick propôs um modelo curricular e pedagógico para trabalhar, de forma interativa, os fundamentos e as atividades musicais, denominado C(L)A(S)P.

Em *A Basis for Music Education*, Swanwick (1979) propõe uma fundamentação abrangente para a integração das atividades através do Modelo C(L)A(S)P. No modelo, Swanwick enfatiza a centralidade da experiência musical ativa através das atividades de composição - C -, apreciação - A - e performance - P, ao lado de atividades de “suporte” agrupadas sob as expressões aquisição de habilidades (skill acquisition) - (S) - e estudos acadêmicos (literature studies) - (L). Os parênteses indicam atividades subordinadas ou periféricas - (L) e (S) - que podem contribuir para uma realização mais consistente dos aspectos centrais - C, A e P. Conhecimento teórico e notacional, informação sobre música e músicos e habilidades são meios para informar (L) e viabilizar (S) as atividades centrais, mas podem facilmente (e perigosamente) substituir a experiência musical ativa. Swanwick (1979, p. 46) reafirma que a experiência em um campo de C(L)A(S)P pode informar e iluminar outros campos. Compor a partir de um determinado elemento sonoro ou técnica, por exemplo, pode levar a uma maior consistência e coerência na performance desses elementos (p.49).[...]Na prática, os cinco parâmetros devem ser interrelacionados de forma equilibrada, oferecendo um leque de possíveis atividades curriculares (p.46).[...]C(L)A(S)P representa uma visão filosófica, uma hierarquia de valores sobre o fazer musical. Composição, apreciação e performance são os pilares do fazer musical ativo, e por isso estão distribuídos simetricamente na sigla C(L)A(S)P. Essa disposição nos lembra que essas modalidades devem ser equilibradas e bem distribuídas nos programas de educação musical. [...] no original C(L)A(S)P, as habilidades técnicas (S - skills)aparecem propositadamente mais ao fimda sigla, indicando o cuidado que se deve ter para não permitir que o desenvolvimento técnico se sobreponha à centralidade do fazer musical ativo dentro de um nível técnico acessível aos alunos (FRANÇA & SWANWICK, 2002, p.18-19).

Esse método de Swanwick foi adaptado e implantado no Projeto Guri⁵⁵ do estado de São Paulo como parte da reformulação pedagógica concluída em 2008, que assumiu como missão a educação musical e a prática coletiva de música como parte importante do desenvolvimento

⁵⁴ Pedagogo francês Jean Piaget (1896 - 1980).

⁵⁵ Iniciado em 1995 pela Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo, o Projeto Guri visava a arte e a cultura como instrumento de inclusão sociocultural. Em 1997 foi criada a Sociedade Amigos do Projeto Guri, tornando-se em 2004 uma associação (AAPG). Em 2007 a AAPG realizou uma ampla reformulação de seu corpo diretivo, ajustando metas e ações e culminando com a formulação desse novo projeto político pedagógico norteador das ações da associação e do projeto Guri, implementado gradualmente a partir de 2009 nos pólos regionais do estado de São Paulo.

humano dos indivíduos em formação por meio das atividades musicais da composição, apreciação musical e execução, propostas no método C(L)A(S)P. No entanto, o método C(L)A(S)P foi traduzido no Brasil como T(E)C(L)A (Técnica, Execução, Composição, Literatura e Apreciação), invertendo de uma certa maneira as prioridades defendidas por Swanwick: na proposta original a atividade de composição aparece em primeiro lugar no nome, uma vez que para ele é a atividade de maior relevância, mas na tradução do nome do método no Brasil as atividades da instrumentalidade técnica e execução vem em primeiro, podendo gerar conflitos e equívocos na aplicação do método em relação à proposta original.

As ideias de Swanwick que estruturam esse método baseiam-se nas possibilidades de envolvimento do indivíduo com a música a partir das atividades musicais da composição, execução e apreciação musical. Ele compreende por essas atividades a improvisação, o arranjo e a invenção, execução instrumental e vocal, e no caso da apreciação refere-se à audição da obra acompanhada de uma análise sobre os materiais que a compõem (parâmetros musicais), sobre seu caráter expressivo (dinâmica e articulação), sobre a sua forma (estruturas musicais) e sobre o valor (recepção do indivíduo em relação a obra, compositor, estilo, etc). Denomina esses critérios de *Dimensões de Crítica Musical*, que a seu ver englobam os elementos de uma análise e são os conteúdos trabalhados em aula e sobre os quais é estruturada toda sua proposta pedagógica.

Swanwick propõe iniciar o processo de ensino da música a partir do âmbito cultural do aluno, para depois adentrar nos outros universos musicais. Geralmente em nosso país o contexto cultural dos professores e alunos estão imersos ou influenciado pelos padrões musicais da indústria da cultura, exigindo principalmente dos educadores uma auto-crítica e atenção redobrada para não permanecerem somente no contexto cultural do aluno durante o processo de ensino, utilizando-se apenas de canções populares urbanas da indústria da cultura como repertório e conteúdo a ser trabalhado.

Ainda são recentes essas transformações pedagógicas do projeto Guri, que por sua vez, estão analisando os resultados obtidos a partir da reformulação implementada desde 2009. As primeiras avaliações já apontam para uma preponderância das atividades da *práxis* instrumental e do ensino tecnicizante, necessitando realinhar com mais precisão o projeto em corroborância com a proposta de Swanwick, referente à valorização da invenção e da apreciação musical.

É notória a aproximação dessa proposta pedagógica de Swanwick com a nossa discussão sobre o ensino na música na perspectiva da *poética*, da *práxis* e da *teoria*, o que reitera e justifica a necessidade de mais estudos, análises e críticas na área pedagógica brasileira para o ensino da música. A proposta de Swanwick, no entanto, apresenta particularidades e características que a

diferenciam de nossas idéias, como por exemplo: os conteúdos de linguagem musical (como a *teoria* - a leitura e escrita musical), são apresentados a partir da *práxis*, gerando assim, uma subordinação da *poética* e da *teoria* à prática interpretativa/ estudo técnico do instrumento musical. A nossa discussão, entretanto, aponta para a *poética* (atividade da invenção) a função de mediadora entre a *práxis* (execução) e a *teoria* (apreciação musical e musicologia), sendo de fundamental importância as três atividades comporem o jogo dialético do conteúdo musical trabalhado, de forma indissociável, interdependente e interativa, e sobre as quais cada aula deveria estar estruturada.

O canadense David Elliot é professor da Universidade de Toronto, discípulo de Bennet Reimer e engajado em questões sociais. Para ele, quando a música é compreendida como “fruto de condições históricas e sociais abre caminhos, pois abriga em si a diversidade e, nesse sentido, pode abrir espaço a um amplo espectro de ações de caráter artístico, provenientes de diferentes contextos” (*ibidem*, p.115). Discute também o valor da escuta musical, colocando-a ao lado da musicalidade, ambos importantes para a *poética* e para a *práxis*, abrigo em sua proposta a multiplicidade de culturas, não descartando nenhum repertório, uma vez que são parte de um contexto social. Para tanto, propõe um currículo multicultural *dinâmico*, fundamentado na *prática reflexiva*, onde o ensino é realizado a partir de contextos culturais de universos musicais familiares ao educando, bem como completamente distantes, que para ele colaboram com a construção da tolerância étnica e cultural nas comunidades:

Pensa que a prática do currículo da música inclui uma preocupação com o desenvolvimento de perspectivas críticas sobre uma variedade de culturas musicais. Desta forma, as práticas musicais reflexivas caracterizam-se por um dinamismo que é alimentado pela determinação dos participantes em fazer música bem, através de conhecimentos e de crenças mais profundas (artísticas, sociais e culturais), que influenciam o fazer e o ouvir música em diferentes práticas. Elliott defende que o seu currículo de música pode funcionar socialmente e culturalmente. A filosofia praxial oferece a oportunidade para desenvolver as compreensões musicais dos alunos relativas ao auto conhecimento. Por outras palavras, ao implementar uma filosofia praxial da educação musical, os professores têm uma forma razoável de atingir os objectivos da educação humanística. Todos os programas de educação musical devem ser concebidos, organizados e realizados como práticas musicais reflexivas (COSTA, 2010, p.95-96).

Enquanto Swanwick fundamenta seu modelo na atividade *poética* com importância primordial, para Elliot a composição tem um valor secundário, uma vez que a *práxis* musical torna-se o vetor primordial para a realização do currículo multicultural por ele proposto.

Com raras exceções como a do projeto Guri, essas propostas educacionais mais recentes ainda não foram devidamente divulgadas e experimentadas em nosso país, restringindo as possibilidades de investigação e discussão acerca de uma formação musical adequada.

Apesar do século XX ter vivido o advento tecnológico da indústria da cultura, do entretenimento e da comunicação em vários países, interferindo profundamente nos paradigmas da

arte, este foi também um século profícuo em novas propostas, métodos e modelos pedagógicos na área de educação musical para o ensino regular e escolas de iniciação musical nos países europeus, na América do Norte e países sul americanos, embora, para Gainza, esse impulso agora precisa alcançar a formação musical do ensino superior (universidade).

2.2 - O DESMONTE DA EDUCAÇÃO MUSICAL BRASILEIRA NO SÉCULO XX

Assistimos durante o século XX no nosso país a exclusão do ensino de música e da educação musical na escolaridade regular dos cidadãos, interferindo também nas escolas de música que, movidas pela crescente demanda midiática da indústria da canção, modificaram suas posturas filosóficas, metodológicas e artísticas em função desse novo tipo de consumo musical.

O ensino de música no início do século XX era considerado uma disciplina curricular da escola brasileira pública e privada, vigente nesse formato durante o governo do presidente Getúlio Vargas que, a partir de 1932, implantou o projeto *Canto Orfeônico*, do qual participou o compositor Heitor Villa-Lobos, visando a alfabetização musical e o solfejo nas escolas de todos os níveis e em todo o território nacional. Semelhante às idéias neofolclóricas de Zóltan Kodály, a proposta do *Canto Orfeônico* privilegiava a *práxis* musical por meio da formação de corais, da sala de aula a concertos em estádios de futebol, criando um repertório advindo do folclore das diversas regiões brasileiras, além de hinos e canções cívicas escolhidas e arranjadas pelo compositor Villa-Lobos, que também escreveu obras corais inspiradas na oralidade popular, além de incluir obras do repertório ocidental para coro.

Villa-Lobos transformou o material musical proveniente do folclore nacional elaborando-o por meio de técnicas composicionais europeias, concebendo uma *poética* própria e singular, trabalhando com tendências neofolclóricas e neoclássicas, universais e particulares. Preocupado com a possível contaminação e interferência dos novos meios de comunicação de massa nos caminhos da arte e da cultura brasileiras nas primeiras décadas do século XX, temor compartilhado também por Mario de Andrade, Villa-Lobos chega a sugerir no anteprojeto da criação da Divisão de Educação Cívico-Musical do *Canto Orfeônico*, encaminhado ao ministro da educação Gustavo Capanema no fim de 1930, uma “censura artística nas estações de rádio” (NAVES, 2013, p.111) por parte do governo, na tentativa de controlar o repertório e o conteúdo musical divulgado.

Segundo Santuza Naves (2013), os projetos educacionais concebidos e apresentados por Villa-Lobos ao governo datam de 1925, mas foram concretizados somente a partir de 1932. Como estratégia fundamental para a concretização de suas ideias, previu a formação de professores em condições de executar o seu projeto, criando assim o *Orfeão dos Professores* que, por meio da vivência da prática coral e da proximidade com ele, complementariam sua formação, principalmente filosófica, alinhando-os às ideias centrais do projeto.

A prioridade estava no ensino da música por meio do canto e na aprendizagem do solfejo, que utilizava a *manossolfa*. O estudo teórico de música restringia-se à leitura e escrita musicais e do ensino de conceitos básicos da música, e esse caráter neoflocórico estendeu-se para a atividade coral ao escrever as obras didáticas *Canções Típicas Brasileiras*, *Solfejos* em dois volumes, *Canto Orfeônico* em dois volumes e o *Guia Prático* em onze volumes, compreendendo canções infantis populares, hinos nacionais e escolares, canções patrióticas e hinos estrangeiros, canções escolares nacionais e estrangeiras, temas ameríndios do Brasil e do resto da América, melodias afro-brasileiras e do folclore universal, e peças do repertório universal da música de concerto.

Villa-Lobos conferia ao canto coral a eficácia em educação musical e social da criança e do adolescente. Grandes massas corais⁵⁶ foram regidas por ele em estádios de futebol com a presença do presidente da república Getúlio Vargas, sendo Vargas um dos responsáveis pelo início do processo da hegemonia da cultura de massa e de entretenimento no Brasil ao incluí-los em seus projetos políticos (ou populistas).

No entanto, nesta proposta de educação musical do *Canto Orfeônico*, contemplou-se apenas o canto, sem avançar para o conhecimento da linguagem musical em sua completude enquanto área do conhecimento. Assim, o canto coral desenvolvido ficou alicerçado na canção folclórica, e com a profusão e o avanço dos meios de comunicação outro tipo de canção, a popular urbana, tornou-se uma das mais recorrentes manifestações culturais brasileiras, transformando-se num dos produtos brasileiros direcionados para o consumo cultural mais exportados. Será que Villa-Lobos e Mario de Andrade, apoiados por todo contexto político e cultural daquele momento, inadvertidamente colaboraram para o adestramento das gerações brasileiras da primeira metade do século XX ao limitar a apreciação e o conteúdo musical apenas no gênero da canção (folclórica no *Canto Orfeônico* e posteriormente a popular e a de massa que ocuparam os meios de comunicação)?

Por mais de trinta anos vigorou no Brasil o projeto de Villa-Lobos, mas a partir de 1964 o *Canto Orfeônico* foi substituído pela disciplina de Educação Musical, não sofrendo alterações significativas em relação a proposta anterior, uma vez que os professores de música continuaram os

⁵⁶ Cerca de 40 mil pessoas entre estudantes e professores chegaram a participar das apresentações desses grandes coros.

mesmos na docência da disciplina de educação musical. No entanto, paralelamente à escola pública, a educação musical, segundo Fonterrada (2008), passou a ser o foco de interesse e pesquisa de músicos brasileiros atuantes na formação musical, como Anita Guarnieri, Isolda Bacci Bruch, Liddy Chiafarelli Mignone, Sá Pereira, Gazzí de Sá, Lorenzo Fernandes, Ernest Mahler, Maria Aparecida Mahler, entre outros, como já foi mencionado, colaborando para o desenvolvimento desse tema no âmbito das escolas de música, interferindo apenas indiretamente na proposta musical das escolas públicas:

Esses professores eram herdeiros diretos dos educadores musicais que revolucionaram, desde o início do século XX, a educação musical europeia: Edgar Willems, Jacques Dalcroze, Carl Orff e Zoltán Kodály que, não obstante as diferenças entre as propostas, objetivos e procedimentos metodológicos de cada abordagem, tinham em comum a desvinculação da aula de música do ensino de instrumento, o incentivo à prática musical, o uso do corpo e a ênfase ao desenvolvimento da percepção auditiva (FONTERRADA, 2008, p.214).

O paraibano Gazzí de Sá (1901-1981) baseou seu método no sistema relativo de solfejo, o qual consiste em cantar em qualquer tonalidade utilizando como modelo as escalas de Dó Maior e lá menor, e os nomes das notas musicais são substituídos por números referentes aos graus na escala, reforçando a sensação auditiva gerada pela sonoridade característica de cada grau, procurando construir uma representação mental do som. O aluno é iniciado por meio desses mecanismos numéricos no solfejo para depois ser conduzido à escrita musical convencional.

As questões referentes ao ritmo, a fraseologia, os modos, as tonalidades e os princípios da harmonia funcional partem sempre da *práxis* musical do canto, fazendo uso de cânones e polifonias a duas ou mais vozes, sempre no intuito de reforçar o sentido harmônico.

Embora semelhante em várias proposições didáticas com o método proposto por Kodály, segundo Ermelinda Paz (1995) Gazzí de Sá não conhecia seu método.

Gazzí de Sá fundou em 1930 a Escola de Música Antenor Navarro e no Rio de Janeiro foi professor do Conservatório de Canto Orfeônico. Nesse período em que esteve no Rio de Janeiro, ele colaborou com o compositor Heitor Villa-Lobos na estruturação e implantação do Canto Orfeônico nas escolas brasileiras. Ainda segundo Ermelinda Paz (1995), existem poucos registros sobre o seu método de musicalização pois ficou restrito às pessoas próximas que o conheceram.

Antonio Leal de Sá Pereira (1888-1966), ou Sá Pereira como é comumente conhecido, nasceu em Salvador (Bahia) e viveu sua juventude na Europa em países como Alemanha, França e Suíça, permitindo-lhe construir uma sólida formação musical e conhecer o pensamento pedagógico da *Escola Ativa*. Fortemente influenciado por ela e pelo método de Dalcroze, advertiu em seu livro *Psicotécnica do ensino elementar da música* sobre as tendências ao adestramento e virtuosismo

instrumental, ainda vigentes na primeira metade do século XX, bem como os métodos tradicionais de iniciação musical que não consideravam em suas abordagens a parte psicológica do aluno e do processo educativo, apontando uma recorrente dissociação da *práxis* e da *teoria* no ensino da música, que para ele promovia o desinteresse do aluno e seu afastamento da *práxis* musical devido a predominância da aridez teórica.

Ele abordou, em sua proposta, questões como motivação, atitude, interesse, formação e especialização adequada para atender a docência nessa área de iniciação musical, que a seu ver deveria sempre preceder o ensino de qualquer instrumento. Para ele deveria ser valorizado o lúdico e a apreciação musical ativa, livre e espontânea, adequada ao interesse da criança e sua fase de desenvolvimento.

Segundo Paz (1995), essa proposta de Sá Pereira tem quatro fases principais:

1. Análise do trabalho - distinguir o que é essencial do que que é supérfluo;
2. Seleção por meio de testes - saber se o candidato possui as condições mínimas e as aptidões necessárias para o trabalho;
3. Adaptação do trabalho ao indivíduo - organizar psicologicamente o ensino; e
4. Adaptação do indivíduo ao trabalho - instruir o aluno sobre a melhor maneira de trabalhar (PAZ, 1995, p.36).

Para ele o ensino da *teoria* deve ser precedido pela experimentação sonora e vivência musical por meio da *práxis*, construindo conceitos vivos por meio das relações entre sons e símbolos.

Em 1931 foi convidado por Luciano Gallet para participar juntamente com Mario de Andrade da comissão responsável pela reforma pedagógica do Instituto Nacional de Música do Rio de Janeiro, onde tornou-se mais tarde docente em Pedagogia Musical, com especialidade em piano. Seu método de musicalização foi introduzido em 1937 no Conservatório Brasileiro de Música do Rio de Janeiro e na Escola de Música da UFRJ, bem como o método Dalcroze, sendo muitas vezes criticado e sofrendo forte resistência por parte de docentes, músicos e intelectuais conservadores da época à essas inovações pedagógicas, que acabaram por dificultar a implantação efetiva dessa reforma.

Compositor, pedagogo e pianista, Sá Pereira publicou também os livros *Um Teste de Apreciação Musical* (1932), *Ensino Moderno de Piano: Aprendizagem Racionalizada* (1933), *O pedal na técnica do piano* (s/d), e *Mobilização da Juventude Americana* (1942).

Fundou junto com sua esposa Nayde Jaguaribe de Alencar Sá Pereira a *Escola Sá Pereira* no Rio de Janeiro, que ainda se encontra em atividade.

Liddy Chiaffarelli Mignone (1891-1962) foi assistente de Sá Pereira no Conservatório Brasileiro de Música no curso de *Iniciação Musical* que funcionava como laboratório para os alunos do curso de pedagogia musical da Escola Nacional de Música, e propôs um método de musicalização e iniciação musical visando integrar essa disciplina à formação geral do indivíduo.

Natural de São Paulo, ela mudou-se para o Rio de Janeiro por ocasião do seu casamento com o compositor Francisco Mignone, onde começou a ministrar aulas de piano e Iniciação Musical, vindo mais tarde a criar um curso de especialização nessa área de musicalização infantil para professores que atuavam na escola pública e privada. Tornou-se referência de estudo para a área de iniciação musical promovendo cursos, encontros e palestras dirigidas a professores de vários estados brasileiros.

Suas idéias eram alinhadas com as de Sá Pereira e com os métodos de Dalcroze, Orff e Willems, levando sempre em consideração o ambiente social e as características psicológicas de cada criança. As aulas ganharam um aspecto recreativo com a introdução de jogos, brincadeiras, movimentos, histórias e bandinha rítmica, por meio dos quais eram trabalhados os vários parâmetros musicais (duração, altura, timbre, intensidade) bem como dinâmica, andamento, afinação e expressão, sem as exigências curriculares dos conservatórios daquele período.

No entanto, a sua abordagem em relação ao ensino da música era facilitadora e precisa ser compreendida como uma reação à austeridade do ensino ministrado naquele período que visava principalmente o adestramento e o virtuosismo instrumental.

Assim como Sá Pereira e Liddy Mignone, as educadoras Anita Guarnieri e Jurity de Souza Farias desenvolveram trabalhos semelhantes aos já descritos, também alinhados às idéias de Dalcroze, onde a iniciação musical começava antes do ensino do instrumento e visava a formação integral do indivíduo. Ambas também contribuíram para o estabelecimento curricular da música como disciplina obrigatória do ensino regular.

Apesar do esforço desses profissionais, as propostas de Dalcroze, Kodály, Orff e Willems atingiram indiretamente - apenas quando professores de música tiveram contato em cursos e/ou oficinas com essas metodologias e aplicaram em seu cotidiano docente - a educação musical das escolas públicas.

Outra proposta educacional em música foi a do professor alemão Hans Joachim Koellreutter (1915-2005), que, chegando ao Brasil em 1937, enfatizou e priorizou a educação musical a partir da *poética*, com destaque para a nova música europeia da primeira metade do século XX. Propôs um ensino de música por meio de oficinas ligadas à invenção musical e o estudo do som juntamente com a formação tradicional do músico, contemplando a produção artística tradicional e a

contemporânea. Suas idéias eram conflitantes com o período neofolclórico que vivia o Brasil no âmbito das artes, pois visava difundir e atualizar a sociedade brasileira em termos da nova música europeia. Os seus cursos e seminários, promovidos principalmente pela Música Pró-Arte do Rio de Janeiro, cursos internacionais de Teresópolis, Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, entre outras instituições, colaboraram com a formação de vários músicos e professores que atuaram no cenário musical brasileiro na década de 1960, tais como David Machado, Alexandre Pachcoal, Maria Lúcia Paschoal, Benito Juarez, Claudio de Brito, Elizabeth Rangel Pinheiro, Samuel Kerr, Marisa Fonterrada, entre outros, e esses por sua vez, foram responsáveis pela formação das novas gerações de músicos e professores desde então.

Outra mudança transformaria em 1971 radicalmente as bases filosóficas e curriculares do ensino de música nas escolas brasileiras: com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional n. 5692/71⁵⁷, a disciplina Educação Musical foi substituída pela atividade de Educação Artística e deveria englobar, além do ensino de música, teatro, artes plásticas e desenho, mais tarde substituído por dança. A educação musical perdeu o seu caráter de disciplina e passou a ser uma atividade realizada por um profissional polivalente, “valorizando a sensibilização e a improvisação, rejeitando o ensino de regras de conduta, memorizações, enfim, os usuais procedimentos de ensino da música” (FONTEERRADA, 2008, p.218), levando a uma ausência de planejamento, com aulas estruturadas apenas em vivências e experimentações sonoras:

O espontaneísmo da proposta substituíu o cientificismo do início do século XX e o ufanismo da fase nacionalista. O improviso substituíu o rigor do método. No entanto, não era uma técnica a ser desenvolvida e dominada, mas um procedimento comum a alunos e professores, que, confundindo espontaneidade com falta de planejamento e de perspectivas, aderiam ao fazer e à chamada expressão livre, num exercício de pseudoliberalidade (*ibidem*, p.219).

A partir dessa década perdeu-se o contato com o pouco que havia dos três pilares que, a nosso ver, deveriam fundamentar o ensino da música: a *poética*, a *práxis* e a *teoria*. Notamos que até então, mesmo que de forma tênue, havia uma preocupação com alguns desses paradigmas musicais, principalmente a *práxis*, mas que com a substituição pela atividade artística, o ensino da música e a educação musical foram gradualmente extintos do espaço escolar, substituídos por um conteúdo que estava mais disponível: a canção. A sua força sedutora de entretenimento, muitas vezes com produção de canções especificamente para as diferenciadas faixas etárias (infantil, adolescente e jovem) foi gradualmente substituindo o repertório usado no ensino até então, como as canções folclóricas e as obras e arranjos elaborados para coral infantil.

⁵⁷ Lei promulgada em 11 de agosto de 1971 pelo então presidente da república Sr. Emílio Garrastazu Médici (1905-1985), fixando diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus no Brasil.

No Brasil, as gerações a partir de então se tornaram reféns da produção de canções da indústria da cultura, pois deixaram de receber no âmbito escolar o estudo da música, um dos responsáveis pela formação da sensibilidade e do gosto, e da construção do juízo estético. A canção popular urbana, via meios de comunicação, transformou-se num dos conteúdos principais da atividade musical no espaço familiar, na escola e no lazer dos indivíduos.

Nos países da América Latina neste mesmo período, embora também tenham sofrido com modelos políticos ditatoriais, a disciplina de música não foi banida do currículo escolar, possibilitando o estudo e o surgimento de propostas em educação musical voltadas para as diferentes realidades sociais e educacionais de cada país, como por exemplo, na “Venezuela (Programa Nacional de Orquestras), Colômbia (Programa Nacional de Educação Musical nas Escolas), Costa Rica (Programa Nacional de Orquestras)” (*ibidem*, p.205).

Apesar da situação adversa do ensino de música no Brasil, surgiram no último quartel do século XX novas propostas e métodos de musicalização e de percepção musical, tais como o trabalho do músico e professor de trompa da Universidade de Brasília Bohumil Med. Nascido na Tchecoslováquia, Bohumil Med é autor da série *Solfejo e Ritmo* que trata do desenvolvimento da acuidade auditiva fundamentados no solfejo melódico e rítmico num contexto tonal e atonal-relativo, bem como sobre teoria musical. Para ele, o solfejo é “porta de pensamento musical consciente [...], e que o mesmo é importante, não somente para cantores , mas, também, para instrumentistas [...], sendo que regentes e compositores devem igualmente dominá-lo” (PAZ, 2013, p.180). Tanto a abordagem melódica e intervalar, como a do ritmo, são organizadas de forma a introduzir ordenadamente cada conceito novo, sempre utilizando de uma retrospectiva para manter a continuidade e a ligação com os assuntos já trabalhados.

O músico e professor da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) José Eduardo Gramani (1944-1998) desenvolveu o trabalho *Rítmica*, gestado desde 1979 e lançado em 1986, tendo como objetivo principal “trazer o ritmo musical mais próximo de sua realização total, tentar colocar o ritmo realmente como um elemento musical e não somente aritmético” (*ibidem*, p.156). Os exercícios propostos “exploram a contraposição de elementos rítmicos irregulares a sequências rítmicas regulares, o que torna difícil medir as durações, utilizando-se apenas parâmetros aritméticos” (*ibidem*, p.157). O uso de ostinatos contrapostos a temas rítmicos irregulares, executados de variadas formas e combinações entre mãos, pés e fala, lado esquerdo e direito do corpo, etc., promovem uma autonomia da coordenação motora visando uma realização musical mais natural e fluente de motivos musicais complexos e polirítmicos. Esse método é utilizado em várias escolas de música públicas e privadas, bem como em universidades de música.

Os métodos *Da Capo*, de Joel Barbosa (*1964), e *O Passo* de Lucas Ciavatta (*1965), ambos voltados para a *práxis* musical, incluem elementos do cancionário popular urbano brasileiro, seja para a formação instrumental e de regência (*Da Capo*), como para a educação musical com uma “abordagem multissensorial” (*O Passo* - CIAVATTA⁵⁸, 2009 b, p.15 *apud* PAZ, 2013, p.333). No entanto, em ambos a *poética* está, em grande parte, centrada na improvisação e é voltada prioritariamente para o repertório folclórico e de canção popular brasileira. No caso do método *O Passo*, um dos objetivos principais é o desenvolvimento da “relação entre corpo e música na aquisição do suingue” (CIAVATTA⁵⁹, 2009 a, p.13; 2009 b, p.15 *apud* PAZ, 2013, p.334). Observamos então que, a formação teórica, em ambos os métodos, acontece em um plano secundário.

Apesar de tratarem dos variados parâmetros musicais de forma coletiva, lúdica e alinhada às atuais tendências da educação musical, a utilização de um repertório atrelado, em grande parte, ao universo da canção folclórica e popular urbana reduz a apreciação musical à esse tipo de manifestação cultural, não emancipando-se dos padrões de consumo que predominam nesse contexto, limitando a compreensão do discurso musical e, conseqüentemente, as possibilidades *poéticas*, *teóricas* e *práticas* dos outros universos musicais.

Com o surgimento da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) a partir de 1990, construiu-se um fórum de discussão sobre essa área, divulgando e fomentando a pesquisa acadêmica e o surgimento de propostas e projetos para atender as lacunas no ensino de música na escola regular. No entanto, sua atuação ainda não modificou algumas práticas educacionais facilitadoras e redutivas apoiadas pela rede pública, onde são adotados materiais pedagógicos de apoio ao professor de música, inseridos no paradigma da canção de consumo, onde a partir dela são trabalhados superficialmente alguns conceitos musicais sem contemplar a literatura musical mundial, indo na contramão da ideia da *poética*, *práxis* e *teoria* musical no ensino. A exígua formação musical do professor colabora para perpetuar essa prática facilitadora, pois é resultante desse período de mais de trinta anos em que a música, enquanto área do conhecimento, esteve ausente do ensino escolar brasileiro.

Com a exclusão da música nas escolas brasileiras, a atividade coral veio, de alguma forma, suprir esta ausência, possibilitando um novo espaço de educação musical informal, bem como vivências e *práxis* musicais, mas que também sofreram forte interferência da indústria da cultura, alterando profunda e definitivamente essa atividade na segunda metade do século XX.

⁵⁸ CIAVATTA, Lucas. *O Passo: música e educação*. Rio de Janeiro: L. Ciavatta, 2009 b.

⁵⁹ CIAVATTA, Lucas. *O Passo: um passo sobre as bases de ritmo e som*. Rio de Janeiro: L. Ciavatta, 2009 a.

2.3 - A ATIVIDADE CORAL ENQUANTO PRÁXIS MUSICAL E A HEGEMONIA DO ARRANJO DE CANÇÃO POPULAR

Para suprir a ausência da música na escola, principalmente a partir de 1971, os corais tornaram-se uma entre as raras possibilidades de *práxis* e educação musical, e justamente neste período a atividade coral também passou a sofrer uma profunda interferência da indústria da cultura.

A escrita dos arranjos corais facilitou a nova forma de cantar influenciada pela MPB das décadas de 1960, 1970 e 1980. No aparelho fonador, por causa da colocação do palato mole, o canto, que antes tinha o palato levantado (o assim chamado canto empostado com o apoio de diafragma no contexto do canto lírico), tornou-se abaixado, tal como na fala, aproximando o canto coral à oralidade cotidiana brasileira, além, é claro, do recurso do microfone (já que não se exige mais qualquer volume de voz, e o canto mesmo sussurrado– lembremo-nos dos paradigmas de João Gilberto – foi expandido através da amplificação sonora com o respectivo apoio tecnológico). E, de modo geral, a pronúncia e o jeito da fala carioca predominaram sobre os demais, provocando adaptações à técnica do canto coral, verificáveis nos arranjos a partir de então (CAMARGO & RICCIARDI, 2011, p.161).

As canções veiculadas pelos meios de comunicação sofrem uma padronização na mixagem final resultando num material sonoro uniforme e pasteurizado, podendo ser reproduzido em qualquer aparelho eletrônico. Dessa forma, vários parâmetros essenciais à construção da escrita e expressão musical, como o caráter/articulação (*staccato*, *sforzato*, *legato*, *tenuto*, etc.) e a dinâmica (*piano subito*, *crescendo*, *diminuendo*, etc.) são mitigados.

No caso dos arranjos de canção para coro ocorreu:

[...] uma simplificação em todos os parâmetros da escrita coral (tratamento textural, harmônico, contrapontístico, timbrístico, de dinâmicas e fraseados, de agógica etc.) e escritura musical [...] numa clara substituição do alicerce (*Unterbau*) da partitura (escritura musical) pelo fonograma descartável, já que os coralistas ouvem o fonograma previamente, sendo a leitura da partitura apenas uma roupagem nova do que já havia sido assimilado de ouvido (*ibidem*, p.164).

No Brasil, com a estrutura educacional desmontada, principalmente na área artística, enfrentamos uma grande suscetibilidade à indústria da cultura e aos padrões e estereótipos sonoros, imagéticos e comportamentais por ela difundidos, forjando indivíduos com gosto padronizados e medianos, sem *práxis* musical, mesmo na primeira manifestação musical: o canto.

Doreen Rao, regente estadunidense radicada há alguns anos no Canadá e autora de trabalhos de orientação vocal e canto coral, analisada por Fonterrada (2008), propõe uma educação musical abrangente que contemple as facetas educacionais, a vocalidade técnica e artística.

A voz infantil se desenvolve pela prática e a repetição é um fator fundamental. Daí a importância de que lhe seja oferecido um modelo vocal de qualidade, pois é a partir dele que sua voz se desenvolverá. Segundo Rao, a criança só atingirá excelência artística se posta em contato com obras de qualidade desde o início do trabalho (FONTERRADA, 2008, p.203).

Para Rao o canto coral desenvolve na criança sua capacidade artística por exercitar sua imaginação mental, permitindo-lhe por meio do processo de aprendizagem, ser capaz de fazer escolhas em relação à interpretação de uma obra, baseadas nas habilidades desenvolvidas e na compreensão musical adquirida.

Na área do canto coral, tal qual na educação musical, também percebemos uma estagnação no repertório com a recorrente presença de arranjos de canção, levando ambos a se transformarem em redutos da reproduzibilidade dos bens culturais produzidos pela indústria da cultura.

A utilização excessiva de arranjos, bem como dos produtos da indústria da cultura, trazem, segundo Adorno, “a fetichização da mercadoria; a padronização da oferta; a massificação, o condicionamento ou a liquidação do indivíduo; a cegueira ou inconsciência no comportamento; a falta de opção; a decadência do gosto e a regressão, não só auditiva, mas da percepção estética da população” (ADORNO⁶⁰, 1975, p.175 *apud* REIS, 1996, p.43). Em outro texto, Adorno coloca que “o mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria da cultura” (ADORNO, 1985 [1a ed. 1944], p.104), de forma que “até mesmo os distraídos vão consumi-los alertadamente” (*ibidem*, p. 105).

[...] a tentativa de inculcar nas pessoas uma falsa consciência e um ocultamento da realidade, além de, como se costuma dizer tão bem, procurar-se impor às pessoas um conjunto de valores como se fossem dogmaticamente positivos, enquanto a formação a que nos referimos consistiria justamente em pensar problematicamente conceitos como estes que são assumidos em sua positividade, possibilitando adquirir um juízo independente e autônomo a seu respeito. Além disso, contudo, existe um caráter ideológico-formal da televisão, ou seja, desenvolve-se uma espécie de vício televisivo em que por fim a televisão, como também outros veículos de comunicação de massa, converte-se pela simples existência no único conteúdo da consciência, desviando as pessoas por meio da fartura de sua oferta daquilo que deveria se constituir propriamente como seu objeto e sua prioridade (ADORNO, 1995 [1a ed. 1971], p.80).

Para ele, somente a autêntica obra de arte “como escritura da época e marca da humanidade é um espaço expressivo de liberdade” (ADORNO⁶¹, 1970, p.13, 15, 17 *apud* REIS, 1996, p.43). No ensaio filosófico *A origem da obra de arte*, Heidegger (1935/36) discute a arte e a obra de arte:

Onde a produção traz expressamente a abertura do ente, a verdade, aí o produzido é uma obra. Uma tal produção é criar.[...] O ser-criado da obra quer dizer o ser estabelecido da

⁶⁰ ADORNO, T. W. *O fetichismo na música e a regressão da audição*. Tradução Luiz João Baraúna, revisão João Marcos Coelho; Os Pensadores - v. 18, São Paulo: Abril Cultural, 1975.

⁶¹ ADORNO, T. W. *Teoria Estética*. Tradução Artur Morão, Lisboa: Setenta, 1970.

verdade na forma.[...] A realidade da obra é determinada nos seus traços fundamentais pela essência do ser-obra.[...] *A arte é, pois, um devir e um acontecer da verdade.*[...] *Toda a arte*, enquanto deixar-se acontecer da advertência da verdade do ente como tal, *é na sua essência Poesia.*[...] Mas a essência da Poesia é a instauração da verdade. Entendemos aqui este instaurar em sentido triplo: instaurar como oferecer, instaurar como fundar e instaurar como começar.[...] Arte é o pôr-em-obra-da-verdade.[...] A arte é histórica e, enquanto histórica, é a salvaguarda criadora da verdade na obra. A arte acontece na Poesia. A arte faz assim surgir, na obra, a verdade do ente.[...] porque a arte é, na sua essência, uma origem: um modo eminente como a verdade se torna ente, isto é, histórica (HEIDEGGER, 2005, [1935/36, 1ª ed. 1977] p.50, 51, 55, 57, 58, 60 e 62).

Em sua busca pela origem e essência da arte, Heidegger sugere que esta é um espaço privilegiado para o acontecer da verdade, revelando-se histórica e temporalmente por meio da Poesia (*poética*), que por sua vez, revela um mundo, o *ser-aí* histórico de um povo, mantendo-se aberta à resignificação e reinterpretação por meio do tempo. Possivelmente, é a esta *autêntica obra de arte* que se refere Adorno.

A atividade coral no Brasil, principalmente nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro a partir da década de 1960, sofreu uma gradual substituição de repertório, que oscilava entre linhas experimentais, neofolcloristas ou neoclássicas (projeto dos principais compositores modernistas do século XX) pelo movimento de inserção de arranjos de canções, num primeiro momento folclóricas e depois, oriundas da indústria da cultura. Esse processo intensificou-se a partir dos festivais da canção popular urbana do final dessa década, período da construção do conceito de MPB (Música Popular Brasileira), atingindo posteriormente os demais centros do país. Estimulada pelo novo repertório a *práxis* coral também se transformou por meio das escolhas pedagógicas dos regentes e arranjadores ao adequarem o trabalho musical aos padrões do crescente movimento midiático de canções populares. Esse processo iniciou-se em alguns corais universitários paulistanos desse período (segunda metade do século XX), expandindo-se para os que surgiram a partir de então: corais comunitários, de empresas, igrejas, fábricas, escolas, entre outras instituições.

Para alguns arranjadores desse movimento a inserção do arranjo de canção popular permitiria uma melhor identificação e consequente recepção por parte do coralista e do público, pois privilegiaria um “jeito brasileiro de cantar”⁶².

Para o arranjador e regente Marcos Leite (1953-2002), a canção popular urbana “com sua riqueza e capacidade de retratar o Brasil de hoje, cria interesse direto para os cantores, regentes e pessoas em geral ligadas ao canto coral”, uma vez que “a escrita coral tem influências diretas da música erudita europeia, o que a torna um tanto asséptica e formal” (LEITE, 1997, p.7).

Já para Levy Damiano Cozzella (1929), um dos precursores desse processo, a intenção era permitir o acesso da população em geral a essas novas tendências *poéticas* na tentativa de atualizar

⁶² Referência que Marcos Leite faz à forma de se cantar a canção popular urbana e/ou folclórica característica do brasileiro, bem próxima à da fala (LEITE, 1997, p.7).

e transformar culturalmente a sociedade brasileira. Nesse sentido, declarou que não deveríamos “restringir o repertório, porque não estamos aqui a fim de ‘educar’ o povo, [...] ninguém vai tocar Beethoven para eles. Tem mais é que fazer arranjo de música popular, que desta o povão gosta. E aos poucos descobre a riqueza da música instrumental” (COELHO, 2008, p.114).

O também regente e arranjador Samuel Kerr (1935) declarou que:

Acho que ao se cantar música popular brasileira em coro, estamos descobrindo uma técnica de se cantar esta música em coro, pois ainda não existe uma técnica para isto. Quem estava em busca de formalizar isto foi Marcos Leite, e que se foi, talvez, antes de concluir, mas deixou textos escritos a respeito de arranjos exemplares (SOUZA, 2003, p.33).

Inicialmente esse processo tinha uma proposta crítico-ideológica, intencionalmente irônica, como observamos nas próprias palavras, acima citadas, do compositor e arranjador Damiano Cozzella que, entre outras coisas, introduziu elementos da então autoproclamada vanguarda via Darmstadt e estereótipos da indústria da cultura procurando seduzir o público-massa utilizando canções de consumo como matéria-prima em seus arranjos corais. Com intenções semelhantes, mas voltadas para o âmbito social, Samuel Kerr privilegiou as modificações pedagógicas da *práxis* coral:

Você (regente) é músico e tem responsabilidade diante da comunidade como articulador dos sons, animador do exercício musical, ativador da memória sonora da cidade e das pessoas. [...] Ao organizar os sons possíveis, você se exercita como arranjador. Ao liderar as disponibilidades, você se exercita como regente (KERR, 2006, p.206-207).

A busca de Marcos Leite diferenciava-se um pouco dos arranjadores citados, Cozzella e Kerr, pois visava adequar o coral aos padrões vocais e artísticos da indústria fonográfica por meio de seus arranjos corais de canção popular urbana, além de transformar uma apresentação coral em espetáculo com a incorporação da *performance* cênica, que deu impulso à difusão de um novo formato coral que se propagou para várias regiões brasileiras: o coro cênico. Este novo formato coral propagou-se rapidamente pelos corais juvenis e universitários brasileiros, incorporando movimentações cênicas e coreográficas na realização musical dos arranjos das canções, mas que sem a devida fundamentação na arte teatral e na ópera, tornaram-se meramente ilustrativos e de mau gosto (*Kitsch*), restringindo-se a figurinos, gestos e olhares óbvios e reiterativos.

Num primeiro momento pós-64, a movimentação cênica durante a execução de uma canção popular era vista como um *happening* de protesto, como os musicais inseridos nas várias peças teatrais do grupo *Arena*; mas após a década de 80, o coro cênico afastou-se dessa perspectiva política/social e transformou-se em mero entretenimento e lazer, onde a música perdeu em *poética* e na qualidade de sua realização, cada vez mais simplificada e estandardizada. Raros foram os grupos

corais que, ao escolherem esse formato, investigaram as possibilidades *poéticas* desse encontro de linguagens, como acontece na ópera.

Embora essas justificativas artísticas, pedagógico-vocais e sociais fossem reações a um contexto histórico e social muito particular, como por exemplo, o movimento de engajamento político das canções populares urbanas no período político pós-64, as demais possibilidades de obra de arte musical composta para coral - como as obras escritas desde a Idade Média até as obras contemporâneas, raramente executadas - foram gradualmente excluídas do repertório coral, dando lugar aos arranjos de canções da indústria da cultura.

Ao contrário de outros países como Canadá, Suécia, Dinamarca, Alemanha, Itália, Argentina, etc., onde os movimentos corais estão diretamente atrelados às novas *poéticas* da escritura específica para coral, no Brasil a utilização de arranjos tornou-se cada vez mais recorrente, principalmente a partir de 1990, quando a atividade de canto coral como um todo já estava desengajada politicamente, mas as temáticas de seus repertórios permaneceram no âmbito do entretenimento e do lazer social.

A produção musical dos arranjadores que iniciaram este processo, Damiano Cozzella, Samuel Kerr e Marcos Leite (este no Rio de Janeiro), constitui-se num novo repertório para o coral amador brasileiro, e as abordagens particulares de cada um deles transformaram-se em paradigmas para o arranjo coral de canção, além da modificação da conduta pedagógica e social dos corais. Desde então, são considerados referências importantes para a formação dos novos regentes e arranjadores brasileiros.

Destacamos, na proliferação de arranjos coral de canção popular urbana, o uso irônico do processo de *kitschificação* (no caso de Cozzella), o resgate da memória das comunidades dos coralistas, a pedagogia socializante do ensaio (no caso de Samuel Kerr) e a harmonização em blocos provinda do jazz, bem como a adequação de recursos vocais no coral de acordo com os padrões da indústria da cultura (no caso de Marcos Leite) (CAMARGO, RICCIARDI, 2011, p.161).

Portanto, a retirada da disciplina de música da grade curricular das escolas brasileiras e a mudança de paradigmas na atividade coral, entre outros fatores, colaboraram para a impregnação dos padrões da indústria da cultura na formação musical (ou podemos dizer deformação) e na construção do gosto das atuais gerações brasileiras, formatando uma consciência musical refém do padrão mediano e nivelador do consumo que predomina na cultura.

As transformações curriculares que ocorreram no âmbito da educação brasileira, referente ao ensino de música nas escolas, simultâneas ao processo citado, podem ter colaborado para essa mudança de paradigmas no canto coral, bem como na assimilação dos bens culturais propagados pela indústria da cultura desde então.

A sociedade brasileira que não teve acesso a uma formação musical liberta do *gosto nivelador* tornou-se refém da voraz indústria da cultura, que por sua vez cultiva o consumo indiscriminado de bens culturais e a mercadorização da obra de arte, *kitschificando*, deformando e usurpando parâmetros e fundamentos estéticos, artísticos e musicais, forjando indivíduos como meros usuários/consumidores desprovidos de senso crítico e incapazes de fazer escolhas alternativas aos paradigmas impostos.

2.4 - A TRANSFORMAÇÃO DA PRÁXIS CORAL A PARTIR DA POÉTICA

Na primeira metade do século XX a escrita coral foi alvo de intensa criação e investigação por parte dos compositores brasileiros. Essas primeiras gerações de compositores estavam ligados ao *neofolclorismo*⁶³, impulsionados pelos primeiros manifestos de Oswald e Mário de Andrade, continuamente retrabalhado conceitualmente depois por Mário de Andrade. Representantes dessa geração foram Heitor Villa-Lobos, que de acordo com Ricciardi (2008), foi moderno antes da Semana de 22 pois já compunha com temas neofolclóricos antes mesmo dos manifestos de Oswald, bem como Camargo Guarnieri, Francisco Mignone, Lorenzo Fernandez e Brasília Itiberê.

Num momento anterior, este caráter neofolclórico das artes já havia ganhado força com compositores como Alexandre Levy, Alberto Nepomuceno e Luciano Gallet ao ampliarem os limites das linguagens tradicionais incorporando o neofolclorismo na música brasileira.

Boa parte das obras corais criadas desde então trazem elementos temáticos da oralidade popular, resgatando e perpetuando sonoridades, timbres, melodias e ritmos presentes na cultura popular num momento anterior à dominação da indústria da cultura, que se inicia de forma maciça a partir de 1930 com a expansão da radiodifusão no Brasil.

O repertório coral neste momento era também composto por obras tradicionais europeias, como cantatas, oratórios, trechos de ópera e peças da renascença, além das obras criadas pelos

⁶³ O conceito de *neofolclorismo* remonta a Stravinsky (1996, p.26 e 86-108) quando se refere a utilização do folclore pelos compositores russos nas primeiras décadas do século XX, após o romantismo, construtivismo, futurismo, entre outros ismos, “a consciência artística rompeu abruptamente com as fórmulas esquerdistas, por motivos claramente políticos e sociais, e seguiu os caminhos da ‘simplificação’, do novo populismo e do folclore” (STRAVINSKY, 1996, p. 101). Empregamos aqui este conceito para designar o “paradoxo modernista” – (RICCIARDI, 2008) - de obras musicais que contemplam elementos oriundos das oralidades populares. No caso do *neofolclorismo*, trata-se, portanto, de um termo diferenciado daquele do *nacionalismo*, uma vez que este contempla as relações políticas do pós-guerra, estabelecidas internacionalmente (nazifascistas, xenófobas, antidemocráticas, autoritárias, belicistas, etc.). Os neofolcloristas foram antes compositores que empregaram elementos da oralidade popular em suas obras escritas. A incorporação de elementos musicais de uma cultura local não significa automaticamente uma atitude nacionalista.

compositores anteriormente citados. No passado, os diversos centros culturais acolheram e desenvolveram a arte vocal, mas em nossa época, segundo Stravinsky, “as sociedades corais já não conseguem exercer a mesma função. Reduzidas a preservar e apresentar as obras do passado, já não podem reivindicar o mesmo papel, porque a evolução da polifonia vocal estancou por longo tempo” (STRAVINSKY, 1996 [1a ed. 1942], p.46).

Na busca de novas *poéticas*, os compositores brasileiros fizeram um investimento em uma escrita vocal *a cappella*, ou com acompanhamento, nas diversas tendências que se manifestaram durante a primeira metade do século XX no Brasil, como o modernismo neoclássico e/ou neofolclorista de Villa-Lobos, Camargo Guarnieri e Francisco Mignone, bem como as *poéticas* do grupo *Música Viva* inspiradas no expressionismo alemão de Schönberg e Hindemith (atonalidade livre e dodecafonismo), voltadas para a escrita instrumental.

Em fevereiro de 1922 realizou-se na cidade de São Paulo a *Semana de Arte Moderna*, reconhecida como o marco oficial do início do modernismo brasileiro nas artes, evento que reuniu variados artistas, alguns deles voltados ao futurismo modernista, buscando despertar uma consciência inovadora de mundo para a sociedade da época, entre tendências neofolcloristas e cosmopolitas, mas reivindicando a construção de uma identidade nacional que precisava ser recriada, onde ficaram evidentes os processos de antropofagia, mestiçagem e sincretismo enquanto características na formação cultural brasileira.

Nas décadas seguintes, Mário de Andrade e Heitor Villa-Lobos, participantes desse movimento, realizaram projetos com enfoque na cultura nacional em relação direta com a música coral, como por exemplo a publicação em 1928 do *Ensaio sobre a Música Brasileira* de Mário de Andrade, estabelecendo princípios norteadores para a composição, a partir do material folclórico brasileiro. Em 1932 o compositor Villa-Lobos propôs o projeto cívico-pedagógico *Canto Orfeônico*, implantado no governo de Getúlio Vargas, visando o resgate do folclore nacional por meio do canto coral nas escolas, com finalidade também na "formação cívica".

A *poética* de Villa-Lobos incluía também instigantes e ousadas experimentações, procurando inovar a linguagem musical quanto ao tratamento de materiais, formas e texturas.

Impulsionado pelo contexto sócio-político, principalmente a partir da revolução de 30, o projeto *Canto Orfeônico* propiciou a criação de um plano pedagógico-musical de grandes proporções, tendo em Villa-Lobos o animador, regente, educador e compositor. Dos corais formados nas salas de aula aos grandes eventos cívicos com corais de professores e alunos, este projeto colaborou com suas ações para a fixação da ideologia nacionalista predominante naquele momento político.

Com a profusão de criação de obras corais e a difusão de coros de extensão cultural em fábricas e escolas é dado um grande impulso à *práxis* por meio do canto coletivo, estabelecendo paulatinamente os critérios para as escolhas de emissão e técnica vocal.

Na década de 1940 surgiu o movimento *Música Viva* constituído por compositores, críticos e historiadores do Rio de Janeiro que enfatizavam discussões sobre estética e técnicas de composição, pesquisadas e utilizadas na Europa e em outras partes do mundo. O grupo visava também à divulgação das obras de compositores contemporâneos, além dos períodos do barroco e clássico europeu, numa tentativa de revitalização do ambiente artístico-cultural da sociedade brasileira. Na área pedagógica o grupo *Música Viva* elaborou junto à Secção de Música na Universidade do Povo (Rio de Janeiro) no ano de 1947, um projeto de ensino musical por meio de formações de grupos, com concertos, conferências e debates, formação de copistas, cursos básicos de teoria e de instrumentos, oferecidos a pessoas indicadas pelo sindicato de operário do então Distrito Federal.

As tendências formalistas da música contemporânea trazidas pelo grupo *Música Viva* foram rechaçadas após o Discurso de Jdanov⁶⁴ de 1948, determinando uma orientação de uma arte engajada politicamente, marcada pelo retorno à cultura popular a fim de conquistar as massas. Dessa forma, compositores, antes ligados ao grupo *Música Viva*, que se dedicava à investigação de uma *poética* contemporânea atrelada aos movimentos musicais que surgiam na Europa, retornaram à *poética* neofolclorista devido à militância no PCB, tais como Claudio Santoro, Guerra Peixe e Eunice Catunda, com influência no jovem Gilberto Mendes.

Em 1950, com o retorno de Getúlio Vargas ao poder, houve o predomínio até o final desta década da linha neofolclorista do *Jdanovismo*, repercutindo na obra dos compositores de esquerda nos países capitalistas, como é o caso do Brasil. Neste contexto político a música deveria aproximar-se da cultura popular por meio da melodia, gestualidade popular e harmonia tonal.

Reiterando essas diretrizes *poéticas*, Claudido Santoro destacou, em um documento redigido em 1948, que “nossa cultura popular quase inexplorada está esperando que se dê um passo definitivo, lançando bases ideológicas de conteúdo, diferenciando dos ‘nacionalistas’ pelo conteúdo que devemos introduzir e pela compreensão formal a que devemos levá-la” (carta de SANTORO a KOELLREUTER, Paris: 28/06/1948, *apud* KATER, 2000, p.96).

⁶⁴ Andrei Alexandrovitch Jdanov (1896-1948) foi membro do Politburo do Comitê Central do Partido Comunista da União Soviética a partir de 1939, e seu discurso determinaria decisões sobre questões artísticas e estéticas “cujo o conteúdo seria definido por uma estética nacionalista e antimoderna, que já vinha sendo imposta para a política oficial da cultura musical desde os anos 30, sob a forma de um maniqueísmo estético-ideológico, portanto, em nada dialético, resumido na luta contra o ‘formalismo’ - o ‘inimigo do povo’ - e pelo ‘realismo’ na música” (RICCIARDI, 1997, p. 176). Para Jdanov, formalismo referia-se à música atonal e internacionalista, e o realismo à música nacional, que deveria estar ligada ao uso do folclore e melodias da oralidade popular, numa clara visão conservadora da tradição.

O compositor alemão Hans Joachim Koellreutter (1915-2005), um dos influentes participantes do *Musica Viva*, após ter se desligado do movimento criou os Cursos Internacionais de Férias da Pró-Arte, que aconteceram sistematicamente por vários anos e colaboraram com a formação de uma nova geração, retomando os ideais de renovação e internacionalismo musical, numa tentativa de renovação e dinamização da produção artística e atualização do universo cultural, em termos do que acontecia no mundo. A utilização de corais estava vinculada à expressão do conteúdo ideológico dos textos utilizados e a seu aspecto simbólico da força da coletividade, que acabaram por influenciar a música coral das gerações seguintes.

No início da década de 60 um novo movimento surgiu resgatando alguns ideais do Grupo *Música Viva*, como o engajamento político e o pensamento internacionalista, e os compositores manifestantes, impulsionado pelas idéias e discussões fomentadas nos Cursos de Férias de Darmstadt (Alemanha 1961-62), exploraram novas linguagens e tecnologias da arte do pós-guerra. Este movimento, nomeado *Música Nova*, foi considerado como a terceira fase do modernismo musical brasileiro.

Os compositores desse movimento, incentivados por Olivier Toni, foram Gilberto Mendes, Rogério Duprat, Damiano Cozzella, Júlio Medaglia, Willy Corrêa de Oliveira, Régis Duprat, Sandino Hohagen e Alexandre Pascoal, que passaram a interferir no cenário da música de concerto e da canção popular urbana industrializada, trabalhando com as novas teorias da arte do século XX em parceria com os poetas concretos de São Paulo, Augusto de Campos, Décio Pignatari e Haroldo de Campos.

O *Música Nova* assumiu uma postura crítica e irônica em relação ao subdesenvolvimento nacional e ao neofolclorismo, explorando procedimentos composicionais como aleatoriedade, microtonalismo, buscando nova notação musical e dialogando com o teatro musical, *happening*, *mass média* e as novas teorias (semiótica, cibernética, teoria da informação, teoria dos “quanta”, estocástica, etc.), num compromisso com o mundo contemporâneo, com a modernidade e o humanismo, defendendo uma arte participante, social e politicamente engajada.

Os grupos corais *Madrigal Ars Viva* (Santos) e *Coralusp* (São Paulo), em suas fases iniciais dedicaram-se à interpretação das obras corais de Mendes e às composições e arranjos de Cozzella, respectivamente, em uma parceria duradoura e efervescente entre *poética* e *práxis*, surgindo daí peças com inovações na linguagem coral, na escrita, utilizando experimentações vocais e recursos cênicos.

No final dessa mesma década de 60, uma inusitada aproximação e migração de compositores da música de concerto para a música popular brasileira, como Júlio Medaglia, Rogério Duprat e

Cozzella, colaborou para a eclosão do Tropicalismo (1968), que buscava o engajamento político e social por meio da canção popular urbana, com arranjos orquestrais e corais que utilizavam elementos da linguagem musical contemporânea e padrões da indústria da cultura (*kitschificação* de cadências harmônicas dos períodos clássico e romântico, padrões de acompanhamento melódico com elementos rítmicos/harmônicos repetitivos, entre outros).

Neste período, entre as décadas de 60 e 70, o arranjo de canção popular urbana industrializada foi inserido no repertório do coral amador brasileiro, principalmente nos corais universitários, e dentre os possíveis fatores dessa inserção estão o engajamento político da canção popular urbana, a força da indústria cultural na MPB com a organização do mercado fonográfico, a inadequação do repertório coral para os novos grupos que se formaram com alunos universitários e pessoas das comunidades sem o devido preparo vocal, além da distância cultural dessas pessoas com o repertório tradicional para coro, composto por obras da renascença européia, música brasileira do século XIX e XX de compositores neofolclóricos como Villa-Lobos, Camargo Guarnieri, Francisco Mignone, Oswaldo Lacerda, entre outros, e arranjos de canção folclórica (CAMARGO, 2010, p.169).

Atuaram categoricamente neste momento, como já citado neste capítulo, os arranjadores Damiano Cozzella (Coralusp -São Paulo), Samuel Kerr (Coral da Santa Casa- São Paulo) e Marcos Leite (Coral da Cultura Inglesa- Rio de Janeiro), dando início a uma nova *poética* baseada no arranjo de canção, que interferiu de forma fundamental na *práxis coral*, com uma performance vocal mais descontraída e a inserção de movimentação e roteirização cênica, até hoje estabelecida.

Paralelamente ao movimento de arranjos corais de canção, outros compositores atuantes na área coral, como Gilberto Mendes, Aylton Escobar, Almeida Prado, Ronaldo Miranda, Ricardo Tacuchian, Ernest Mahler, etc., mantiveram suas investigações *poéticas*, criando um conjunto de obras que foi editado pela FUNARTE na década de 1980, num projeto intitulado *Música Nova do Brasil*, para coro *a capella*, registrando e divulgando peças criadas entre 1960 e 1985.

Em minha dissertação de mestrado, *Criação e Arranjo: modelos de repertório para o canto coral no Brasil* (2010), constatamos que estas obras editadas pela FUNARTE (1980) não se mantiveram no repertório da maioria dos coros amadores por questões de condições musicais e da vocalidade técnica, resultantes da ausência de formação e vivência artística, pois, singulares em sua complexidade, essas obras pressupõem um excelente preparo musical dos coralistas e são voltadas para a experimentação e investigação de sonoridades vocais e renovação de linguagem, como o que ocorria na mesma época na Europa. Essas invenções corais do projeto da FUNARTE não atentaram para a exequibilidade dessas obras, pois desconsideraram as condições de preparação musical e vocal da grande maioria dos coros amadores existentes no Brasil.

Essa transformação da *poética* coral a partir da inserção do arranjo da música popular urbana determinou uma nova *práxis*, substituindo paulatinamente as obras escritas originalmente para coro, das diversas épocas, e um conseqüente afastamento de obras ligadas à modernidade e à vanguarda

brasileira. Esses arranjos foram criados a partir das condições vocais, musicais, artísticas e culturais dos grupos que se formaram, mantendo-os subjugados a essa condição de consumidores de bens culturais, sem o devido afastamento crítico para perceberem essa imersão manipulatória do contexto sedutor da indústria da cultura. O arranjo, enquanto um meio pedagógico para a construção de uma *práxis* musical, tornou-se um fim, reduzindo as possibilidades *poéticas* do canto coral aos padrões da canção popular e de consumo. O problema não é um repertório que contemple arranjos de canções, mas aquele construído *somente* com arranjos, ou seja, a sua utilização como única *poética* possível em detrimento de uma produção musical de quase dois mil anos. Como advertiu Adorno (1994), quando os meios se tornam os fins ocorre uma inversão de valores que compromete a autêntica fruição estética, gerando a manutenção do indivíduo em uma condição infantil e imatura (narcisização), estagnado nos hábitos de consumo assimilados principalmente nas fases iniciais da vida, podendo ser “utilizada como instrumento ideológico sutil de ‘comando’ e massificação” (ADORNO, 1973 *apud* REIS, 1996, p.104).

Em 2007, a FUNARTE reeditou este material em outro formato, disponibilizando-o digitalmente em seu *site* oficial na internet <http://www.funarte.gov.br/projetocoral/?page_id=67>, em arquivos PDF e acompanhados por gravações.

Em 2009 a FUNARTE lançou uma nova coleção de obras corais, também disponibilizada no seu *site* da internet <http://www.funarte.gov.br/projetocoral/?page_id=63> e em 2010 disponibilizou outra coleção com obras corais voltadas para vozes infantis, encontradas em arquivos PDF no *site* <http://www.funarte.gov.br/projetocoral/?page_id=272>.

Ao compararmos essas novas coleções com a de 1980 percebemos uma radical mudança nos paradigmas da *poética* coral: na coleção de 1980 o impulso maior dos compositores brasileiros da segunda metade do século XX era a experimentação de sonoridades alinhadas às tendências internacionais de composição deste período histórico, como o uso de harmonia de quartas, textura polifônica, uso da técnica medieval do *hoqueto*, *clusters* vocais e textura de microtons, empilhamento de intervalos, polimodalidade e politonalidade, gestos melódicos em tons inteiros e dodecafônicos, contextos atonal e cromático, texturas densas e rarefeitas, repetição e reiteração de pequenos motivos melódicos e rítmicos, imitação e *fugatto*, significados do texto recriados por gestos musicais e a utilização de outras formas musicais além da forma canção; já nas coleções mais recentes (2009 e 2010) de obras corais da FUNARTE, os novos compositores como Cadmo Fausto, Thelma Chan, André Protásio, André Vidal, Paulo Malaguti, Roberto Rodrigues, Daniel Reginato, entre outros, em sua maioria, aproximam-se muito da escrita de arranjos de canção

desenvolvida a partir de 1960, distanciando-se ainda mais da indispensável e imperiosa renovação de linguagem e atualização *poética* da área coral.

Numa breve análise desse novo repertório disponibilizado pela FUNARTE, percebemos que a utilização dos instrumentos nessas obras lançadas em 2009 traz, na maioria das vezes, elementos da indústria da cultura, limitando os recursos da escrita coral, principalmente em alguns parâmetros musicais, como timbre, dinâmica, harmonia e contraponto. As gravações disponíveis no *site* da Funarte apresentam um instrumento de percussão comum em canções da indústria da cultura: a bateria. A parte executada por esse instrumento nas gravações não está grafada nas partituras, bem como o uso do piano nas obras também traz os elementos rítmicos característicos de uma parte de bateria, ou seja, emprega o piano como um instrumento de acompanhamento padronizado, típico dos arranjos utilizados em canções da indústria da cultura, sendo que sua utilização poderia ser explorada de diversas formas, basta apenas observarmos o vasto repertório pianístico, até mesmo aquele voltado para simbiose poesia/música, tal como o *lied* alemão desenvolvido por compositores como Franz Peter Schubert (1797 – 1828) e Robert Schumann (1810 - 1856).

Em relação à forma, as obras desses novos compositores aproximam-se da forma da canção empregada pela indústria da cultura e com a preponderância do uso da homofonia em detrimento da polifonia. Nessas obras temos a mitigação da exploração da relação texto e música, de novas possibilidades de orquestração, tanto para o coral quanto para os instrumentos adicionados à partitura. Outro fator que reitera essas colocações é a duração das obras que variam entre três e quatro minutos, próximo a gravações de canções populares utilizadas nas diversas mídias.

A opção pela escrita de obras corais com acompanhamento harmônico evidencia essa mesma aproximação, haja vista que ela nega grande parte da literatura coral *a capella* existente e busca, assim, incorporar o universo da canção, que se resume essencialmente na textura conhecida como melodia acompanhada.

Contrária às práticas de países como Canadá, Dinamarca, Argentina, Estados Unidos, Alemanha, entre outros, que também sofrem a influência da indústria da cultura, mas mantiveram a investigação *poética* na área coral com a produção de obras significativas, percebemos uma interferência cada vez mais intensa dos padrões standardizados no universo da música coral brasileira, que deveria investigar e experimentar novas possibilidades sonoras e *poéticas*, mas encontra-se atualmente estagnada e refém dos paradigmas do consumo.

Portanto, as áreas da educação e da arte no Brasil, e inseridas nessas a educação/formação musical e a atividade de Canto Coral, esta última enquanto uma das raras possibilidades de educação musical durante quase 40 anos de ausência da música nas escolas, encontram-se, em larga

medida, subjugadas à visão de uma existência inautêntica, isto é, aquela vivida a partir das influências externas ao indivíduo, recebidas sensorialmente, ditando escolhas, sentimentos, ideologias e pensamentos, a fim de ludibriar a angústia da finitude humana. Os conceitos de vida autêntica e inautêntica são desenvolvidos pelo filósofo alemão Martin Heidegger no livro *Ser e Tempo* (1927) e no ensaio *A Origem da obra de arte* (1935/36), onde numa existência autêntica conciliada com a angústia da morte, encontra-se na *ontologia do ser* a real possibilidade de liberdade e emancipação dos padrões estabelecidos.

Lançada e decadente, a presença está, numa primeira aproximação e na maior parte das vezes, perdida nas ocupações. Nessa perdição anuncia-se, contudo, a fuga encobridora da presença de sua existência própria, já caracterizada como decisão antecipadora. Na fuga das ocupações reside a fuga *da* morte, ou seja, o desviar do olhar *do* fim do ser-no-mundo⁶⁵. Esse desviar o olhar de... é, em si mesmo, um modo de ser *para* o fim que, ekstaticamente, é *porvir*. Enquanto um desviar o olhar da finitude, a temporalidade imprópria da presença decadente e cotidiana deve desconhecer o porvir próprio e, assim, também a temporalidade em geral. É justamente quando o impessoal dirige a compreensão vulgar da presença que se consolida a “representação” da “infinitude” do tempo público, que se esquece de si.[...] Até o fim, ele “sempre ainda tem tempo” (HEIDEGGER, 2011 [1a ed. 1927], p.521).

Nessa visão heideggeriana da existência, ao recusarmos a finitude de nossa existência passamos a viver de forma inautêntica, refugiando-nos principalmente na sedutora estrutura da tecnologia e do entretenimento, principalmente o industrializado, que promovem uma estandardização dos sentidos e consequente anestesia de nossas capacidades de análise, julgamento e escolhas. Nesse estado inautêntico de existência permanecemos inaptos para perceber e compreender a revelação da verdade *poética* da obra de arte e do que ela inaugura.

A indústria da cultura com seus sedutores e facilitadores produtos de consumo e bens culturais nos mantém nessa zona de conforto alienante de uma existência inautêntica, ditando modismos, padrões de comportamento, gosto musical, visando à manutenção de um controle necessário à perpetuação da atual sociedade capitalista, onde o que realmente importa é a *meta-narrativa da performance*⁶⁶ (LYOTARD, 2009) por meio da eficácia da venda, promovendo uma gradual e imperceptível transformação e regressão dos sentidos, e por meio deles, a narcisização e o embotamento do pensamento crítico.

⁶⁵ Cf. &51, p.328.

⁶⁶ Conceito desenvolvido pelo filósofo francês Jean-François Lyotard (1924-1998).

CAPÍTULO III

A POÉTICA MUSICAL COMO MEDIADORA ENTRE A PRÁXIS E A TEORIA PARA UMA FORMAÇÃO MUSICAL ALTERNATIVA À INDÚSTRIA DA CULTURA

*Quanto mais a arte é controlada, limitada, trabalhada, mais ela é livre [...].
Quanto mais restrições nos impusermos, mais libertamos nossa personalidade dos grilhões que
aprisionam o espírito*⁶⁷.
Igor Stravinsky (1924)

Para a nossa discussão sobre a mediação da *poética* entre a *práxis* e a *teoria* na formação musical é necessário entendermos como se encontram os hábitos de audição e a *aísthesis* em nossa atual sociedade de consumo.

Mas antes disso, vamos primeiro definir *aísthesis* e estudar um pouco este conceito. Rubens R. Ricciardi sugere que a palavra grega *aísthesis* pode ser grafada em língua portuguesa também e mais adequadamente por “*estesia*, cuja negação é *anestesia*” (RICCIARDI, 2013, p.34). Ou seja, no ambiente da medicina, fala-se em *anestesia*, em ausência de sensibilidade e em alguns casos até mesmo na ausência de consciência para que o paciente não sinta dor ou até para que não tenha qualquer consciência do que está ocorrendo em determinada intervenção médica. Antes de mais nada, na medicina, trata-se sempre já da condição *anestesiada*, para que o indivíduo nada perceba ou ausência de percepção. Na medicina, portanto, utiliza-se ainda restritamente o sentido primordial grego da (*an*)*estesia*. Ricciardi diferencia ainda o sentido primordial grego como em Heráclito (século VI a.C.) de *aísthesis* (*estesia*) daquilo que se transforma tardiamente na *aesthetica* (*estética*), neologismo proposto pelo filósofo alemão Alexander Gottlieb Baumgarten enquanto nova categoria filosófica (século XVIII):

Heráclito conferiu à *aísthesis* uma dimensão filosófica inferior ao *lógos*. Por isso também Heidegger jamais se refere a uma estética enquanto categoria filosófica, mas sim concentra-se no problema maior da *origem da obra de arte*. Está claro porque não há uma estética na Antiguidade greco-romana. O conceito moderno de *estética* (atividade filosófica e especulativa) enquanto categoria tardia remonta ao Iluminismo (RICCIARDI, 2013, p. 34-35).

⁶⁷ STRAVINSKY, 1996 [1a ed. 1942], p.63 e 65.

Sexto Empírico (*Contra os matemáticos*, VII, 126) é a principal fonte compilada de Heráclito (*Fragmento 107*) sobre a *aísthesis*:

Heráclito, tendo considerado que o homem [é dotado] de dois elementos para o conhecimento da verdade, *aísthesis* e o *lógos*, diz [...] que a *aísthesis* não é confiável, e adota o *lógos* como critério. A *aísthesis*, contudo, Heráclito censura expressamente, dizendo: *para homens que têm almas bárbaras, olhos e ouvidos são más testemunhas* (*apud* COSTA, 2002, p.171).

A *aísthesis* (percepção), portanto, dependente do *lógos* (daí a importância da capacidade hermenêutica em cada indivíduo), e neste sentido, não sabemos previamente se vai colaborar ou prejudicar, acaba por sempre já interferir nos processos de formação e desenvolvimento do ser humano, tanto no plano artístico quanto no cultural, influenciando escolhas, determinando a construção do gosto e do juízo estético e, principalmente, num processo de assimilação do mundo que nos cerca e o que dele compreendemos.

Esses hábitos e a forma como é desenvolvida nossa percepção determinam a interação que estabelecemos com o mundo, mutável como o nosso amadurecimento, mas suscetível a todo tipo de interferências ou influências. Uma forma mais atenta e vigilante de se vivenciar esses processos pode colaborar para a construção de um pensamento crítico, e, em certa medida, não tão suscetível à padronização, auxiliando-nos nessa interação diferenciada com o mundo sensível. Essencialmente diferente da condição *anestesiada* daquele tipo muito comum e frequente de consumidor desprovido de espírito crítico de nossos dias, esta postura vigilante de uma *aísthesis* diferenciada acaba beneficiando a formação de docentes, a formação daqueles que justamente depois influenciam e mesmo formam a opinião pública, de artistas inventores de arte ou mesmo de educandos, num estado permanentemente crítico de aprendizado.

3.1 - A TRANSFORMAÇÃO DOS HÁBITOS DE AUDIÇÃO E A PERDA DOS PARÂMETROS MUSICAIS NA ATUAL SOCIEDADE DE CONSUMO

Ouvir e escutar nem sempre significam a mesma ação sensorial. Por vezes escutamos de forma distraída, desconcentrada, assim não absorvemos o sentido do conteúdo que se apresenta; em outras, conseguimos articular, interpretar, compreender e construir um pensamento a partir do que se ouve, num exercício dialético com o que trazemos de conhecimento adquirido e aprendido.

Para o filósofo Alexandre Costa (2013) “o corpo colhe, a interpretação escolhe” (COSTA, 2013, p.82). Nesse sentido, a ação de ouvir é involuntária, universal e inevitável; já o modo como se ouve é particular, singular e consiste na construção interpretativa (*lógos* enquanto capacidade hermenêutica) do ser humano.

A partir do que é captado pelos sentidos, numa apreensão sensível da *phýsis*⁶⁸ e do *lógos*⁶⁹, somente depois de assimilado e compreendido é que o conteúdo, ou o objeto de observação e estudo, torna-se conhecimento. Dá-se então a aprendizagem.

Nessas colocações heraclíticas a ação de pensar (involuntária como a ação de ouvir) e a construção do pensamento decorrem dos nossos sentidos, principalmente a audição. Para a filosofia de Heráclito, ouvir é o verbo dos verbos, pois dele depende a apreensão da linguagem. E ouvir, nesse sentido, transcende a mera audição sonora, ampliando-se para toda a estrutura estética do corpo, adquirindo o sentido de *aísthesis* numa interação com o *lógos* e possibilitando a participação e a interação do homem na natureza e no mundo. Existe então uma íntima e indissociável relação entre a audição humana e a capacidade de assimilar, interpretar e compreender o mundo, promovendo inúmeras possibilidades de entendimento, da total “surdez” à sabedoria, de forma que “sua grandeza ou sua pequenez, sua harmonia ou desarmonia em relação à linguagem do real e à afinada ‘música’ do *kosmos* serão decididos pela sua escuta” (*ibidem*, p.92).

Quando a indolência e a distração apropriam-se da *aísthesis* do homem, principalmente ao não se esforçar por reconhecer e compreender o discurso do *lógos*, seus sentidos transformam-se em veículos de afastamento e desorientação, tornando-se suscetível à manipulação e com duvidoso senso crítico, onde, “não sabendo ouvir, não sabem falar” (HERÁCLITO, *Fragmento 19* - *apud* COSTA, 2013, p.91).

Não é sem propósito que o mundo atual se apresenta extremamente ruidoso e iluminado, poluindo e embotando os sentidos humanos, perturbando a compreensão dessa linguagem do real, do mundo sensível. O silêncio e a escuridão são, cada vez mais, momentos raros, e muitas vezes associados à algo que se deve evitar, como o medo, a solidão e a morte. No entanto, é no silêncio interior de nossa escuta e na ausência de sedutores estímulos visuais que podemos processar o pensamento, na tentativa de que o nosso *lógos* específico e individual entre em concordância e harmonia com o *lógos* comum e universal, promovendo assim o que Heráclito chamou de sabedoria.

⁶⁸ “A concepção da natureza”, ao transmitir seu conteúdo e expor seu comportamento, revela-se como linguagem (COSTA, 2013, p.79-80).

⁶⁹ Concepção heraclítica de linguagem que remete-se “ao fato de que todo evento na ordem da natureza - e o homem se inscreve nela - comunica e diz algo” (*ibidem*, p.80).

O compositor Edson Zampronha (2000) desenvolve a idéia de uma escuta musical que oscila entre o perceber e o reconhecer, dependendo do emprego de signos e convenções utilizados. Segundo Zampronha (2000), ao escutarmos uma obra musical, quanto mais estereótipos e convenções ela apresentar, menor será a utilização de processos perceptuais, pois baseia-se no reconhecimento, tornando-se previsível e reduzindo a margem interpretativa; já o contrário, uma escrita com signos diferenciados e carregada de imprevisibilidade tende a gerar uma margem ampla de interpretação, “alongando a duração perceptual, e retardando a entrada de estereótipos” (ZAMPRONHA, 2000, p.242).

Essa análise de Zampronha refere-se à escrita musical e sua recepção, que quando composta dentro de um paradigma tradicional, baseada em formas pré-dadas (forma sonata, fuga) utiliza na maioria das vezes os procedimentos de reconhecimento; no novo paradigma de invenção e na escritura musical da modernidade surgida no século XX, a obra encontra-se no plano do perceber, pois não usa dessas formas e estereótipos pré-estabelecidos. Nesse sentido, “*a obra é a própria modelagem da percepção, é o próprio processo de construir aquilo que se percebe*” (*ibidem*, p.242).

Ao transpormos esses conceitos abordados por Zampronha (2000) para os processos de escuta musical em nossa contemporaneidade, percebemos a predominância da hipersaturação de estereótipos em todos os níveis (parâmetros musicais, forma, articulação e expressão), provindos dos produtos gerados pela atual indústria da cultura. Entendemos que, neste contexto, os processos perceptuais são adestradores e reduzidos ao reconhecimento do sempre igual, evitando e rejeitando o diferente. Vale lembrar que o produto musical mais explorado pela indústria da cultura é a canção popular, a qual limita a escuta cotidiana da sociedade a esse âmbito musical.

Adorno afirma que a construção dos hábitos de audição das massas concentra-se no hábito do reconhecimento, que por sua vez nasce nos processos de promoção e repetição, para depois tornar o material reconhecível, e só então aceito. “O princípio básico subjacente a isso é o de que basta repetir algo até torná-lo reconhecível para que ele se torne aceito. Isso serve tanto à estandardização do material quanto à sua promoção” (ADORNO, 1941, p.130).

Da repetição (imitação) ao reconhecimento, do reconhecimento à aceitação. Com esse paradigma atuando cotidianamente nos sentidos e na construção de hábitos, dirigido principalmente aos três primeiros setênios da vida humana, não há quem escape da influência e do controle da indústria da cultura.

O reconhecimento é parte importante da apreciação de obras musicais, pois permite construir um sentido musical de uma obra conectando, primeiramente, os elementos conhecidos para depois experimentar a novidade que ela propõe. O *fundamentalmente novo* então precisa ser

percebido, interpretado e depois compreendido para, posteriormente, quando repetido ser reconhecido, deixando de ser novidade. Para Adorno (1941) “essa relação entre o reconhecido e o novo que é destruída na música popular [da indústria da cultura]. Reconhecer torna-se um fim, ao invés de ser um meio” (*ibidem*, p.131). Essa condição também é análoga à música de concerto que incorporou rituais de esnobismo restrito ao repertório clássico-romântico reiterado *ad nauseam* nas salas de concerto, visando estabelecer essa relação de reconhecimento com o público, como por exemplo, a predominância de algumas aberturas e árias de óperas reconhecidas pelo grande público, das mesmas obras sinfônicas, de arranjos orquestrais de canções populares. Destacamos aqui a concepção *performática* que um André Rieu⁷⁰ confere aos concertos de sua orquestra e coral, elevando à *enésima* potência o esnobismo, presente não apenas no repertório, como também na *performance* e no figurino dos músicos (similar aos bailes de gala do século XIX). Não é sem razão que ele goza atualmente de um enorme sucesso de vendas com um público cada vez mais globalizado e *kitsch*.

Em relação à canção popular é interessante observar como Adorno concebe a relação entre letra e música, que para ele é similar à correlação entre a imagem e a palavra na propaganda:

A imagem provê o estímulo sensorial, a letra acrescenta *slogans* ou piadas que tendem a fixar a mercadoria na mente do público e a classificá-la em categorias definitivas. A substituição do *ragtime* puramente instrumental pelo *jazz*, que, desde o começo, tinha fortes tendências vocais e o declínio generalizado dos *hits* puramente instrumentais estão intimamente relacionados com a crescente importância da estrutura da publicidade da música popular (*ibidem*, p.133).

Essa análise pode colaborar para compreendermos por que o gênero canção passou a ser o produto fundamental da área musical da indústria da cultura, pois o texto semantizou a música, construindo associações dos gestos melódicos e de algumas conduções harmônicas ao significado das palavras.

3.1.1 - A CANÇÃO POPULAR BRASILEIRA E A INDÚSTRIA DA CULTURA

No Brasil do início do século XX existiam vários gêneros populares instrumentais, decorrentes da diversidade musical no campo (folclórica) e nos centros urbanos e presentes em

⁷⁰ André Léon Marie Nicolas Rieu (*1949) violinista e maestro holandês fundou a *Orquestra Johann Strauss* para executar restritamente o repertório mais conhecido da música de concerto em espetáculos de show-biz aos moldes do *pop global*, tudo isso numa concepção tanto visual como sonora invariavelmente *kitsch* (brega), cujas turnês mundiais vem alcançando grande sucesso de público, inclusive no Brasil.

nosso vasto território, em grande parte relacionados à dança, como o *lundu*, *maxixe*, *corta-jaca* e o *tango brasileiro* (que se confunde com o *chorinho*, mesmo não recebendo inicialmente esta denominação). Com o advento do rádio, estes gêneros, entre outros, receberam textos e foram perdendo, gradativamente, suas singularidades rítmicas, timbrísticas e melódicas por conta do texto cantado. Assim, a canção tomou em importância o lugar do discurso instrumental. Por sua vez, os gêneros instrumentais foram transformados e amalgamados em um número bem mais reduzido de gêneros, alguns caindo no abandono e esquecimento.

A canção popular inserida nesse modelo publicitário que se instalou com a difusão em massa por meio dos *rádios clubes* brasileiros, principalmente a partir da década de 30, fez do século XX o século da canção no Brasil, forçando a música de concerto e a música folclórica a limitarem-se a escassos redutos de pesquisa, investigação e invenção. Ocorreu então uma transposição e substituição de conceitos entre esses universos musicais, gerando uma confusão epistemológica na formação dos brasileiros em relação à essa área do conhecimento humano: a música. Música pode ser sinônima de canção?

No transcorrer do século XX, no Brasil, o vocábulo “canção” passou a ser substituído pelo vocábulo “música”, e, com seu uso cada vez mais intenso e generalizado nas mídias, tornaram-se praticamente sinônimos. Assim, instalou-se uma confusão epistemológica com os termos canção/música, cancionista/compositor, gênero/ritmo, entre outros, que, com aplicações generalizadas e indiscriminadas, levou-se a compreender erroneamente a parte pelo todo.

A canção é uma expressão artística dual de música e poesia. Durante séculos a música e a poesia desenvolveram-se numa relação estreita de simbiose, e embora extremamente diversas, conseguiram estabelecer afinidades quanto à articulação do som, gerando a música vocal. Enrico Fubini (2003) assim descreve essa tensa relação:

(...) na música vocal, a música gostaria de poder assumir as características significativas da palavra, a precisão em denotar os objetos e sobretudo os sentimentos; e, em contrapartida, a palavra gostaria de poder assumir a liberdade alusiva da música, o seu lirismo e o seu livre desdobramento na intensidade expressiva da linha melódica (FUBINI, 2003, p.25).

Ainda para Fubini, existe a possibilidade de um isomorfismo entre a expressão musical e os afetos, que permite à música uma autonomia semântica, estando ou não combinada com a linguagem verbal:

Na linguagem verbal este isomorfismo vem à superfície quando a expressão verbal é exclamada, entoada, gritada, ou seja, quando nela se insinua o elemento musical que a pura expressão verbal não prevê ou que prevê somente como elemento acessório e não essencial. Neste caso, o elemento musical pode não só aumentar consideravelmente a eficácia do discurso verbal, como pode mesmo, às vezes, contradizê-lo ou frustrá-lo. Daqui se pode deduzir que há uma espécie de autonomia semântica da expressão musical que pode assumir a sua coloração emotiva e afetiva, quer quando é combinada com a linguagem

verbal, quer quando é isolada como um elemento autônomo e independente (FUBINI, 2003, p.32).

No entanto, a autonomia do discurso musical acabou se perdendo no momento em que o gesto melódico se submete exclusivamente à palavra cantada. Com a predominância do uso da canção como forte produto da indústria da cultura, a música perdeu sua autonomia enquanto linguagem na cultura midiática e manteve-se atrelada à expressão cancional, ou seja, vinculada e a serviço da linguagem verbal, ocorrendo uma generalização do termo *música*, que passou a referir-se não só ao universo instrumental, mas também, e principalmente, à canção. Ou seja, música no Brasil é compreendida meramente enquanto canção. A porção musical do gênero da canção popular tornou-se cada vez mais simplificada e redutiva, pois está sempre a serviço da *estabilização da compatibilidade entre texto e melodia* (tema central nas pesquisa de TATIT, 2004), possibilitando uma ênfase maior à expressão verbal. O ápice deste processo é a produção, por exemplo, de gêneros como o *funk*, *rap* e *hip-hop*, nos quais já desaparece a melodia, resultando apenas uma fala mensurada (ou seja, uma declamação com reiterada repetição sempre nos mesmos padrões e acentos rítmicos).

Stravinsky também apontou essa semantização da música instrumental por meio da música vocal:

O elemento instrumental dispõe de uma autonomia que o elemento vocal não possui, por estar preso às palavras. [...] A canção, mais ou menos ligada à palavra, acabou por tornar-se uma espécie de complemento, evidenciando assim sua decadência. No momento em que a canção é usada apenas para dar expressão a um discurso, ela deixa o domínio da música, e nada tem a ver com ele (STRAVINSKY, 1994 [1a ed. 1942], p.46).

O mesmo processo ocorreu com a palavra “compositor”, que num empréstimo do universo da música de concerto passou a ser utilizada para denominar o “cancionista”, que é o autor da canção. Uma situação recorrente é quando nos referimos aos cancionistas da música popular urbana como “compositores”, o que prescindiria de conhecimento de técnicas de composição, teorias de estruturação e de estética, contraponto e harmonia, história da música e principalmente da própria linguagem musical essencialmente grafocêntrica e com forte apelo cognitivo, num trabalho que sempre já envolve um contexto mais denso e rico na composição dos parâmetros musicais (textura, alturas, intensidades, durações, timbres etc.). Contudo, a maioria destes cancionistas têm uma outra relação com a invenção musical: a de expressão espontânea e intuitiva enquanto manifestação de seu contexto cultural essencialmente vinculada à *mímesis* e uma prática repetitiva, numa estabilidade pouco inventiva dos parâmetros musicais, que não desqualifica a produção cancional

brasileira, rica em elementos musicais regionais e folclóricos, mas é um processo de invenção musical diferente daquele de um compositor.

Sobre o uso não diferenciado de conceitos - quando se toma *canção* por *música*, *cancionista* por *compositor*, *ritmo* por *gênero*, etc. -, podemos nos lembrar do filósofo italiano Luigi Pareyson quando afirma que “usar uma mesma palavra para significados diversos, quando não inteiramente opostos, é sempre desaconselhável, porque gera uma confusão inútil e prejudicial e, além disso, nada resolve, dado que a tarefa de distinção não só não resulta evitada, mas antes se torna ainda mais urgente e ineludível” (PAREYSON, 2005 [1971], p.151).

Toda essa confusão epistemológica gerada pelo uso indiscriminado e indevido na indústria de canções determinou o total desconhecimento da música enquanto área de conhecimento por parte da grande maioria da população brasileira, agravado com a ausência de um ensino de música regular que trabalhasse a linguagem e os diversos universos musicais nas escolas.

Mas será que toda canção se encontra no âmbito da indústria da cultura? Onde se dá o limite (divisa) entre a invenção cancional e a produção estandardizada dirigida à massa?

A canção folclórica traz, em sua essência musical e textual, tradições muitas vezes antigas que permaneceram numa coletividade por meio da transmissão anônima e oral e da perpetuação de histórias, jogos e brincadeiras infantis, festas religiosas e comemorações sazonais, entre outras. Geralmente, veem acompanhadas por movimentos ou danças, possibilitando uma *práxis* aberta a variações e reinvenções, que ao longo do tempo se perpetuam na memória da comunidade de uma forma dinâmica, agregando as transformações decorrentes do tempo. Neste caso, os parâmetros musicais e as formas de expressão são vivenciados a cada jogo/brincadeira ou festa folclórica, mantendo sempre as possibilidades para a *práxis* e a *poética* musicais. É uma produção espontânea e coletiva de canções oriundas de uma comunidade, atendendo as particularidades sociais e/ou religiosas de um agrupamento específico de pessoas. Geralmente essas tradições co-existem e sobrevivem à voracidade da indústria, mas podem também ser por ela absorvidas e padronizadas, perdendo então suas trajetórias de transformação, uma vez que alguns parâmetros musicais são fixados por meio de gravações e da repetição empreendida como estratégia de divulgação e de venda, distanciando-se de sua origem.

Segundo Pareyson, quando a arte apresenta um caráter social é chamada de arte popular, e é aquela que:

[...] canta e figura temas populares, obra coletiva e anônima do próprio povo, mas que agora é interpretada de modo mais conforme a estrutura da própria arte [...]. A arte popular é tal, não porque tenha sido feita pelo povo, mas porque tem o povo como assunto e como ambiente: nascida do povo e para o povo, tem como autor quem soube interpretar a alma

popular, recolher temas, realizar suas aspirações, precisar seus gostos. [...] a arte realiza o mais difícil conceito de sociabilidade, porque ela fala a todos, mas a cada um de seu modo, e assim assegura uma universalidade através da individualidade e institui uma comunidade através da singularidade (PAREYSON, 2001 [1984], p.118,119, 123).

A artesanania popular se perpetua em longa tradição, e, para Pareyson, dispõe de um caráter originário e ontológico, pois, diferente da revolução que busca iniciar um novo tempo rompendo com o passado, “a tradição é uma contínua recuperação da *origem*, [...] àquela origem de onde somente pode derivar uma regeneração *do tempo*” (*idem*, 2005 [1971], p.47 e 49).

Assim, a tradição por meio da *mimesis* proporciona a conservação cultural e a *poíesis* (invenção) traz a inovação e a originalidade, podendo ser comparada ao efeito da revolução; ambas deveriam ser exercidas conjuntamente, numa relação dialética de conservação e transformação. No entanto, se essa relação se desfaz e prevalece uma ação destituída de origem ou de inovação, onde “continuar sem inovar significa apenas copiar e repetir, e inovar sem continuar significa fantasiar no vazio, sem fundamento [...], então a forma decai para a fórmula, o modelo para o módulo, o estilo para cunho, a obra para estereótipo e não aparece senão a inerte repetição, a estéril reprodução do imitador rasteiro” (*idem*, 2001 [1984], p.137-138).

A canção popular, rural ou urbana, de autoria determinada, nascida como expressão espontânea de uma pessoa ou grupo, quando inserida num contexto comunitário mantém as mesmas possibilidades de reinvenção e *performance* da canção folclórica. No entanto, quando é absorvida pela indústria e passa por todo um processo de pasteurização, estandardização e adequação aos padrões midiáticos, sofrendo a repetição necessária para sua aceitação, tende a fixar-se por meio da *performance* gravada (cujo alicerce é o fonograma, quase sempre descartável por conta dos interesses comerciais em renovar continuamente a venda), transformando-se também em padrão, perdendo o contato com sua raiz originária, que regenera e atualiza a tradição no tempo. Esse tipo de produção de canções é alvo constante da indústria, pois fornece o material cançional que será modificado pela indústria e redirecionado para o público consumidor.

Finalmente, a canção popular de massa nascida dentro da fórmula-padrão da indústria da cultura, já pré-determinada à venda e consumo do sempre-igual, é elaborada e direcionada para determinado público alvo, visando atender às preferências convencionadas pela indústria do consumo como qualquer outro tipo de produto comercial (carro, roupa, shampoo, sabão em pó, etc.). A segmentação do mercado musical com a formação de grupos pré-estabelecidos - público infantil, adolescente, universitário, e as classes sociais padronizadas com suas cores A, B, C e D, etc. - direciona e determina a produção de canções a fim de controlar a manutenção dos padrões

para o consumo. Assim, a canção de consumo dita “popular” não é oriunda *do* povo, mas sim, *para* o consumo das massas.

Sobre essa manipulação da canção promovida pela indústria da cultura e a banalização da música nos meios de comunicação (presente em quase todos os lugares enquanto “música ambiente” no contexto do consumo), Stravinsky ressalta que “espalhando-a em todas as direções sem tomar certas precauções, oferecendo-a displicentemente a um público que não está preparado para isto, deixa-se esse público exposto a uma *saturação mortal*” (STRAVINSKY, 1994 [1a ed. 1942], p.121).

A saturação do gênero *canção popular urbana* levou à uma estandardização e mudanças nos hábitos de audição, pois, dispensando o ouvinte do esforço de “seguir o fluxo musical concreto, como lhe dá, de fato, modelos sob os quais qualquer coisa concreta ainda remanescente pode ser subsumida” (ADORNO, 1941, p.121), despojou a espontaneidade, desnecessária numa escuta pré-digerida, e promoveu reflexos condicionados, principalmente aqueles ligados aos aspectos do ritmo e do movimento, responsáveis diretos pela estimulação catártica (*kathársis*⁷¹) do entretenimento, além de produzir um “gosto nivelador” (*idem*, 2011 [1a ed. 1973], p.52) na sociedade de massa. Nesse sentido, a imitação foi o fio condutor dessa estandardização e a competição foi o seu processo, culminando na cristalização dos padrões, sendo excluído tudo que diferisse deles. “Entender música popular significa obedecer a tais comandos ao escutar. A música popular impõe os seus próprios hábitos de audição” (*idem*, 1941, p.124). Adorno (1941) aborda o processo de *plugging* [literalmente, *arrolhamento* ou, como se diz vulgarmente, *enfiar guela abaixo*] como “uma continuação do processo inerente à composição e ao arranjo do material musical. A promoção pelo *plugging* almeja quebrar a resistência ao musicalmente sempre-igual ou idêntico, fechando, por assim dizer, as vias de fuga ao sempre-igual” (*ibidem*, p.125).

A utilização do processo de repetição promocional da canção, o *plugging*, leva à institucionalização e estandardização dos hábitos de audição, conferindo à canção uma relevância psicológica que de outro modo não teria. Assim, a promoção é o inevitável complemento da estandardização.

Nesse contexto, a canção popular urbana é utilizada no modelo publicitário acima descrito como estrutura de distração e de desatenção e está ligada ao modo de produção e de mecanização do trabalho (tal como a *Verfremdung* em Marx que sugere a *alienação do trabalho*, quando o pensar

⁷¹ “A *Kathársis* é um efeito da mimésis sobre o receptor, o qual fecha o circuito dos diferentes, mas coexistentes, objectos da representação. Este efeito, que resulta de uma série de transferências psicanalíticas para o receptor, completa a relação entre realidade e arte” (MIRA, 2012, p.8).

e o agir se tornam atividades distintas, ou mesmo a *Verfremdung* em Heidegger, uma alienação enquanto *esquecimento do ser*). Surge então o correlato não-produtivo dessa estrutura de produção: o entretenimento (reconhecimento narcísico). Realizado como forma de relaxamento, sem envolver nenhum esforço de atenção e concentração, o entretenimento envolve os sentidos num gozo de sensações que busca o próprio prazer e a simulação de emoções, provavelmente inexistentes ou imperceptíveis no massificado cotidiano da vida urbana atual. Cores exuberantes e fortes, sons cada vez mais ensurdecedores, paladares picantes, situações limites que geram emoções fortes, são cada vez mais comuns nessa lucrativa área que produz um relaxamento padronizado e pré-digerido, promovendo a escapada da monotonia que se instalou no âmbito do trabalho, principalmente aqueles ligados à mecanização e à repetição de atividade.

3.1.2 - INDUSTRIALIZANDO O ENTRENIMENTO: NARCISISMO E HEDONISMO

Nessa estrutura de distração, desatenção e entretenimento, é quase impossível uma experiência concentrada e consciente, como a exigida para a apreciação de uma obra de arte, uma vez que os fenômenos musicais sofrem transformações internas com subordinação à essa estrutura de consumo em massa, podendo modificar em vários níveis a estrutura do ouvido musical. Sobre isso, Adorno ressalta que a composição musical é “a única que na verdade decide sobre a situação da própria música” (ADORNO, 2011 [1a ed. 1958], p.9).

Apesar de todo movimento de transformação que ocorria no ensino da música em diversos outros países, no Brasil, os “educadores musicais” da segunda metade do século XX que atingiram com mais eficiência a população foram os intérpretes de canção da então MPB - sigla mercadológica da indústria fonográfica na segunda metade do século XX (cujo sentido se perde completamente a partir dos anos 90) visando diferenciar a produção da canção popular urbana no Brasil (em geral identificada com os padrões de consumo universitários de classe média e classe média alta - excluindo-se, contudo, a música raiz) daquela oriunda em especial dos EUA, Inglaterra e outros centros. Os intérpretes da então MPB adentraram midiaticamente nos lares e o espaço escolar, vários deles com uma forma de cantar destituída de estudo e vocalidade técnica, com padrões sofríveis de afinação - sendo que a degradação é ainda mais evidente nas gerações mais recentes - e a mitigação de parâmetros e expressividade musicais. As recentes gerações brasileiras de crianças tem seu primeiro contato com a música por meio da canção dirigida

mercadologicamente para essa faixa etária, canções que se autodenominam infantil. Uma música que seja destituída de texto, ou seja, somente o discurso musical e sua realidade *poética* sem palavras, torna-se uma experiência cada vez mais rara e distante do cotidiano infantil brasileiro.

No mundo do século XXI - altamente tecnológico e informatizado, vazio, narcísico⁷² e hedonista⁷³ - as pessoas optam cada vez mais por utilizarem cotidianamente uma trilha sonora particular, conectada por meio de fones de ouvido em volumes muito superiores ao suportável pelo nosso organismo, por várias horas diárias, inclusive enquanto “trabalham”. Os ouvidos não têm pálpebras e nem íris para controlar a entrada do som; a audição, quando submetida à exaustão pelo excesso de volume e/ou mantida em um estado de distração permanente em relação ao mundo sensível, praticamente tem desativada uma de suas funções principais: descrever a *phýsis* e o seu *lógos*, anestesiando o pensar e alienando o indivíduo.

Esse permanente estado de desatenção (alienação) é aquele inverso ao que naturalmente é gerado pelas informações auditivas do mundo sensível, que deveria manter a nossa percepção em estado de alerta e consciente do ambiente ao redor. Uma vez invertido, o estado da percepção afeta negativamente nossas capacidades de perceber, reagir, pensar, inventar, interagir, interpretar e compreender, tornando-nos suscetíveis ao controle dessa estrutura que industrializou padrões que aprisionam o ser humano numa ideologia estritamente comercial e mercadológica, a fim de manter *o consumo pelo consumo*, base da sociedade capitalista.

Essa estrutura provoca no ser humano um insulamento social, uma pseudo-indivuação, uma apatia quase generalizada, pois, mantendo o indivíduo neste permanente estado de desatenção e distração, gera a passividade, destruindo a vontade (que impulsiona a ação física do fazer), exaurindo os sentidos (afeta as emoções e a forma como lidamos com elas), que por fim, imobiliza e altera nossa capacidade de pensar, questionar, analisar, inventar, julgar, interpretar e compreender.

Mantendo o nosso pensamento nesse estado de alienação dormente, que atualmente conta com ajuda de dispositivos⁷⁴ móveis cada vez mais numerosos e atrativos, facilmente acessíveis a pessoas de diversas idades e condições econômicas (celulares, *tablets*, *iPod*, *iPad*, etc., todos

⁷² Gilles Lipovetsky assim define a *lógica do vazio*: “o narcisismo, a expressão sem retoques, a prioridade do ato de comunicação sobre a natureza do comunicado, a indiferença em relação aos conteúdos, a assimilação lúdica dos sentidos, a comunicação sem finalidade e e sem público, o remetente transformado em seu principal destinatário” (LIPOVETSKY, 2005, p.22).

⁷³ Segundo Lipovetsky (2005) “o hedonismo instaurou um enfraquecimento da vontade” (*idem*, p.121).

⁷⁴ Sobre a frenética produção de numerosos e sofisticados dispositivos móveis, cada vez mais acessíveis a grande parte da população, Lipovetsky considera que “a dissipação dos grandes códigos estéticos, os extremismos das vanguardas transformaram de alto a baixo a percepção das obras, as quais se tornaram equivalentes a absurdos *gadgets* de luxo” (LIPOVETSKY, 2005, p.137).

conectados à internet), tornamo-nos consumidores passivos e obedientes, ávidos pela próxima novidade, e nos distanciamos de uma sociedade que escolhe, trabalha e determina seu caminho histórico. O filósofo francês Gilles Lipovetsky (2005) denominou esse comportamento de “pode tudismo”, surgido em nossa contemporaneidade como *processo de personalização*. Sob a égide do consumo de massa e sua uniformização de comportamento, Lipovetsky destaca a face suplementar e inversa desse fenômeno de massa: “a acentuação das singularidades, a personalização sem precedentes dos indivíduos” (LIPOVETSKY, 2005, p.86), ou seja, os produtos industriais passam a ser customizados pelo consumidor, tornando-os objetos mais particulares e singulares. Em resposta e reação ao processo de padronização e estandardização inerentes à indústria da cultura, ocorre o *processo de personalização* - ou deveríamos chamar de (pseudo)*personalização*: “Liquefação da identidade rígida do Eu e suspensão da primazia do olhar do Outro - em todos os casos o narcisismo funciona como agente do processo de personalização” (*ibidem*, p.39) - basta lembrarmos dos incontáveis auto-fotos (*selfie*) divulgadas a todo instante nas redes sociais.

O processo de personalização anexou a própria *norma*, assim como anexou a produção, o consumismo, a educação e a informação. A norma dirigista ou autoritária foi substituída pela norma ‘indicativa’, suave, pelos ‘conselhos práticos’, as terapias ‘sob medida’, as campanhas de informação e sensibilização por meio de filmes humorísticos e publicidades repletas de sorriso (*ibiidem*, p.44.).

Uma vez isolados, os indivíduos enfraquecem seus vínculos sociais por estarem mergulhados num confortável ambiente hedonista, sempre buscando uma satisfação narcisista, ambos decorrentes dessa estrutura de consumo cada vez mais individualizante.

Nesse contexto, as dimensões estruturais da música sofreram profundas alterações com a estandardização para o consumo de massa, promovendo uma redução dos parâmetros básicos que a compõem (altura, duração, intensidade e timbre), bem como dos atributos de expressão (andamento, dinâmica e articulação) e nos princípios da *poética* musical (repetição, contraste e variação). No padrão da canção de consumo os parâmetros, atributos e princípios anteriormente citados, foram reduzidos: o que se percebe é um ostinato rítmico em primeiro plano, que sofre mínimas ou imperceptíveis alterações de timbre, articulação e andamento durante a execução da canção, um acompanhamento harmônico (normalmente em movimento paralelo) realizado sempre pelo mesmo grupo instrumental (guitarra, baixo, bateria e teclados) e uma melodia de pequena tessitura localizada na região média da voz do intérprete, bem próxima à região de fala.

A forma de percebê-los também se alterou, uma vez que a escuta musical tornou-se cada vez mais individualizada por meio de sofisticados e minúsculos dispositivos sonoros e seus potentes fones de ouvido que nos distanciou do fenômeno físico do som acústico. O som gravado

acusticamente sofre interferência e transformação já em sua captação, bem como nas fases de mixagem e edição, retirando ou adicionando frequências e características timbrísticas, simulando ambientes acústicos diferentes da nossa percepção natural.

Lipovetsky compreende essa situação como uma “geração de surdos” que se intimida diante do mundo real, e comenta:

Circulação, informação, iluminação trabalham para um mesmo enfraquecimento do real, o que, por sua vez, reforça o investimento narcisístico: uma vez o real tornando-se inabitável, resta o dobrar-se para dentro de si mesmo, o refugiar-se na autarquia, que a nova voga dos decibéis, dos fones de ouvido e dos concertos *pop* tão bem ilustra. Neutralizar o mundo pelo poder sonoro, fechar-se em si mesmo, flutuar e sentir no corpo o ritmo dos amplificadores. Hoje em dia o barulho e vozes da vida se tornaram *parasitas*, é preciso identificar-se com a música e esquecer a exterioridade do real (*idem*, p.55).

Esta alienação gerada pelo auto-isolamento social é uma das graves consequências da manipulação dos sentidos, que percebem apenas as distorções amplificadas do mundo real, tais como o medo, a violência e a exuberância do poder e do prazer inesgotável de quem o possui.

Por outro lado, uma resistência a esta alienação poderia ser praticada por meio de outra alienação enquanto paradoxo da alienação. Ricciardi propõe a alienação da própria indústria da cultura:

Trata-se de uma questão heraclítica (segundo Alexandre Costa): *estamos sempre ao mesmo tempo concentrados e distraídos* (concentrado em algo e ao mesmo tempo distraído de algo). Alienar-se significa *tornar-se alheio a algo*. Então, por que não transformarmos a condição ambígua do alienado em algo fecundo? Por exemplo, numa atitude de resistência contrária à *indústria da cultura*, não se alienar da mesma *indústria da cultura* (alienar-se do que não presta)? (RICCIARDI, 2013, p.71).

Quanto aos princípios *poéticos* da invenção de canções populares da indústria da cultura, percebe-se a utilização da repetição (motivos melódicos e/ou rítmicos, forma, instrumentação, etc.) de forma exaustiva, hipnótica e sem contraste, e a variação acontece apenas no texto, empobrecendo ainda mais a expressão musical. O golpe de misericórdia veio com o advento do *rap*, declarando a morte da melodia e a simplificação total da canção em uma fala mensurada, acompanhada por um ostinato rítmico com poucos timbres e nenhuma variação. Talvez devesse ser encarado como uma nova forma de interpretação literária, ou mesmo teatral, e não de canção, uma vez que o texto mantém-se sempre em primeiro plano, praticamente sem gesto melódico definido.

Oposta à esta situação provocada pela indústria da cultura - onde o momento do reconhecimento é o da fruição sensorial sem esforço, sem questionamento e sem liberdade - encontra-se o universo provocativo e transgressor da arte, que para ser apreciada necessita da concentração e do esforço consciente da percepção, reconhecimento, identificação, análise, interpretação e compreensão, enfim, de um pensar crítico. Não é difícil concluir por que a arte e

todas as atividades que envolvem o desenvolvimento da vontade e do pensar - o controle de sensações e emoções, as atividades de dialética e de análise - são suprimidas do nosso cotidiano contemporâneo. O *sentir* enfraquecendo o *querer* (*fazer*) e controlando o *pensar*⁷⁵.

Despertar a postura crítica no educador do ensino infantil ao universitário, como também o professor especialista em música, é fundamental para neutralizar e interferir nesta estrutura de controle e alienação por meio da auto-sedução dos sentidos. É uma estrutura que talvez permaneça por um bom tempo, mas, a partir de ações isoladas e conscientes no espaço educativo e formador, como o espaço da sala de aula, a mudança da postura do educador pode fazer a grande diferença para uma coletividade, gerando novas possibilidades de resistência e de convívio-não-dirigido, na tentativa sempre de desenvolver a *aísthesis* de forma espontânea, ampla e abrangente.

Partindo da construção de bons hábitos da audição, cuidando da percepção sensorial, principalmente a auditiva, e preservando o silêncio, a concentração e o entretenimento - enquanto atividade lúdica espontânea (não pré-dirigida e industrializada) - o docente e a estrutura familiar podem, por meio dessas atitudes cotidianas, contribuir para a diversificação do gosto musical do educando, que lhe permitirá escolher segundo os critérios por ele vivenciados e aprendidos, num processo vivo, dinâmico e mutável, de análise, interpretação e escolha, preparando-o para o desenvolvimento futuro do seu juízo estético.

Outra postura fundamental na modificação dos atuais paradigmas de padronização e alienação é a valorização da música enquanto linguagem (caráter teórico e estético), e não um mero entretenimento como é comumente entendida, utilizando seu caráter inventivo e *poético* para desenvolver o pensamento crítico por meio da especulação, do questionamento e da invenção. A *prática* musical, por sua vez, por meio do *fazer* e da repetição para alcançar melhorias na execução (repetição não idêntica de um mesmo trecho musical ora focando a expressão, ora a articulação, ou mesmo a correção de alguns parâmetros para o seu aperfeiçoamento *performático*) contribui no fortalecimento da vontade e da coragem, características importantes para a atividade artística.

⁷⁵ Referência a uma trilogia de atuação fundamental na *Pedagogia Waldorf*, criada por Rudolf Steiner. Nessa pedagogia, essas três capacidades trabalham equilibrada e indissociadamente, sem hierarquia, para promover um desenvolvimento harmônico no educando e sua aprendizagem. A nossa colocação distorceu e ironizou a forma como essas atuações são corretamente empregadas.

3.2 - OS DIFERENTES USOS DE MEIOS ELETRÔNICOS DE REPRODUÇÃO SONORA NA (DE)FORMAÇÃO DO GOSTO MUSICAL E DO JUÍZO ESTÉTICO

No primeiro setênio de vida a criança apreende o mundo por meio do seu contato com o ambiente que lhe cerca, numa experimentação sempre ativa e interativa. Quando é submetida com frequência a uma situação passiva, como ouvir um CD de canções ou assistir a um *show* em DVD - por exemplo, onde a interação é apenas seu movimento impulsionado pela pulsação rítmica da canção, desconetada de qualquer intenção pedagógica - configura-se apenas como uma situação de entretenimento pré-dirigido e de distração, originando uma imobilização do sentir, do fazer e do pensar, embotando os sentidos, moldando-os conforme aquilo que recebe sensorialmente, acostumando a criança àquele tipo de timbre, volume, pulsação que gera sempre a mesma gama de sensações. É o mesmo processo que acontece com o paladar, quando a criança é acostumada a comer alimentos de fabricação *fast food*, que apresentam sempre o mesmo sabor, a ponto de recusarem novas experiências degustativas.

O mais comprometedor nessas situações de adestramento sensorial e estético, promovido pela indústria da cultura, é a inibição da coragem do fazer, do experimentar, imaginar e inventar, atividades inatas em qualquer criança nos dois primeiros setênios da vida. Consequentemente, a diminuição dessas ações atinge o âmbito da fantasia infantil, que deveria ser alimentada por uma ampla diversidade de sensações, atividades e objetos que apenas “sugerissem algo”, que não estivessem prontos e consolidados, e sim por fazer, num processo vivo de construção. No entanto, nessa estrutura atual, a fantasia infantil é cada vez mais pré-dirigida por objetos e experiências prontas, garantindo por um curto tempo a sua diminuta atenção e interação. Isso atinge indiscriminadamente crianças no primeiro e segundo setênios, mas quanto menor a idade mais suscetível ela é à interferências na formação do gosto e do futuro juízo estético.

Esses dois conceitos, o gosto e o juízo estético, tendem a confundir-se, e foram bem explorados por Luigi Pareyson (2001 [1984]):

[...] o gosto é, com efeito, a espiritualidade de uma pessoa, ou de um período histórico, traduzida numa espera de arte, um modo de ser, viver, pensar, sentir, resolvido num concreto ideal estético, um sistema de idéias, pensamentos, convicções, crenças, aspirações, atitudes, tornado sistema de afinidades eletivas em campo artístico. [...] A multiplicidade, historicidade e mutabilidade do gosto é a própria infinita multiplicidade da interpretação. [...] ele contribui para a compreensão da obra *somente como órgão de penetração e não como critério de avaliação* (PAREYSON, 2001 [1984], p.243, 244).

Enquanto o gosto determina a interpretação de uma obra, sempre múltipla, histórica e mutável, o juízo é valorativo, único e universal:

[...] o juízo acerca de uma obra de arte não pode permanecer no nível da mudança, reduzindo-se à simples declaração de uma preferência subjetiva ou a uma mera degustação sensual e papilar, mas deve alçar-se ao plano universal, exprimindo uma valoração imutável e única, onirreconhecível e aceitável por todos. [...] A universalidade do juízo é, pelo contrário, a própria *validade universal da obra singular*, porque a verdadeira avaliação da obra é a consideração dinâmica que dela se faz, isto é, o confronto da obra tal como é com a obra tal como ela própria queria ser. [...] Este é o juízo mais único e mais universal que se possa pensar, porque, enquanto respeita a irrepetível singularidade da obra, põe em evidência sua validade universal (*ibidem*, p.243-45).

Com vivências sensoriais cada vez mais pré-digeridas, controladas e padronizadas, e com a ausência de um ensino regular que inclua uma sensibilização e uma formação em arte enquanto área do conhecimento (não apenas como lazer, recreação e entretenimento), a sociedade industrializada está criando, desde o berço, consumidores adestrados e dependentes da tecnologia ao invés de seres humanos dotados de sensibilidade crítica, capacidade de escolha e de avaliação, adaptação e invenção.

Várias pedagogias nascidas no início do século XX, como a *Pedagogia Waldorf* idealizada pelo filósofo e educador austríaco Rudolf Steiner (1861-1925), buscam preservar a criança e promover condições adequadas para um desenvolvimento saudável, visando construir um pensamento crítico. No entanto, com a indústria da educação, ocorreu uma standardização pedagógica que inviabilizou o estabelecimento e a manutenção financeira dessas iniciativas singulares, limitando assim o acesso da sociedade em geral a essas propostas que buscam o desenvolvimento humanista, integral e dialético, numa interação entre a arte e a ciência.

Atualmente, com a repetição incansável de alguns gêneros populares de nossa atual sociedade por meio das mídias de comunicação, cada vez mais pessoas se acostumam e passam a idolatrar esses bens de consumo “musicais”, determinando o gosto pessoal - formado a partir das vivências particulares e da história pessoal, múltiplo e variável com as transformações culturais por meio do tempo. Um gosto musical restrito e limitado ao reconhecimento do sempre-igual interfere nocivamente na análise e na avaliação valorativa do juízo estético, que pode ser entorpecido e até mesmo bloqueado, propiciando um contexto social de controle e de dominação.

3.2.1 - CATEGORIA DE OUVINTES

A estrutura de controle por meio do consumo musical gera nos indivíduos um ajustamento psíquico ao mecanismo da vida contemporânea, o que levou Adorno (2011 [1a ed. 1973]) a observar tipos de comportamento e sugerir categorias de ouvintes (tipos sociopsicológicos de comportamento de massa), segundo a relação do indivíduo com os processos de percepção/reconhecimento da música, verificáveis na sociedade inserida nestes paradigmas de consumo. Nas gradações comportamentais propostas por Adorno, chama-nos a atenção para a descrição dos dois últimos tipos, numerosos e facilmente reconhecíveis em salas de aula do ensino médio e das universidades brasileiras, públicas e privadas, comprovando a eficácia da indústria da cultura no Brasil:

1. *Expert* - ouvinte plenamente consciente que apreende os elementos musicais da simultaneidade, como a harmonia e a polifonia, limitando-se aos músicos profissionais;
2. Bom ouvinte - consegue ouvir além do detalhe musical, estabelecendo inter-relações e tecendo juízo com devida fundamentação, sem sofrer a arbitrariedade do gosto musical, mas encontra-se ameaçado de desaparecer;
3. Ouvinte de cultura ou consumidor cultural (*Bildungskonsumenten*) - de extenso conhecimento do acervo musical, tem uma relação de fetiche com a música, podendo ter atitudes que vão do respeito ao esnobismo. Encontra-se inserido no contexto do consumo e é proveniente da alta burguesia;
4. Ouvinte emocional - incorporado à indústria da cultura, reage à música com emoção, saboreando o estímulo sonoro isoladamente e tendendo ao *kitsch*, geralmente são pessoas ligadas à negócios bem-sucedidos;
5. Ouvinte do ressentimento - partidários de ideologias reacionárias e historicistas, tendem a uma falsa austeridade que procura eliminar da arte a *mímesis*;
6. *Expert em jazz* - desagregados entre si, tem aversão ao ideal de música clássico-romântica, achando-se vanguardista, embora estejam ultrapassados e defasados em relação à *poética* musical que transcorreu no século XX;
7. Ouvinte de entretenimento (*Unterhaltungshörer*) - é aquele que calibra a indústria da cultura, principalmente pelo fator numérico; é de todos o mais relevante em vista da estrutura do consumo, buscando na música o mero estímulo sensorial; desenvolve a escuta desconcentrada, onde “ouve-se o tempo todo, porém não se ouve nada” (MENEZES, 2011, p.23);

8. Musicalmente indiferente, não musical e antimusical - “portadores de uma forma de pensar supervalorizada, ou poder-se-ia dizer, patético-realista” - talvez “vitimados por uma autoridade brutal na primeira infância” (ADORNO, 2011 [1973], p.80). Esta brutalidade talvez não seja hoje exercida pela própria indústria da cultura (basta pensarmos nas crianças que ouvem Xuxa ou similares desde a mais tenra idade)?

Além dessas categorias apresentadas, Adorno (2011 [1ª ed. 1973]) discorre sobre dois tipos de audição, sendo que o segundo tipo de audição abaixo parece-nos ser o mais recorrente no âmbito da indústria da cultura, onde o ritmo tornou-se o fragmento musical restante dessa desconstrução estética - vide a proliferação da prática do *funk* e do *rap* e a redução da amplitude melódica:

Expressivo-dinâmica - tem sua origem no canto, tendendo a dominar e integrar o tempo em suas manifestações e transformando “o heterogêneo recurso temporal em processo musical”, numa clara referência ao *expressionismo* (*ibidem*, p.23);

Rítmico-espacial - baseada na articulação do tempo que obedece a um tipo padronizado e sem variação rítmica de um “toque do tambor”, mediante subdivisões em quantidades iguais.

No decorrer da segunda metade do século XX e no decênio inicial do XXI no Brasil, percebemos o predomínio, cada vez maior, do *ouvinte de entretenimento* com uma audição notoriamente *rítmico-espacial*, ditando e impondo modelos comportamentais e de consumo à sociedade em geral, reduzindo a diversidade e a multiplicidade cultural e regional. Citamos como um exemplo destas características a situação atual dos corais de escolas, instituições, universidades, etc., que, desde a metade do século XX, apresentam um aumento substancial de pessoas desabilitadas para ouvir, e, conseqüentemente, para reproduzir uma melodia por meio do canto, com precárias condições técnico-musicais para o trabalho vocal com o repertório tradicional e contemporâneo, perpetuando a prática do arranjo de canções populares, cada vez mais redutiva e padronizada, totalmente alinhados com a condição mediana da cultura de massa. Não são raros os casos de jovens ingressantes em corais de extensão, não obstante alguma fluência rítmica, sem qualquer domínio para a emissão de notas musicais (num precário desempenho no parâmetro das alturas, com problemas evidentes de afinação, bem como com uma extensão que se limita a aproximadamente cinco notas).

Quem não está alinhado à essa forma de consumo e de comportamento pode sofrer um exílio social, ou então um auto-exílio como forma de resistência ao *status quo* de uma sociedade de

consumo hedonista e violenta, que perdeu a diversidade de tradições culturais construídas ao longo da história.

Em nossa contemporaneidade podemos perceber claramente algumas características descritas por Adorno e pelos demais filósofos aqui citados, decorrentes do processo de consumo de massa e de personalização, como as que Lipovetsky aponta sobre a busca de sentido da vida substituída pela frivolidade da moda e dos “lazers da publicidade”; a banalização e a neutralização da estrutura do ensino e a decorrente apatia escolar, onde a palavra do professor “situa-se em pé de igualdade com a palavra da mídia”; apatia que também se encontra no ambiente político e o “narcisismo coletivo” (ou “neonarcisismo”) (LIPOVETSKY, 2005, p.21 e 27). Essa apatia é vista por Lipovetsky como “uma nova socialização suave e ‘econômica’, uma descontração necessária ao funcionamento do capitalismo moderno enquanto sistema *experimental* acelerado e sistemático”, sendo essa indiferença causada pela “saturação, informação e isolamento”, que determinam uma “anemia emocional” generalizada, alimentada por esse “narcisismo coletivo” que desvaloriza o passado e as tradições culturais e torna o futuro apocalíptico e desesperador, além de promover uma adaptação do “Eu ao mundo que o gerou”, onde “o adestramento social não se efetua mais pelo constrangimento disciplinar nem pela sublimação, mas sim, pela auto-sedução” (*ibidem*, p.24, 26, 33, 37). Nesse contexto, o consumismo é um processo de “controle suave, não mecânico ou [aparentemente] totalitário; [...] que funciona à base da sedução”, onde os indivíduos “adotam os objetos, as modas, as fórmulas de lazer elaboradas por organizações especializadas, porém de acordo com suas conveniências, aceitando isto e não aquilo, combinando livremente os elementos programados” (*ibidem*, p.85).

Cuidar da *aísthesis* em geral e, principalmente, do que é percebido auditivamente, poderia neutralizar, em certa medida, os efeitos nocivos dessa estrutura, uma vez que interferiria no entorpecimento generalizado do aspecto sensorial e tudo que dele advém. Dessa forma, acreditamos que a reinserção da disciplina de música no ensino regular é de extrema pertinência, desde que não repita ou apenas colabore com o sistema de consumo, mas sim vislumbrando uma abrangente formação do gosto musical (com acesso aos diferentes universos musicais) e a complexa compreensão da música enquanto linguagem. Nesse contexto, a disciplina de música deveria se fundamentar num conteúdo curricular que contemplasse a história da música e da arte, a vivência e o estudo teórico dos parâmetros musicais, dos atributos de expressão e dos princípios para a invenção, bem como uma prática pedagógica que partisse da *práxis* coletiva para a individual, com a execução de obras de referência, exercícios lúdicos e práticos de invenção musical, permitindo a formação de valores artísticos, que enquanto análise, valoração e avaliação aproximam o indivíduo

da universalidade e unicidade do juízo estético, colaborando assim para a construção do pensamento crítico que possibilita ouvir, escutar, interpretar, compreender, julgar e escolher.

3.2.2 - NA CONTRAMÃO DA FORMAÇÃO MUSICAL

Contrariamente ao que foi descrito, destacamos práticas que são sempre observadas nas salas de aula de música, nos ensinos infantil, fundamental e médio, tanto em escolas da rede pública quanto da privada, bem como em escolas de música, e que colaboram para a perpetuação do consumo tal como está estruturado pela indústria da cultura.

Primeiramente destacamos o frequente uso de som pré-gravado durante a aula de música (CD, DVD, *youtube*, programas interativos de computador, etc), que deveria ter um caráter *exclusivamente ilustrativo* e utilizado a partir dos últimos anos do ensino fundamental (acima dos 12 anos), quando os alunos já adquiriram preferências pessoais em relação ao gosto (sensibilização) e estão desenvolvendo as habilidades analíticas para avaliação dos valores artísticos do que lhes é apresentado. Os exemplos musicais demonstrados deveriam ser, preferencialmente, de obras que estejam fora do contexto do consumo comercial, e ocupando objetivamente um tempo preciso e curto da aula, condensando as informações de um determinado assunto já vivenciado e trabalhado nos âmbitos da *poética*, da *práxis* e da *teoria*.

Muitas vezes, as gravações de canções utilizadas em aula tentam substituir a *práxis* musical, onde o som pré-gravado funciona como um *playblack* ou *karaokê* para os alunos “cantarem”. Essa situação, quando recorrente na vida do aluno, gera diversos hábitos que contradizem a atividade e o desenvolvimento musical como um todo: 1) inibe a percepção auditiva em relação ao que se escuta e ao que se executa, pois prejudica sua auto-percepção na atuação musical; 2) projeta a sua atuação enquanto “cantante” nos modelos dos interpretes disponíveis em mídias, independentemente do resultado sonoro, acreditando ser ele (aluno) quem canta na gravação; 3) obstrui sua compreensão da *práxis* musical e o desenvolvimento de todo e qualquer instrumento musical, principalmente o canto.

Outras vezes, a atitude é apenas de uma escuta passiva, desinteressada e sem apreciação, levando o aluno a executar outra atividade completamente fora do contexto musical, funcionando apenas como um *som ambiente*. Esta outra prática recorrente - a de colocar uma música (canção ou música instrumental) durante um exercício teórico de outra disciplina determinando-lhe a função de

som ambiente - além de atrapalhar a cognição exigida para a realização do exercício, nada acrescenta à formação do gosto e da apreciação da obra, uma vez que é uma escuta desconcentrada. Neste caso, cria no educando a dependência nociva de uma trilha sonora que o motive e o distraia do fardo pesado da concentração e da cognição.

Muito comum também é o uso de som ambiente durante o recreio escolar que reforça um hábito de consumo constante e ininterrupto de estímulos sonoros tornando o aluno refém dos padrões do mercado - situação recorrente em ambientes como: elevadores, restaurantes, parque de diversões, academias de ginástica, entre outras.

Outra situação é o uso de uma trilha sonora particular em situações coletivas por meio dos dispositivos móveis e/ou fones de ouvido. Esse fator causa o isolamento do aluno. Em crianças de até cerca de 12 anos, inibe os momentos essenciais para sua formação, justamente aqueles propícios ao desenvolvimento de processos lúdicos (jogos e brincadeiras) e sociais. Estes processos lúdicos - e que já quase não mais ocorrem no contexto da sociedade de consumo atrelada à indústria da cultura - deveriam promover uma interação entre música e movimento, desenvolvendo simultaneamente habilidades melódicas e rítmicas, além da psicomotricidade. No lugar de uma postura ativa e atenta (processo este de construção de um pensamento crítico por meio da *poíesis* e da *práxis*, onde se instiga a invenção articulada com prática lúdica), a criança se molda pelo padrão que lhe é imposto, cuja recepção determina nada além de uma passividade consumista e acrítica. Este problema não se reduz à infância de um indivíduo. A criança que não brinca ativamente e que não exercita a imaginação e a invenção desde a mais tenra idade, pode se tornar posteriormente um adulto infantilizado, com evidente dificuldade nas transições da infância para a puberdade e da puberdade para a fase adulta, ou seja, sequer processa bem a transição do concreto para o abstrato, confundindo fantasia com realidade - por exemplo, não raro, nos dias de hoje, um professor universitário proclama com toda seriedade “o século XXIV retratado em *Jornada nas Estrelas*” enquanto sua própria “filosofia de vida”, ou, de modo semelhante, um maestro rege o tema musical de *Guerra nas Estrelas* fantasiado do personagem Darth Vader, cuja batuta é um sabre luminoso. O mundo se transforma num grande parque de diversões, cujas referências são invariavelmente Disneylândia ou Hollywood.

Outro oportunismo no contexto da indústria da cultura se observa com “métodos musicais”, geralmente acompanhados de CD ou DVD, editados e distribuídos atualmente por grandes editoras nacionais (Saraiva, Ática, entre outras) que, percebendo a carência de professores de música na estrutura educacional com sólida formação para atender as exigências da reinserção da disciplina de música, aproveitaram a oportunidade da demanda do mercado e lançaram vários materiais

“pedagógicos” em auxílio ao professor não-especializado, ou com formação deficitária, que ministrarão a disciplina de música. Adotados em inúmeras escolas da rede pública e privada brasileira, estes métodos musicais, elaborados já no século XXI, são destinados a apoiar o conteúdo da disciplina de música no ensino regular, sendo que a grande maioria aborda de forma tendenciosa a área musical, considerando apenas o âmbito da canção popular e a ele vinculando os conceitos musicais, colaborando para aumentar a confusão epistemológica gerada pela indústria da cultura. Estes métodos são construídos de forma dirigida (ou pré-digerida), excluindo de seu conteúdo os diversos universos musicais (como o da música de concerto), bem como a ampla história da música, as inúmeras *poéticas* dos renomados compositores do passado ou do presente. Além disso, ressaltamos a ausência de obras de arte significativas e do ensino da leitura musical, base primordial para se aprender música, remetendo-se à música apenas enquanto canção, cujo alicerce ou suporte é o fonograma. Em alguns casos se prioriza outros assuntos em meio à atividade musical, como teatro, dança, ecologia, etc., desviando-se do ensino da música enquanto linguagem.

Esses métodos, que deveriam funcionar como apoio ao professor enquanto opção pedagógica para assuntos pontuais (como de cultura folclórica e popular brasileira, por exemplo), geralmente acabam se transformando em única opção de conteúdo curricular, aplicados cotidianamente e enfatizando tão-somente a canção popular em suas interfaces evidentes com a indústria da cultura.

Presumimos que isso decorra da escassez de professores de música e por consequência da deficiência na formação musical, pois, ao optarem por esta alternativa facilitadora, demonstram a falta de embasamento musical poético, prático, teórico e filosófico. Assim, recorrem à utilização facilitadora de “fórmulas” para a aula de música, algo ligeiro e descompromissado com as atividades musicais da *poética*, *práxis* e *teoria*, sem o ensino da leitura e do solfejo musical, sem a presença de partituras, visando o entretenimento e não mais que uma musicalização superficial.

O ensino de música nesta perspectiva direciona e aprisiona o gosto do educando no âmbito da canção, trabalhando com uma escuta musical fundamentada apenas no reconhecimento do sempre igual, embotando os sentidos e a *aísthesis* e formando consumidores para o gênero da canção (popular ou de massa). Em suma, colaboram para a perpetuação dessa estrutura de consumo da canção midiática, vindo na contramão de nossa discussão crítica.

Existe uma vasta literatura com métodos, propostas e estudos de vários compositores/pedagogos brasileiros e estrangeiros disponíveis para um ensino bem fundamentado (como os citados no Capítulo II desta tese) de leitura musical e solfejo, percepção musical, estruturação, harmonia, contraponto e história que poderiam ser utilizados nos ensinos fundamental e médio, bem

como em escolas de música de nível técnico, propiciando de fato o ensino da música a partir da compreensão de seu suporte (partitura) e da obra musical, da sua invenção, da prática interpretativa e do estudo teórico, sem fixar-se em métodos redutivos e divertidamente apostilados, que encaram a disciplina de música como uma atividade de entretenimento e de lazer suave, de caráter apenas informativo e acrítico.

Infelizmente, essas são apenas algumas das situações recorrentes nos contextos escolares despreparados para a inserção do ensino da música enquanto arte e área do conhecimento humano - que tem na *aísthesis* o portal para a musicalização, apreciação da arte e compreensão do mundo.

3.3 - A POÉTICA MUSICAL COMO MEDIADORA ENTRE A PRÁXIS E A TEORIA: A FORMAÇÃO A PARTIR DA OBRA E DA POÉTICA DO COMPOSITOR

A arte é invenção, é expressão e é também conhecimento, e como tal, alimenta, forma e renova a nossa *aísthesis*. Stravinsky enxergava na arte um aspecto mais perturbador, gerador de movimento e transformação: “a arte é, por essência, construtiva. Revolução implica ruptura de equilíbrio” (STRAVINSKY, 1996 [1a ed. 1942], p.21). Para ele a arte “é o modo de trabalhar uma obra de acordo com alguns métodos adquiridos, seja pelo aprendizado, seja pela inventividade. E os métodos são canais eficazes e predeterminados que garantem a propriedade de nossa operação” (*ibidem*, p.32). Dessa forma, a música só poderia emanar do homem integral (que integra harmoniosamente os aspectos sensorial, psicológico e formação intelectual) e ser um “fenômeno especulativo”, pois para se compor e inventar, é necessário um “espírito especulativo” (*ibidem*, p. 53). Para a invenção musical é necessário “uma espécie de sentimento preliminar, uma vontade que inicialmente caminha no terreno do abstrato com a intenção de dar forma a algo de concreto” (*ibidem*, p.34). A organização e a transformação de elementos sonoros em música pressupõem “um ato humano consciente”, e para ele este é o “trabalho de um espírito que ordena, dá vida e cria” (*ibidem*, p.31). Infelizmente, nos mais diversos campos de nossa atuação humana, “somos convocados não a especular, mas a executar” (*ibidem*, p.54).

Na antiguidade prevaleceu o aspecto executivo, manual e fabril da arte, sem distinções teóricas entre ofício e arte. A partir do período romântico passou a ser valorizada também “a íntima coerência entre as figuras artísticas com o sentimento que as anima e suscita”, ou seja, “beleza da expressão” (PAREYSON, 2001 [1984], p.21). No entanto, a arte interpretada como contemplação e

conhecimento é bastante recorrente no pensamento ocidental, por vezes até marginalizando ou minimizando a importância do seu aspecto executivo.

Para nossa discussão sobre a mediação da *poética* musical entre a *práxis* e a *teoria* é relevante a interação destes três aspectos da arte: invenção, execução e conhecimento, bem como a distinção entre *estética* e *poética*, e destacamos aqui a elaborada por Pareyson (2001 [1984]), onde a primeira é imbuída de um caráter filosófico, especulativo, elaborando teorias da arte e reconhecendo todas as *poéticas* com igual legitimidade (desde que sejam arte); já a segunda é imbuída de caráter programático, operativo e exprime um determinado *gosto* e um determinado *ideal* de arte:

A poética é programa de arte, declarado num manifesto, numa retórica ou mesmo implícito no próprio exercício da atividade artística; ela traduz em termos normativos e operativos um determinado gosto, que, por sua vez, é toda a espiritualidade de uma pessoa ou de uma época projetada no campo da arte. A crítica é o espelho no qual a obra se reflete: ela pronuncia o seu juízo enquanto reconhece o valor da obra, isto é, enquanto repete o juízo com que a obra, nascendo, aprovou-se a si mesma. A estética, pelo contrário, não tem nem caráter normativo nem valorativo: ela não define nem normas para o artista nem critérios para o crítico. Como filosofia, ela tem um caráter exclusivamente teórico: a filosofia especula, não legisla (PAREYSON, 2001, [1984], p.11).

Distinguir corretamente *estética* e *poética* é tão crucial quanto não confundir *gosto* e *juízo estético*, pois se evita “transformar em divergência filosófica aquilo que é, substancialmente, uma polêmica de gostos. [...] Cabe, pois, ao filósofo, esclarecer os termos de uma poética baseando-se nos princípios gerais da estética” (PAREYSON, 2001 [1984], p.17-18).

Gosto é sensibilidade e interpretação, portanto é múltiplo, mutável e ligado à historicidade da pessoa; juízo é avaliação e valoração, e tende à unicidade e a universalidade de valores estéticos. Ambos são importantes e deveriam articular-se conciliadamente na leitura e na crítica da obra de arte. A formação do gosto depende muito da história individual, das vivências pessoais, do acesso à experiência e ao conhecimento, da liberdade para a imaginação e do estímulo à invenção, além de questões singulares e ontológicas que determinam as escolhas individuais.

Para o desenvolvimento do juízo estético é necessário o estímulo ao pensamento especulativo com o conhecimento estético das *poéticas*, das teorias em arte, além da vivência na *práxis* e na invenção artística.

Portanto, para a construção de ambos é vital que a formação do indivíduo seja integrada com a arte e seu estudo, e que este aconteça por meio das atividades da invenção, da *prática* interpretativa e da *teoria*, para que desenvolvendo satisfatoriamente suas habilidades artísticas, o gosto musical e o juízo estético, a pessoa tenha condições necessárias para uma apreciação que

enriqueça o seu crescimento humano, que por sua vez, determinará sua consciência e atuação social, seja em que área do conhecimento escolher.

Ainda na distinção entre *poética* e *estética*, Pareyson afirma que esta última tem:

[...] a incumbência de dar conta do significado, da estrutura, da possibilidade e do alcance metafísico dos fenômenos que se apresentam na experiência estética. [...] A Estética é filosofia justamente porque é reflexão especulativa sobre a experiência estética, na qual entra toda a experiência que tenha a ver com o belo e com a arte: a experiência do artista, do leitor, do crítico, do historiador, do técnico da arte e daquele que desfruta de qualquer beleza. Nelas entram, em suma, a contemplação da beleza, quer seja artística, quer natural ou intelectual, a atividade artística, a interpretação e avaliação das obras de arte, as teorizações da técnica das várias artes (PAREYSON, 2001 [1984], p.4 e 5).

A *poética* - de caráter produtivo, executivo, normativo e ontológico - revela a verdade artística de um programa de arte, da espiritualidade de um compositor; esta verdade pode ser entendida como um fator originário que impulsiona as atividades da *práxis* e da *teoria*, podendo assim mediar essa relação reativa e inseparável entre elas, onde todo pensamento promove consequências práticas e toda atitude prática pressupõe um pensamento e uma direcionalidade. Ainda segundo Pareyson “é preciso atingir a relação ontológica que, precisamente no ato com o qual oferece a verdade, quer à teoria, quer à práxis, ultrapassa de muito a distinção entre uma e outra, sendo antes sua raiz e norma originária” (*idem*, 2005 [1971], p.115).

Essa mediação da atividade *poética* tem por consequência imediata associar as atividades da *práxis* e da *teoria*, pois quando atuam separadamente, a ação prática desvincula-se do pensamento, tornando-se pura *práxis*, catártica, somente voltada ao instante em que acontece; quando ocorre o inverso, o pensamento desvinculado da ação torna-se estéril e preso a um remoto passado que não se vivifica no momento presente. Mantém-se como um conceito morto e distante do seu uso primordial, que seria o de direcionar e fundamentar a *poética* e a *práxis*.

3.3.1 - ARTE: INVENÇÃO E EXECUÇÃO

Na atividade da invenção *poética* é inerente ao seu processo artístico as atividades de *práxis* e *teoria*, ou seja, a experimentação e a direcionalidade teórica. Assim “no processo da produção artística, a obra age como formante antes mesmo de existir como formada [...] Ela é um *tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer*” (*ibidem*, p.21 e 26).

Pareyson entende a arte como uma atividade em que a invenção e a execução são simultâneas e inseparáveis, e ela se faz, se normatiza e se projeta durante o processo de artesanato. A

singularidade está na *poética* do artista, carregada de espiritualidade e historicidade próprias, que lhe garantem a originalidade.

Pode haver arte em toda a atividade humana, pois a obra que dela se origina prescinde sempre de um lado inventivo e inovador para existir. O estímulo e a coragem para a invenção, para se fazer qualquer atividade *com* arte (não necessariamente uma obra de arte), deveriam acontecer nos diversos planos da formação humana, e assim preparar o indivíduo para encontrar alternativas, escolher caminhos e transformar sua realidade histórica e social, independentemente de seu campo de atuação.

Sobre isso Pareyson complementa:

[...] o que importa é indicar o alcance ontológico e o caráter revelativo de toda atividade humana, o que só se pode fazer se reivindicarmos, em cada uma delas, a presença daquele pensamento originário que é a revelação da verdade. Trata-se, consequentemente, de encontrar a verdade tanto do pensamento quanto da ação, de garantir a genuína dimensão ontológica tanto da teoria quanto da práxis, sem a qual tanto uma quanto a outra se reduzem à técnica, e ambas se identificam na tecnicização universal da razão, que é o que deseja o praxismo pampoliticista” (PAREYSON, 2005, [1971], p.116).

A *poética* musical determina a *práxis*, e é por meio da execução musical, viva e sonora, que a obra ganha corpo e realidade sensível, enriquecida pela interpretação pessoal que lhe confere a diversidade e a novidade. É na relação dinâmica da *poésis* e da *mímesis*, no processo da invenção e da perpetuação da obra, onde a execução não pode acrescentar ou substituir nada à obra, pois deveria almejar *ser* a obra na sua perfeita realidade, que o processo de interpretação da obra, interminável e de contínuo aprofundamento, reabre-se a cada nova leitura, possibilitando “o encontro de uma pessoa com uma forma” (*ibidem*, p.225), e mantendo o frescor da arte que se vivifica no intérprete. É nesse processo de leitura que deveriam participar conciliatoriamente o gosto pessoal e o juízo estético, ou seja, a interpretação múltipla e singular e o aspecto teórico e universal da arte.

A atividade da *teoria* relaciona-se com a *poética* também de forma subordinada na medida que a fundamenta por meio da estética e da filosofia, mas é por ela reinventada sempre que surge uma nova *poética*, transgressora e inovadora. A *teoria* traz a dimensão histórica, as teorias da arte, o juízo estético, enriquecendo a leitura e a interpretação da obra, alimentado e direcionando as novas *poéticas*.

Fica evidente então a necessidade da interdependência das atividades da *práxis* e da *teoria* à da *poética* para acontecer a mediação proposta que, acontecendo de forma orgânica e interativa, promove uma formação musical integrada e crítica, onde a técnica é uma questão de linguagem na realização plena de uma obra de arte.

O estudo das diversas *poéticas* da história da música e as estéticas delas decorrentes fundamentam a *práxis* interpretativa, ao mesmo tempo em que a vivência e a experimentação da *práxis* musical conciliadas ao estudo teórico da parte estrutural da música alimentam a atividade da invenção, que devidamente estimulada e desenvolvida pode levar à novas *poéticas*. Essas atividades, interagindo dialeticamente, promovem uma formação musical que visa, antes de tudo, permitir que o indivíduo se desvele em sua singularidade e potencialidade inventiva, sem deixar-se sufocar pela massificação do padrão cultural imposto, e propiciar as escolhas, sejam para a atuação na *poética* e na invenção, na *práxis* musical ou na musicologia.

A invenção é fruto de um complexo processo de desvelamento, de experimentação e de fundamentação teórica, além do gosto pessoal do compositor e do juízo estético a que ele tem acesso, onde cada compositor desenvolve formas de estruturar o seu *metier*.

Stravinsky, por exemplo, priorizava o estudo dos princípios da similaridade e do contraste, que correspondem aos conceitos de unidade e variedade na obra, respectivamente, responsáveis pelo equilíbrio, coerência e dispersão nas várias dimensões da invenção: melodia, contraponto, forma, harmonia, instrumentação, orquestração, etc. Cada compositor, de certa forma, constrói sua *poética* enquanto erige sua obra, numa interação contínua e visceral entre elas, sem limites determinados de onde termina uma e começa a outra.

Nossa discussão sobre a formação e o ensino de música busca essa religação das atividades musicais, de forma plena e não tecnicizante, dialética - pois são polaridades - mas também interativas, ou seja, sem perder de vista a projeção, a interdependência e a complementariedade que tem uma da outra. Dessa forma, não visa a precoce especialização e vislumbra sempre o cruzamento e *fusão de horizontes* (GADAMER. 1960) desses três ofícios da música, para desenvolver um pensamento crítico e hermenêutico no músico, seja ele compositor, intérprete ou musicólogo.

3.3.2 - FORMAÇÃO MUSICAL DIALÉTICA E INTEGRADA

Esta discussão sobre as possibilidades de uma formação musical na perspectiva interativa e indissociável da *poética*, *práxis* e *teoria* demonstra ser um caminho árduo, e em grande medida utópico para nossa atual estrutura social e educacional, mas que poderá frutificar em alternativas educacionais e propostas pedagógicas (não em métodos facilitadores) que resistam e façam frente à massificadora interferência da indústria da cultura. A escolha de apenas um método, a nosso ver,

reduz as possibilidades e a abrangência desse tipo de formação, pois a docência também necessita ser *poética*, ou seja, inventar o seu caminho, que se construirá no processo, para atender da melhor forma os indivíduos nele inseridos. Os métodos precisam ser encarados como caminhos, e, por meio da sensibilidade e formação filosófica/musical, o educador escolherá não apenas um, mas diversos caminhos pedagógicos apropriados e que o auxiliem na tarefa de conduzir o educando na compreensão da linguagem musical.

Dessa formação dialética e integrada surgirá um músico que, mesmo especializado em uma das áreas da música, manterá a interface com as outras áreas, num processo vivo e pleno de música, onde a *práxis* e a *teoria* interagem para a compreensão da obra; e se, por ventura, dedicar-se também ao ensino de música, o processo educacional por ele vivido se perpetuará mimeticamente, gerando novos músicos formados a partir dessa dialética e orgânica relação entre *poética*, *práxis* e *teoria*.

Retomando então as premissas discutidas por Adorno, a experiência formativa necessita de tempo de mediação e continuidade, o que evitaria a especialização precoce, o adestramento e a escravização dos sentidos, em oposição ao imediatismo e a fragmentação tão recorrentes, que geram a coisificação e desarticulam o mundo sensível do intelectual, sem a experimentação do objeto e o confronto da realidade com seu conceito. A construção de um conceito musical por meio desse processo vivo e experienciado estimula as possibilidades de investigação, questionamentos e de invenção, que conduz ao almejado pensamento analítico e crítico, e não apenas à tecnicização da razão.

Para Adorno, a principal função da pedagogia musical reside na apreciação sensível da singularidade *poética* das obras, na experiência prática das mesmas (*práxis*) e na compreensão da linguagem musical e das obras significativas (*teoria*). Povoar e alimentar a imaginação musical por meio de um processo gradativo, contínuo e interativo de experiências e vivências musicais do mundo sensível em seus vários estágios, visando desenvolver e formar o *ouvido interno*, é condição primordial para o desenvolvimento da *poética* na formação do músico, que lhe possibilitará a estruturação mental do pensamento musical, sua representação e expressão e o exercício da singularidade. Esse processo culmina na compreensão da obra, atingindo-se um momento de liberdade. Já Stravinsky denomina essa imaginação de *inventiva*, ou seja, àquela que “ajuda a passar do nível da concepção para o da realização” (STRAVINSKY, 1996 [1a ed. 1942], p.56).

No processo pedagógico sugerido por Adorno, o objetivo primordial é possibilitar a genuína experiência artística, transcendendo o entretenimento, pois, ao desvelar as possibilidades *poéticas*

na música, o educando pode libertar-se, no sentido de distanciar-se criticamente, dos padrões redutivos e pasteurizados a que é constantemente submetido.

Portanto, nessa formação musical fundamentada no desvelamento da *poética* das obras e do próprio músico, a função pedagógica principal é a apreciação, a condição é a formação do ouvido interno (percepção e estruturação) e o objetivo é a emancipação do padrão estandardizado pela sociedade de consumo, possibilitando que floresça nele a consciência musical, e não apenas o adestramento técnico e a interpretação narcisista que leva ao virtuosismo e ao esnobismo, pois, sem um aprofundamento na linguagem da música, o músico permanece num estado de consciência infantil (ou inconsciência), onde a técnica (enquanto meio para um fim) se torna redutiva e justificada por seu potencial tecnológico, reproduzindo assim paradigmas da indústria da cultura.

Colaborando para a compreensão das relações dialéticas e da totalidade da obra, concordamos com Adorno sobre o estudo e a *práxis* de obras polifônicas em grupos de câmara e orquestra, pois sua organização não está somente no âmbito da harmonia - que pode tender ao congelamento de fórmulas e convenções harmônicas como acontece na homofonia - mas na estrutura contrapontística, formal e textural da obra. A análise e o estudo de *teoria* musical favorecem essa compreensão do todo com as partes, esclarecendo os elementos, seus sentidos e funções na obra, aproximando a interpretação prática do músico à obra. Assim, a *teoria* fundamenta a *práxis* instrumental por meio da análise das obras executadas, que deveria ser vivenciada e empregada desde o início do processo formativo do músico, independente de sua especialização futura.

A percepção aliada ao desenvolvimento da técnica e da análise crítica, da formação do gosto e do juízo estético, da compreensão musical e da singularidade da obra, ou seja, a *práxis* musical a partir da *poética* e à luz da *teoria* desvendando a obra de arte, são os estágios de aprendizagem e desvelamento no processo pedagógico sugerido por Adorno e por nós discutidos para a formação musical, e deveriam ser aplicados sistematicamente no cotidiano da sala de aula para desenvolver no aluno de música um pensamento musical dialético e articulado com os fundamentos da *poética*, *práxis* e *teoria*. Esse pensamento dialético da música rompe as fronteiras da arte e provoca no indivíduo uma transformação no seu entendimento e na interação com as coisas, as pessoas e o mundo; desperta e estrutura o pensamento filosófico, científico e artístico de forma crítica que lhe possibilita fazer escolhas com postura crítica, escapando da automação dos hábitos culturais que visam o controle e perpetuam o jugo da indústria da cultura.

A contraposição da abordagem heideggeriana, que trabalha a realidade íntima da arte e o desvelamento da singularidade, e a abordagem estético-política de Adorno em relação ao universo

social, em condições dialéticas, complementam-se e possibilitam a construção de um caminho pedagógico singular e questionador, e que não deveria ser padronizado, e sim, reinventado pelo educador a partir das condições encontradas em cada grupo de alunos, ou, na medida do possível, para cada aluno.

3.3.3 - PLURALIDADE DE PERSPECTIVAS NA MEDIAÇÃO *POÉTICA/PRÁXIS/TEORIA*

A interação das atividades da *poética*, *práxis* e *teoria* e suas respectivas disciplinas, propicia uma pluralidade de olhares sobre o conteúdo, de forma sincrônica e relativamente simultânea, possibilitando a construção de conceitos sob diversos pontos de vista. A partir do momento que estas disciplinas e seus respectivos conteúdos dialogam e convergem por meio dessa interação, ocorre entre elas uma complementariedade que permite ao educando organizar os conhecimentos hermeneuticamente, sem fragmentação e sem hermetismo, numa almejada interação pedagógica de cruzamento e *fusão de horizontes* (GADAMER. 1960). O ponto de encontro das disciplinas seria a *poética* (obras e compositores) que funcionaria como um eixo sincronizador em torno do qual se desenvolveriam os conteúdos das disciplinas. Exemplos práticos desta mediação:

1. Estudo de uma obra vocal polifônica de Giovanni Pierluigi da Palestrina e sua interface com as disciplinas de contraponto, história da música, estética, estruturação e harmonia, percepção, canto coral e música de câmara;
2. Estudo de uma obra instrumental polifônica de Johann Sebastian Bach e sua interface com as disciplinas de contraponto, história da música, estética, estruturação e harmonia, percepção, instrumento e música de câmara.

Este estudo deveria contemplar as obras e os compositores da história da música (não somente a ocidental), de preferência até a atualidade e para os diversos tipos de formação e instrumentação, estilos e formas, permitindo ao educando estudar o currículo musical por meio da obra de arte, e não de exercícios técnicos desvinculados da *poética*.

A obra escolhida seria estudada sob as perspectivas das disciplinas citadas, de forma sincrônica, a partir da obra e da *poética* do compositor, com atividades de invenção, de *práxis* e de

teoria. O aluno teria então uma visão hermenêutica da obra, do compositor e das implicações *poéticas*, estéticas e interpretativas, possibilitando a compreensão da obra estudada. A escolha das obras e compositores deveria obedecer a critérios que também levassem em consideração as condições musicais do grupo de educandos e o contexto em que estão inseridos (escola regular ou escola de música), criando um percurso lógico para o ensino dos conceitos musicais.

Completando o processo, para que a obra e sua *poética* concretizem-se por meio do intérprete é necessário que o ouvinte seja esclarecido e consciente das estruturas musicais, e para isso a educação musical precisaria estar presente em todos os estágios da educação das pessoas, independentemente da escolha profissional, minimizando a escuta padronizada e meramente lúdica voltada somente para o entretenimento. Stravinsky acreditava em uma espécie de parceria entre compositor e ouvinte na apreciação de uma obra, mas isso pressupõe que a educação musical do ouvinte seja “suficientemente ampla para que ele possa não apenas captar as principais características de uma obra à medida que elas emergem, mas também que possa seguir, até certo ponto, os aspectos mutáveis de seu desenvolvimento” (STRAVINSKY, 1996 [1a ed. 1942], p.120).

A apreciação e a compreensão musical do ouvinte prescindem de uma educação integral e universalista para desvelar a individualidade e a singularidade de cada indivíduo, possibilitando escolhas conscientes sobre sua atuação social, político e profissional, seu gosto e juízo estético. Abordagens dialéticas e interativas na relação das diversas disciplinas e seus conteúdos da educação regular gerariam polaridades e antagonismos, exercícios de discussão crítica onde os conceitos seriam construídos a partir de questionamentos, num processo vivo e participativo entre educador-educando, evitando conceitos estandardizados e pré-digeridos, tão comuns na educação formal.

A formação musical brasileira é apenas uma área da educação em geral que sofre com o despreparo filosófico, musical e técnico dos docentes - e consequentemente dos alunos - bem como das estruturas educacionais pois, estando a educação musical nas escolas inserida numa estrutura de *semiformação* (*Halbbildung* de Adorno), gera indivíduos-consumidores, adestrados apenas para *reconhecer* o sempre-igual, e desde a tenra infância para consumir a produção do mercado musical da indústria da cultura. No ensino especializado de música a situação também é muito preocupante, pois as atividades musicais são trabalhadas sem interação e de forma dissociada, sem discussão crítica, fragmentando os conteúdos e estimulando uma formação com especialização precoce, preparada para atender a demanda do mercado do consumo musical, geralmente voltado para a canção popular urbana e o entretenimento.

A contaminação do ensino da música pelos paradigmas da indústria da canção enquanto modelo de invenção e de *práxis* musical determinou um distanciamento do conhecimento produzido

nos quase 2500 anos da história da música, desde que a música foi concebida pelos gregos enquanto arte com *poíesis*, *práxis* e *theoria* para além do mero ritual cultural.

Para interferir neste cenário e provocar mudanças gradativas e em longo prazo, as abordagens pedagógicas precisam se tornar dialéticas e provocadoras, com interação e complementariedade de disciplinas e conteúdos, e nos diversos níveis da estrutura educacional do ensino em escolas de música, como na disciplina de música do ensino regular.

No âmbito institucional a escolha das diretrizes filosóficas deveria interagir com a abordagem pedagógica do docente, privilegiando a formação fundamentada na apreciação, interpretação e compreensão da obra de arte, sem promover a especialização precoce do aluno. No âmbito curricular, desenvolver e construir um currículo musical onde a *poética* dos compositores funcionaria como o eixo sincronizador na organização das disciplinas e seus conteúdos, ministrados de forma interativa, complementar e dialética em torno das *poéticas* musicais. Os conteúdos seriam trabalhados sincronicamente com a pluralidade das perspectivas das diversas disciplinas, gerando uma complementariedade dos conceitos, com vistas à totalidade do objeto de estudo.

Finalmente, no âmbito pedagógico, o planejamento das aulas contemplaria a interação e a alternância das atividades da *poética* (invenção), da *práxis* e da *teoria* em cada conteúdo ministrado, seja em disciplina de composição, percepção, teoria ou instrumento. Planejar a aula a partir da escolha de obras musicais significativas propicia o estudo *poético* do compositor, estimula a invenção, a realização musical da obra e o estudo teórico dos fundamentos que a estruturam por meio da apreciação artística. Conceber cada aula como uma obra de arte, com os princípios *poéticos* da repetição, contraste e variação na construção dos conceitos, onde se alternam momentos de contração e expansão, de *práxis* e *teoria*, a partir sempre de uma obra dada, confere à aula dinamismo e interesse, além de propiciar a vivência dos princípios, atributos e parâmetros inerentes à invenção musical.

3.3.4 - IMITAÇÃO/REPETIÇÃO NO ESTUDO DA ARTE

Aproximar-se da *poética* de um compositor pressupõe o processo de imitação de um modelo no aprendizado técnico da arte, buscando a compreensão do estilo do compositor por meio da repetição, mas com a consciência da irrepetibilidade desse modelo. Na educação em arte o processo de imitação e a repetição não são puramente *mímesis* esvaziada de *poíesis*, mas almejam encontrar a

eficácia operativa da arte e podem funcionar como uma “retomada ativa de desígnios criativos e de gestos criativos. [...] não há outra introdução à originalidade senão a imitação” (PAREYSON, 2001 [1984], p.172). A imitação, nessa perspectiva, significa:

[...] penetrar como artista na oficina secreta da arte: não só captar o ritmo intrínseco no modelo, penetrar-lhe o espírito, refazer-lhe a estrutura, assenhorear-se do seu engenho formativo; mas ressuscitar o dinamismo interno da obra exemplar, fazer de novo funcionar a virtude operativa de sua regra individual, apoderar-se dela a tal ponto que consiga transferir sua eficácia para novas e diferentes formações. Um exercício formativo que restitui a operatividade à regra fixada em uma obra (PAREYSON, 1993 [1954], p. 146-147).

Stravinsky também acredita que a imitação da escritura musical é indispensável enquanto exercício escolástico no estudo dos modelos *poéticos*, como também crê que a improvisação funciona como uma atividade estimulante para a imaginação musical e não como uma forma de invenção, pois, se não estabelece limites à si mesma, transforma-se apenas em fantasia e diversão, uma vez que os efeitos e os resultados obtidos não podem ser sistematizados. Esta é uma prática recorrente no processo pedagógico ao abordar-se a invenção como uma atividade de livre improvisação, sem o rigor que o processo inventivo exige. Decorre dessa abordagem um despreparo do aluno para o trabalho com os materiais e elementos musicais no engenho de uma escritura musical.

Deparamo-nos aqui com uma importante relação dialética do processo da invenção:

A função do criador é selecionar os elementos que ele recebe daí [fantasia e imaginação], pois a atividade humana deve impor limites a si mesma. Quanto mais a arte é controlada, limitada, trabalhada, mais ela é livre [...]. Tudo o que diminui a restrição diminui a força. Quanto mais restrições nos impusermos, mais libertamos nossa personalidade dos grilhões que aprisionam o espírito (STRAVINSKY, 1996 [1ª ed. 1942], p.63 e 65).

Essa abordagem dialética da *poética* estrutura o pensamento crítico do futuro artista/músico e prepara-o para o árduo exercício da invenção/composição musical, caso seja sua escolha. Para o indivíduo que não optar em atuar profissionalmente com arte, essa prática também se aplica às outras atividades humanas, uma vez que todas elas exigem criatividade, invenção e pensamento crítico.

A importância de incluir-se verdadeiramente a arte no processo de educação é que, enquanto invenção, a *poética* eficaz adere-se “à espiritualidade do artista e traduz seu gosto em termos normativos e operativos, o que explica como uma poética está ligada ao seu tempo, pois somente nele se realiza aquela aderência e, por isso, se opera aquela eficácia” (PAREYSON, 2001 [1984], p. 18).

A arte enquanto expressão é o retrato da pessoa que a realizou. “Nesse sentido, *também* a arte tem um caráter expressivo. [...] em arte, o conceito de expressão deriva o seu especial significado daquele de forma” (*ibidem*, p.24). Já a arte no seu aspecto contemplativo formula as teorias estéticas que fundamentam a *práxis* e as novas *poéticas*.

Portanto, a arte é invenção (*poética*), expressão (*práxis*) e contemplação (*teoria*). Pareyson assim a define a partir dessas relações:

[...] a arte é fazer, construir, compor, produzir, isto é, formar uma matéria. Há quem veja na obra de arte uma forma primária e uma forma secundária: a primeira é configuração de um material sensível, enquanto a segunda é configuração de um contexto de significados. [...] A arte nasce no ponto em que não há outro modo de exprimir um conteúdo que o de formar uma matéria, e a formação de uma matéria só é arte quando ela própria é a expressão de um conteúdo (PAREYSON, 2001 [1984], p.61,62).

3.3.5 - A DOCÊNCIA EM MÚSICA

A atuação do docente de música pode trazer à aula essa relação dialética entre *poética*, *práxis* e *teoria*, como já foi descrito anteriormente, por meio das indicações pedagógicas de Adorno, que coincide em termos gerais com a de outros compositores/pedagogos atuais, como Swanwick e Schafer. Lembramos que estas indicações pedagógicas não constituem um método com soluções facilitadoras do cotidiano do ensino, mas sim, uma postura filosófica diante das possibilidades da formação musical do aluno, gerando no músico/educador uma postura crítica sobre sua atuação, revendo e analisando os seus princípios filosóficos e da escola em que atua, os objetivos educacionais, a organização de conteúdo, a melhoria do material musical utilizado e dos procedimentos pedagógicos. Neste processo contínuo e de constante avaliação, o educador pode inserir no seu contexto de trabalho as modificações necessárias para que ocorra uma formação musical cada vez mais consistente e alinhada à compreensão da obra de arte, que é o eixo central de nossa discussão sobre a formação musical a partir da *poética*, mediando a *práxis* e a *teoria*.

Para a atuação do docente no âmbito pedagógico retomamos aqui as considerações de Adorno já descritas, alinhadas e adequadas à nossa discussão:

1. Trabalhar e desenvolver a *imaginação musical* como condição primordial para a formação do músico e a compreensão e o desenvolvimento da *poética*;

2. Cuidar da formação do ouvido interno do aluno, partindo de um processo gradativo por meio de experiências do mundo sensível (vivência musical em seus vários estágios) e culminando com a compreensão da obra, por meio da interação e da complementariedade das três atividades musicais: da *poética*, da *práxis* e da *teoria*;
3. Promover no aluno as condições para que possa captar na obra a sua singularidade e compreender a *poética* do compositor, transcendendo o mero divertimento;
4. Relacionar-se com a classe de alunos não como uma coletividade-massa, observando as diferenças para contribuir com a conscientização da singularidade individual por meio da individuação do processo de formação musical;
5. Não utilizar recursos que levem à infantilização do ensino de música, que subestima a capacidade de aprendizagem e compreensão da criança;
6. Para a vivência musical e a compreensão da polifonia e da harmonia, sugere a prática de música de câmara e o ensino do piano; em casos de restrição econômica ou dificuldades estruturais, o piano poderia ser substituído pelo acordeon [e/ou violão e/ou viola caipira - muito acessível e viável no Brasil];
7. A escolha do material musical deve priorizar obras significativas de notória referência artística para desenvolver o gosto musical e o juízo estético, sem contudo, menosprezar o contexto cultural do educando, podendo partir dele para a construção dessa formação;
8. Aliar a *teoria* à *práxis* musical para que não ocorra um distanciamento entre músico e obra, levando o aluno à compreensão da mesma, evitando o exibicionismo e o esnobismo, que ocorre quando a técnica, enquanto meio, transforma-se em fim;
9. O uso da voz por meio do canto (individual ou por meio do canto coral), permitindo a *práxis* musical sem separar a vocalidade técnica do canto da obra musical, que poderia levar à perda da totalidade da obra.

Estas indicações podem conduzir a uma formação musical para além do caráter fetichista da música de massa, que é uma ideologia alicerçada na eficiência e na sedução da técnica (enquanto fim), visando a difusão e o sucesso de fórmulas e modelos, com fim em si mesma e substituindo a unidade substancial da obra de arte, distante do pensamento filosófico, especulativo e crítico por nós abordado.

A formação a partir da *poética* da obra de arte propicia uma compreensão histórica e filosófica da humanidade, pois, segundo Adorno, “as formas da arte registram a história com mais exatidão do que os documentos” (ADORNO, 2011 [1a ed. 1958], p.42).

As áreas da educação e da arte no Brasil, inseridas nessas a educação/formação musical, devido aos quase 40 anos de ausência da música nas escolas, encontram-se subjugadas à ideologia da indústria da cultura e à sua eficaz sedução sensorial, ditando escolhas, sentimentos, atitudes e pensamentos, ludibriando o pensamento especulativo que leva à emancipação crítica. Faz-se urgente uma interferência nesse *estado de embotamento da consciência artística* do brasileiro, e esta transformação, mesmo que de início pequena e incipiente, pode surgir a partir de uma nova abordagem do docente em sala de aula. Essa nova abordagem, se *mimetizada* na educação e perpetuada nas novas gerações, pode gerar uma mudança nesses paradigmas ideológicos - aprisionadores em prol apenas do consumo de massa - que fundamentam atualmente e em grande parte a formação básica da sociedade brasileira.

O docente tem à sua disposição várias propostas musicais/pedagógicas para recorrer e estruturar sua abordagem, cada qual com sua visão singular para o ensino da música; se realizada criticamente, o docente não será dependente de nenhum método, utilizando-os conforme as necessidades do educando e do contexto cultural, social e econômico.

De Émile-Jacques Dalcroze e seu método pedagógico sobre o ensino do ritmo por meio da interação com gestos e movimentos, passando pelas propostas brasileiras do século XX, às ideias de Keith Swanwick sobre o envolvimento do indivíduo com a música a partir das atividades musicais da composição, execução e apreciação musical, percebemos que todos buscam o contato das crianças com o ensino coletivo e a *práxis* musical por meio da experimentação e de vivências musicais, divergindo do ensino de música no século XIX, criando, a partir dessa premissa, obras musicais que possibilitassem uma nova *práxis*, seja do encontro do som com o movimento, do neoflocloclorismo, do desenvolvimento da percepção ou da motivação rítmica e timbrística. A *poética* dos compositores atuou como grande mediadora entre a *teoria* e essa nova *práxis* musical, coletiva, voltada para uma visão da música como parte da educação, integrando-a com as outras áreas do

conhecimento, ou seja, a música como um componente curricular do ensino regular e não somente como um ensino especializado.

Com a valorização da *poética*, um novo repertório foi gerado por esses compositores/pedagogos, permitindo uma aproximação com novos materiais musicais da escrita contemporânea, de tecnologias e de novas tendências, mas que foram experimentados aqui no Brasil em pequena medida e de forma localizada. Na dialética entre o universo inventivo da arte e o contexto *mimético* da cultura, essas propostas educacionais colaboram para o estímulo à invenção, possibilitando uma transformação na formação musical, que infelizmente não ocorreu em nosso país.

Portanto, nossa discussão, centrada na atuação do docente, vislumbra em sua formação filosófica e estética a possibilidade de transformação de idéias utópicas em direcionalidade e diretrizes para uma docência responsável, visando a formação musical do brasileiro.

Para além da educação musical, o ensino por meio da obra de arte proporciona o desenvolvimento do indivíduo como um todo, articulado, múltiplo e inventivo, que rompe padrões e se apropria-se de sua própria história. Do contrário, as consequências podem ser bem mais nefastas do que pressupomos, como já predizia Stravinsky:

O sentido musical não pode ser adquirido ou desenvolvido sem exercício. Em música, como em tudo o mais, a inatividade leva pouco a pouco à paralisia, à atrofia das faculdades. Entendida dessa maneira, a música se transforma numa espécie de droga que, longe de estimular a mente, só consegue paralisá-la e embotá-la. Assim, ocorre que o próprio esforço de fazerem as pessoas gostarem de música, proporcionando-lhes uma oferta cada vez mais vasta, muitas vezes não faz senão essas pessoas perderem o apetite pela música para a qual se pretendia despertar o interesse e o gosto (STRAVINSKY, 1996 [1a ed. 1942], p.122).

A banalização do som, da canção e da música, ou seja, a saturação da audição, já apresenta consequências perceptíveis na atualidade. No decorrer de mais de trinta anos de nosso trabalho com canto coral, com as mais diversas faixas etárias e formações, ligados ou não à instituições de ensino, notamos a diminuição do interesse e a disponibilidade para essa atividade musical, e as pessoas que ingressam no trabalho do coro encontram-se cada vez mais despreparadas, em termos de condições técnico-vocais e de expectativas artísticas, dificultando e restringindo a abrangência do repertório coral. Torna-se necessário um trabalho técnico-vocal intenso e por um longo período, partindo do contexto cultural dos novos coralistas, pois acostumados a *reconhecer* e com um gosto musical aprisionado ao padrão da indústria da cultura, geralmente rejeitam ou se desinteressam pelo repertório que desconhecem, pois necessita ser *percebido* e aprendido, para somente depois disso, cuidar das questões específicas da atividade coral.

Em relação ao comportamento dos jovens universitários que ingressam no coro, percebemos as consequências nefastas do narcisismo e hedonismo recorrente na atual sociedade, pois, além do

desconhecimento de diversos universos musicais, eles apresentam muita dificuldade de relacionamento e medo de sair do seu conforto cotidiano e enfrentar novos desafios; a incidência cada vez mais frequente de síndromes psicológicas e de comportamento, como ansiedade, pânico, distúrbios alimentares, gastrite nervosa, entre outras, demonstram o sofrimento que o medo latente e generalizado gera no indivíduo em formação, pois o binômio violência-medo inerente nesta estrutura industrial da sociedade como forma de controle, confina este jovem, com enorme potencial de aprendizagem e de vontade em atuar no mundo, em espaços restritos como o de um computador. A interação social destas atuais gerações passa, imprescindivelmente, pelo mundo virtual, aparentemente mais seguro e controlável.

Trabalhar com música e com a arte atinge, simultaneamente, estes aspectos apontados, pois a atividade é quase sempre coletiva e incentiva o indivíduo a vencer desafios reais, recompensando-o com o prazer da fruição dos sentidos e a compreensão de uma obra de arte. Nesse processo a vontade e a coragem tornam-se fortalecidas, melhorando as condições e a interação do jovem com o seu contexto histórico e social, estimulando a invenção e a disposição para o *fazer*.

Na relação dialética entre arte e cultura, sem a dominação de uma *mimesis* esvaziada de *poiesis*, a arte pode atuar verdadeiramente na construção de um ser humano capaz de escolher, em boa medida, sua atuação no mundo que o cerca. Na obra de arte ele pode encontrar contida uma verdade una, mas que sempre aberta à multiplicidade de interpretações, constitui o novo que transforma e revigora sua visão de mundo.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DO PROJETO DE EDUCAÇÃO MUSICAL *TOCANDO A VIDA* DA INSTITUIÇÃO APARECIDO SAVEGNAGO

*Somente quem já compreendeu é que poderá escutar*⁷⁶.

Martin Heidegger (1927)

Nossa discussão sobre uma formação musical fundamentada na relação dialética e interativa entre as três atividades musicais, *poética*, *práxis* e *teoria*, como alternativa à estrutura de *semiformação* (citamos aqui o conceito adorniano de *Halbbildung*) vigente, intimamente vinculada à indústria da cultura, buscou levantar, elucidar e discorrer sobre as possibilidades dessa mediação, tanto no plano filosófico e musical, como no histórico e pedagógico.

A partir das questões levantadas, propomos uma análise de um projeto de educação musical que contempla essas atividades musicais, desde suas diretrizes até o cotidiano pedagógico, para se verificar a pertinência, viabilidade e exequibilidade das idéias e considerações por nós levantadas no contexto ideológico/mercadológico no ensino da música que predomina em nosso país.

Vários projetos de formação musical da assim chamada “extensão cultural” ocorrem atualmente no Brasil, vinculados ou não às instituições de ensino, com finalidades não só formativas e educativas, mas também sociais, como os projetos de inclusão social realizados em comunidades carentes de inúmeras cidades brasileiras. Podemos citar alguns projetos de renome nacional, e até internacional, e de considerável abrangência como Instituto Baccarelli⁷⁷ na cidade de São Paulo,

⁷⁶ (HEIDEGGER, *Ser e Tempo*, 2011 [1ª ed. 1927], p.227).

⁷⁷ Associação civil, sem fins lucrativos (ONG), fundada pelo maestro Silvio Baccarelli, em 1996, depois do incêndio que acometeu a favela de Heliópolis. O projeto oferece formação musical e artística visando o desenvolvimento pessoal e a profissionalização de crianças e jovens em situação de risco social. Há cursos de canto coral com técnicas de expressão cênica, estudo de instrumentos e prática orquestral (Orquestra do Amanhã e Sinfônica Heliópolis). Desde 1998, conta com o apoio da Lei Federal de Incentivo à Cultura (Lei Rouanet) tendo importantes empresas como mantenedoras: Eletrobrás, Volkswagen, Instituto Votorantim, Petrobras e Comgás. Atualmente, atende cerca de 1100 crianças e jovens a partir de sete anos. Com vistas à profissionalização dos alunos, procura ter em seu quadro de docentes profissionais (regentes e instrumentistas) de reconhecida competência. Dados obtidos pelo site <<http://www.institutobaccarelli.blogspot.com.br/p/instituto-baccarelli.html>>, acessado em 14/08/2014.

Neojiba⁷⁸ na Bahia, Música nas Escolas de Barra Mansa⁷⁹(diferente dos outros projetos, este está inserido na escolaridade pública regular da cidade de Barra Mansa-RJ) e o Projeto Guri⁸⁰ do Estado de São Paulo.

Além dessas, muitas outras iniciativas surgem no Brasil com objetivos semelhantes aos já descritos, em sua maioria direcionadas para a população carente e de risco social, algumas já vinculadas ao ensino regular, e a maior parte delas como extensão cultural que funcionam no contra-turno do ensino regular.

Essas propostas têm demonstrado bons resultados junto à população que se destina, e constituem exemplos de musicalização, de ensino técnico de instrumentos e até de profissionalização (muitas vezes precoce). Procuram suprir uma carência educacional do ensino escolar obrigatório, que a quarenta anos se isentou dessa responsabilidade.

Em relação à nossa discussão, podemos observar nos projetos pedagógicos mencionados a predominância da atividade musical da *práxis*, com o objetivo principal de desenvolvimento técnico enquanto meio restrito para um fim (no sentido da habilidade de digitação) da prática instrumental. Visando à profissionalização rápida e restrita à *práxis* para atender a demanda das orquestras

⁷⁸ Tem como fundador e diretor o pianista e maestro Ricardo Castro, e, desde 2007, representa uma oportunidade para crianças e jovens, que, por meio da prática coletiva da música, adquirem ferramentas essenciais para o pleno desenvolvimento das suas capacidades. O resultado desta prática é demonstrado pelos músicos em orquestras NEOJIBA. O projeto é gerenciado pela Associação de Amigos da Juventude e Crianças, mantido pela Secretaria de Cultura do Estado e apoiado pelo Teatro Castro Alves. O projeto NEOJIBA é inspirado no "El Sistema", conhecido programa venezuelano, fundado em 1975, e que hoje conta com mais de 350 mil crianças e jovens e mais de 180 orquestras em toda Venezuela. Já o projeto NEOJIBA tem recebido renomados professores do Brasil e de vários países, incluindo Venezuela, Suíça, Alemanha, EUA, França, Canadá, Portugal, Argentina, entre outros, além de promover parcerias para o intercâmbio de estudantes de música com diversas instituições, tais como a Orquestra Nacional da Juventude da Grã-Bretanha (ARN), a Orquestra Jovem das Américas (conhecida pela sigla YOA) e a Juilliard School of Music, em Nova York (EUA). Como parceiros tem o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, o *Brasil Classical* (EUA) e *Jeunesses Musicales International* (JMI), sendo esta última uma rede de projetos musicais para a juventude.

Dados obtidos pelo site <<http://www.neojiba.org/en/conheca-o-neojiba/historico>>, acessado em 14/08/2014.

⁷⁹ O Projeto *Música nas Escolas de Barra Mansa*, fundado em abril de 2003, consiste na musicalização dos alunos da rede pública por meio da implantação de pólos de ensino de música. Conta, atualmente, com 23 pólos e atende a cerca de 2300 crianças da rede escolar do município. As aulas são ministradas diretamente nas escolas e os alunos que se destacam são levados para o centro da cidade para integrarem um dos grupos musicais do projeto (bandas, orquestra sinfônica etc.). Além do aprendizado do instrumento, os alunos também têm acompanhamento do desenvolvimento no colégio, como forma de auxiliar no processo de formação do cidadão. Já foram realizados investimentos no projeto, com a contratação de professores, monitores e bolsistas, além da compra de instrumentos e montagem da estrutura do projeto. Sua estrutura pedagógica contempla três fases distintas:

1. Iniciação Musical (fase inicial com a utilização de pífaros, canto coral, percussão reciclada e iniciação ao estudo de instrumentos de corda por meio do método Suzuki);
2. Desenvolvimento Técnico (fase intermediária, onde o aluno tem contato com os diversos tipos de instrumento, com aulas práticas e de teoria aplicada, podendo escolher entre os diversos pólos – Cordas, Madeiras, Metais e percussão);
3. Desenvolvimento Musical Avançado (fase avançada, onde o aluno, além de receber aulas em nível avançado, também participa como auxiliar da formação de outros alunos).

Dados fornecidos pelo idealizador e regente do projeto Maestro Vantolil Souza Junior.

⁸⁰ O projeto Guri foi descrito no capítulo II desta tese, p.139.

brasileiras e grupos instrumentais, as questões maiores da linguagem (*poética* e *teoria*) raramente são priorizadas ou sequer abordadas.

Numa interação secundária e superficial com a *teoria*, sendo que neste contexto a *poética* é quase sempre completamente ignorada, estas ênfases no *praxismo* se distanciam de nossa perspectiva e não atende, enquanto análise do real, à pertinência das questões da formação musical levantadas nesta tese.

Assim, para analisarmos uma situação educacional e formativa que contemple minimamente os critérios aqui discutidos, encontramos no projeto de educação musical *Tocando a Vida* da Instituição Aparecido Savegnago algumas das condições condizentes com nossa pesquisa e passíveis de observação, que podem fornecer dados concretos sobre uma formação musical a partir da interação da *poética* com a *prática* e a *teoria*.

A análise do projeto de educação musical *Tocando a Vida* da Instituição Savegnago baseou-se:

- nas informações fornecidas pela coordenadora geral da instituição Sra. Gisele Cristina Costa Victório sobre as diretrizes filosóficas e a estrutura administrativa do projeto;
- na apreciação do plano pedagógico do projeto de educação musical *Tocando a Vida* da Instituição Savegnago;
- na observação e acompanhamento *in loco* do cotidiano escolar do projeto de música da Instituição Savegnago realizado de 16 a 28 de maio de 2014, onde assistimos as aulas das disciplinas (teoria e apreciação musical, percepção, aulas de instrumento e coral) oferecidas pelo projeto;
- nos questionários individuais respondidos pelos professores do projeto de música sobre o currículo e a docência (ver anexo-A p.185 a 200);
- na apreciação musical do concerto da *Opereta Popular de Natal* escrita especialmente para os alunos do projeto apresentada em dezembro de 2013 (programa do concerto ver anexo-D p.207 a 214);
- no artigo *Opereta Popular de Natal: um relato de experiência* (2013) de Lucas Eduardo da Silva Galon e Sara Cesca (ver anexo-C p.201).

4.1 - INSTITUIÇÃO APARECIDO SAVEGNAGO

Implantada em 2008 e sediada em Sertãozinho, a Instituição Aparecido Savegnago está localizada na Rua José Bonini, número 536 (bairro São João) e abriga o projeto de extensão cultural *Beija-Flor*, que oferece cursos nas áreas de Informática, Inglês, Oficina Literária, Dança, Artes Plásticas e Música. A coordenação geral da instituição é de Gisele Cristina Costa Victório, a instituição provedora é a rede de Supermercados Savegnago e o coordenador pedagógico da área musical é o compositor e professor Lucas Eduardo da Silva Galon⁸¹.

A instituição está direcionada ao atendimento de comunidades carentes e de riscos sociais, disponibilizando 200 vagas anualmente, não só com preenchimento total como ainda trabalhando com lista de espera. Desse montante, 70% das vagas são oferecidas para a sociedade sertaneza com renda familiar de até 3 salários mínimos e 30% para filhos de funcionários da rede Saveganago. É realizada uma triagem do pretendente à vaga por meio de análise sócio-econômica (ficha cadastral no formato de questionário), elaborada por assistente social.

A área de música do Instituto Savegnago é atendida pelo projeto de educação musical e de inclusão social, originalmente denominado *Tocando a Vida*, por meio de uma parceria viabilizada e regulamentada pela *Lei Rouanet* dos supermercados Savegnago com a Orquestra Sinfônica de Ribeirão Preto (OSRP⁸²), que disponibiliza seus músicos enquanto docentes de instrumento, teoria/percepção e coral em troca de patrocínio para a manutenção da orquestra. O projeto é direcionado a crianças e adolescentes de toda a rede educacional pública da cidade, social e economicamente desfavorecidas, no intuito de proporcionar uma possibilidade de profissionalização na música e inseri-las no vasto universo da música de concerto de todos os tempos, formando futuros instrumentistas, professores de música, ou mesmo apreciadores ativos, com acesso a conhecimentos sobre a música e um universo artístico mais abrangente.

⁸¹ Lucas da Silva Galon é graduado em Licenciatura pelo Departamento de Música de Ribeirão Preto da ECA-USP, atualmente pertencente à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP); mestre em musicologia pelo Programa de Pós-Graduação da ECA-USP, sob orientação do prof. Dr. Rubens R. Ricciardi. Atualmente, é doutorando na mesma instituição sob orientação do prof. Dr. Marcos Câmara de Castro. É evidente em sua formação acadêmica a influência das idéias de seu professor e orientador Rubens Ricciardi sobre a interação da *poïesis*, *práxis* e *theoria*, contempladas plenamente neste projeto de educação musical pelo Instituto Savegnago.

⁸² As atividades de concertos da OSRP remontam ao ano de 1923. Desde 1938, a OSRP é mantida pela Associação Musical de Ribeirão Preto. Entidade sem fins lucrativos, a OSRP é uma das únicas, senão a única, orquestra sinfônica profissional no Brasil que não é mantida diretamente pelo poder público, seja ele municipal, estadual, federal ou por meio de apoio de estatais. Para sua sobrevivência e pagamento mensal de salários de músicos, e ainda porque a subvenção anual que recebe da Prefeitura Municipapl de Ribeirão Preto não cobre nem pequena parte de suas necessidades de receita, a OSRP depende dessa e outras parcerias com a iniciativa privada.

O curso de música tem 80 vagas e todas são anualmente preenchidas, e seu funcionamento é de segunda à sexta das 7h30 às 16h, no contra-turno do ensino regular obrigatório, funcionando em prédio da própria Instituição.

No intuito de contribuir para uma formação integral da criança e do adolescente, os conteúdos são distribuídos em forma de disciplinas específicas que se relacionam de forma interdisciplinar. O objetivo do projeto pedagógico é oferecer tanto um panorama técnico-artístico de qualidade quanto proporcionar uma educação complementar aos conteúdos da escola normal regular.

4.2 - DESCRIÇÃO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO MUSICAL *TOCANDO A VIDA*

São oferecidas as seguintes disciplinas:

Aulas de Instrumento

Para a formação de jovens instrumentistas são oferecidas as seguintes opções: flauta doce, flauta transversal e flautim, clarinete, trompa, trompete, saxofone alto e tenor, percussão, violino, viola, violoncelo e contrabaixo. As aulas são divididas em diversos formatos, dependendo do desenvolvimento técnico-artístico do aluno, agrupadas em forma de ensino coletivo (iniciantes), aulas em duplas (intermediários) e aulas individuais (avançados).

Aulas de Dança

As aulas de dança funcionam como fio condutor, ou uma passagem, entre o contexto cultural do aluno e o universo proposto pelo projeto. Assim sendo, o conteúdo da disciplina *Dança* é pensado na variedade das "danças urbanas" e funciona como um portal de entrada e de aproximação com o contexto cultural desse público-alvo específico, evitando uma precoce rejeição e evasão do curso. Esta atividade também busca colaborar com a transição do aluno para outros universos musicais. Estas aulas de dança são ministradas em *ensino coletivo*.

Aulas de Teoria e apreciação Musical

A todos os alunos são oferecidas aulas interdisciplinares que visam ampliar o conhecimento sobre o universo da música e das artes. Neste sentido, as aulas de teoria e de apreciação funcionam

não só como parte indispensável da formação do instrumentista, mas também possibilitam uma inicial imersão no universo da música sinfônica e de câmara de todos os tempos. Os conteúdos que são distribuídos de forma interdisciplinar são: história da música, percepção musical, apreciação musical (inserida nas disciplinas de Teoria e Coral), solfejo, teoria básica, intermediária e avançada. Estas aulas são ministradas em *ensino coletivo*.

Aulas de Coral

Elemento primordial na formação musical, as aulas de coral são partes indispensáveis entre as disciplinas musicais oferecidas. As possibilidades do canto coletivo são exploradas no intuito de agregar habilidades a todos os participantes do projeto, como disciplina obrigatória, bem como servir como um veículo de sociabilização entre os alunos. Inserida na disciplina de coral está a apreciação musical. Estas aulas são ministradas em *ensino coletivo*.

Grupos artísticos estáveis

Todo trabalho realizado culmina na formação de grupos estáveis que aprimoram as relações musicais, sociais e artísticas num ensino coletivo. Para tanto, os grupos ensaiam semanalmente e se apresentam regularmente. São eles:

Orquestra sinfônica infantil - de 7 a 12 anos

Orquestra sinfônica jovem - de 13 a 18 anos

Grupo de flautas doces

Coral Infanto-Juvenil

Grupo de Danças Urbanas

Grupo de câmara dos alunos avançados

Professores e supervisores são graduados em música (licenciados ou bacharelados), principalmente (90%) advindos do Curso de Música da USP de Ribeirão Preto (de 2002 até 2010 pela ECA-USP, e, desde 2011, pela FFCLRP-USP). A supervisora das disciplinas de coral e o coordenador pedagógico são doutorandos pela USP. A maioria dos professores atuam diretamente na Orquestra Sinfônica de Ribeirão Preto como músicos profissionais. A manutenção do prédio, dos

docentes das outras áreas e dos funcionários envolvidos no projeto são providos pela Instituição Savegnago.

A sede que abriga o projeto de educação musical é um prédio com dois andares, com salas para aulas individuais e aulas de instrumentos, bem arejadas e iluminadas, com lousa branca, espelho, ventilador, relógio, armário, mas sem isolamento acústico. Possui refeitório, banheiros, inclusive com acesso para deficiente, e auditório. Há ainda um outro prédio de apoio, próximo ao principal, com salas preparadas para as aulas de percussão, percepção e violino. Neste prédio de apoio, todas as salas são climatizadas, bem iluminadas e possuem revestimento acústico.

A limpeza das salas e dos banheiros é impecável (observamos este fato positivo já que não é o padrão encontrado em projetos similares no Brasil). Lanches são oferecidos em todos os recreios, além do uniforme, que é exigido durante as aulas. A instituição também fornece todos os instrumentos, que são emprestados aos alunos, sendo que os de corda podem ser levados para casa (violino e viola) e os de sopro ficam na instituição, mas os alunos tem um outro instrumento suplementar que permanece em casa; oferecem também estantes e a infra-estrutura para a realização adequada da aulas.

As aulas de instrumento tem a duração de até 50 minutos. As aulas de teoria e os ensaios da orquestra, dos grupos de câmara e do coral variam de uma a duas horas.

Abaixo, o corpo docente do projeto de educação Musical *Tocando a Vida* da Instituição Saveganago:

Coordenador Pedagógico: Lucas Eduardo da Silva Galon

Flauta doce e transversal: Rafael Alexandre da Silva Fortaleza

Trumpete e trompa: Edgar Fernandes Ribeiro

Saxofone: Wanderley Henrique

Clarineta: Bogdan Dragan

Percussão: Luiz Fernando Teixeira Junior

Violino: Sara Cesca, Hugo Novaes Querino e Guilherme de Carvalho Pereira

Viola: Guilherme de Carvalho Pereira

Violoncelo: Lincoln Mendes

Contrabaixo: Marcio Maia

Apreciação Musical, Teoria, Coral e Música de Câmara: Lucas Eduardo da Silva Galon

Percepção e Solfejo: Luiz Fernando Teixeira Junior

Orquestra I e II: Guilherme de Carvalho Pereira e Sara Cesca

A seguir, vamos reproduzir o plano pedagógico do projeto de educação musical *Tocando a vida*, implantado na Instituição Savegnago.

4.3 - PLANO PEDAGÓGICO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO MUSICAL *TOCANDO A VIDA*

Objetivos

Na busca pelo desenvolvimento educacional, no crescimento das possibilidades de capacidade de apreciação musical, e num impacto cultural e social de grande alcance regional, este projeto visa uma gama muito especial de alunos: crianças que vivem em situação de alto risco, casos de alta complexidade em suas demandas sociais - devido a situações econômicas, materiais ou educacionais precárias. Formar jovens músicos na cidade, projetando suas inserções no universo tão diversificado da arte, torna-se um imperativo essencial para compensação de suas formações, frequentemente incompletas ou deficientes.

Objetivos gerais

Proporcionar uma importante contribuição à integralidade da formação humana em seu desenvolvimento físico, cognitivo, social e econômico.

Objetivos Específicos

- 1- formação de músicos profissionais.
- 2- acesso sócio-cultural à arte musical⁸³.
- 3- formação educativa integral por meio da arte: formatação de platéia e inclusão social.

Justificativa

⁸³ No projeto original consta a expressão “música erudita”. No entanto, como não cabe aqui a discussão em torno deste conceito, preferimos deixar tão-somente a palavra “música”, ciente que estamos de que não se trata de um projeto no contexto da indústria da cultura, mas sim cujo objetivo é o desenvolvimento educacional por meio da arte (mesmo que em algum momento ainda haja alguma interface com a indústria da cultura, mas por motivos iniciais meramente motivacionais).

A demanda por cuidados com a educação brasileira tem sido suprida, em parte, por programas alternativos, consubstanciados por meio de projetos de cunho sócio-cultural. O grande hiato que separa o programa de *canto orfeônico* implantado por Heitor Villa-Lobos nos anos 30, e a atual aprovação da música como disciplina obrigatória na escola regular, demonstra a necessidade ainda de um vínculo mais efetivo da arte com a educação, não só na compensação dos inúmeros malogros advindos deste mesmo hiato, como na possibilidade de proporcionar inclusão social, profissionalização técnico-artesanal e real acesso à obra de arte, evitando assim o que o filósofo Pierre Bourdieu aponta em seus estudos: que o acesso à arte “gratuito, mas facultativo” passe a ser efetivamente um acesso à linguagem artística.

Assim sendo, as intenções do projeto se consubstanciam da seguinte maneira:

Proposta

Para que o foco seja ampliado de acordo com a demanda da cidade e atenda, dentro do espectro das crianças carentes, as diversas intenções e vocações de nosso público alvo, trabalha-se no projeto de acordo com o seguinte plano pedagógico a partir de três fundamentos (o esquema abaixo é uma reprodução do esquema que consta do próprio projeto, com o vocabulário dos autores do projeto - figura 1):

Figura 1: organograma dos objetivos e diretrizes do plano pedagógico

Carga Horária:

Cada aluno terá três disciplinas essenciais, que corresponde ao método de trabalho:

1 – Teoria, Composição e Apreciação Musical

2 – Aulas de Instrumento

3 – Aulas de Orquestra e Música de Câmara

Ao todo cada aluno terá uma carga horária mínima de **4 horas por semana**, podendo esta ser estendida conforme o grau técnico que a orquestra atinja no ano letivo, o que poderá demandar o aumento da carga de ensaios.

Para a realização destes intuitos, os professores têm autonomia e mobilidade metodológica dentro do tripé pedagógico, sendo instruídos a trabalharem de forma individualizada segundo a

necessidade de cada aluno, sem perder de vista sua interação social e a unidade filosófica geral do projeto.

No auxílio ao grupo de trabalhos educacionais, contaremos também com técnicos (assistentes sociais, psicólogo e educadores sociais) com experiência no trato com alunos do perfil indicado.

Numero de atendimentos diretos por idade

0 - 9 – 20%

10 – 14 – 70%

15 - 19 – 10%

*O atendimento se prioriza no público infanto-juvenil, pois se compreende que no caso específico da arte musical, a aptidão melhor atendida corresponde à faixa entre 7 e 14 anos. As idades menores que a idade de alfabetização são exceções abertas aos casos singulares de aptidão ou necessidades especiais. As idades maiores que 14 são admitidas como exceções quando o aluno já apresenta preparação musical anterior.

Ação:

1 – aulas individuais e coletivas de instrumento/canto (carga mínima de 1 hora semanal).

2 e 3 – Aulas de coral, orquestra, música de câmara e teoria (história da música/composição/apreciação musical) – todas coletivas (carga mínima de 3 horas semanais).

Resultados esperados:

- a) **curto prazo (4 - 8 meses):** alunos preparados para a orquestra [orquestra do projeto]
- b) **médio prazo (1 – 2 anos):** formação de grupos de câmara [grupos de câmara do projeto]
- c) **longo prazo (3 – 6 anos):** alunos solistas e compositores; freqüentadores de concertos e operas; formação básica integral (inclusive teoria musical).

4.4 - APRECIÇÃO DO PLANO PEDAGÓGICO *TOCANDO A VIDA*

Uma vez finalizada a reprodução das diretrizes básicas do projeto *Tocando a Vida* da Instituição Savegnago, vamos trabalhar agora nossa apreciação do mesmo.

Podemos observar neste plano pedagógico que, antes de tudo, considera a situação de risco da comunidade a que se destina, alinhando a abordagem pedagógica para atender da melhor forma esta característica social. Para tanto, prevê já em seus objetivos a profissionalização na música, atuando nesse contexto social como uma alternativa viável às situações econômicas adversas. De notória importância também estão a inclusão social e a formação de público, ao priorizar, no âmbito do ensino musical (em suas diretrizes filosóficas e pedagógicas), a atividade de apreciação e incentivo à invenção musical, ou seja, a de compositor, e não apenas a de instrumentista, como é usual em vários projetos que atendem esse contexto. A apreciação musical, e não somente a atividade de *teoria*, proporciona uma aproximação com os diferentes universos musicais ampliando o gosto musical, além de desenvolver a sensibilização e a análise musical, bem como estimula a discussão de conceitos e a aprendizagem de novos conhecimentos a partir da obra de arte. O enfoque da *práxis* também contempla, além da prática individual do instrumento, a participação do aluno em grupos de câmara e orquestra, dando sentido ao estudo musical e promovendo um processo vivo de desvelamento da singularidade *poética* das obras trabalhadas. Para tanto, está implícita a busca da interação das três atividades musicais da *poética*, *práxis* e *teoria* nas diretrizes filosóficas do projeto criado e desenvolvido por Lucas Galon no conteúdo curricular e na atuação pedagógica dos docentes.

Em relação à disciplina *Dança*, embora com propósitos bem específicos de mediação cultural no referido projeto, pode reforçar demasiadamente os padrões midiáticos e massificadores da indústria da cultura, mantendo o aluno no plano do reconhecimento do sempre-igual ao invés de conduzi-lo ao universo da arte e da música de concerto. Esta é uma disciplina que precisaria ser restrita a um breve período de adaptação/transição do aluno, e assim não atrapalhar ou distorcer o objetivo central do projeto.

Constatamos também que algumas das considerações e indicações apontadas por Adorno para uma pedagogia musical encontram-se presentes neste projeto, tais como: a apreciação musical para uma análise hermenêutica e a compreensão da obra de arte, o ensino coletivo de música sem perder de vista a individualidade e singularidade do aluno, a vivência prática da polifonia e da harmonia por meio da prática musical em grupos de câmara, orquestra e coral, o estudo técnico a partir da obra de arte e a importância do canto coletivo no desenvolvimento da sensibilidade (presente nas aulas individuais e nas coletivas).

Foi realizada uma pesquisa de campo, baseada na observação em sala de aula e em questionários respondidos pelos docentes envolvidos no projeto, de todas as disciplinas oferecidas, para verificar as formas de articulação do conteúdo curricular e das metodologias de ensino à luz da

proposta filosófica que permeia o plano pedagógico, com a interação das três atividades musicais. Por se tratar de um projeto com apenas seis anos de existência, a análise que se segue visará, além da relação com a discussão crítica de nossa pesquisa, fornecer indicações pedagógicas que colaborem e contribuam para a perenidade e o aprimoramento deste projeto.

Retomando as premissas discutidas no capítulo III desta tese:

Sobre a escolha das diretrizes filosóficas no âmbito institucional, curricular e pedagógico:

- A Instituição Savegnago é responsável pelo projeto *Beija-flor*, que atua em várias áreas além da música. Em relação às outras áreas, as diretrizes filosóficas do referido projeto não estão alinhadas com nossa abordagem - mediação da *poética* com a *práxis* e a *teoria* - e verificamos que somente no plano pedagógico da área musical (projeto *Tocando a Vida*) é que essas diretrizes foram adotadas, privilegiando uma formação musical fundamentada na apreciação, interpretação e compreensão da obra de arte.
- No âmbito curricular do projeto musical percebe-se a tentativa de construir um eixo sincronizador na organização das disciplinas e seus conteúdos por meio dos temas transversais escolhidos. Falta ainda uma sincronia mais apurada dos conteúdos e uma interação mais próxima entre os docentes do projeto *Tocando a Vida*, mas já se faz perceptível a busca, nesse sentido, dos profissionais envolvidos.
- No âmbito pedagógico, a adesão do corpo docente à inserção das atividades da *poética* (invenção), da *práxis* e da *teoria*, no cotidiano pedagógico das diferentes disciplinas, ainda é irregular e insuficiente, adotada e experimentada por menos da metade dos professores do projeto. Entendemos que exige do profissional de música um pensamento especulativo e predisposição para o processo, mas percebemos que é uma vontade crescente dentro do grupo e que eventualmente surgirá com a continuidade e amadurecimento do projeto.

Sobre a experiência formativa (tempo de mediação e continuidade, especialização precoce, adestramento instrumental, a escravização dos sentidos, imediatismo, fragmentação, desarticulação do mundo sensível do conceito teórico):

- a) Observamos no projeto da Instituição Savegnago que o tempo de mediação e a continuidade do ensino estão previstas dentro do período da escolaridade regular (até o final do ensino médio), mas para alguns alunos ainda não é o suficiente e necessitaria de se estender por mais tempo. O

projeto mostra-se flexível para manter alunos que necessitem ou quiserem permanecer, mas não é uma prática sistemática, onde os casos são analisados particularmente.

- b) A especialização precoce não é objetivo deste projeto, mas cria-se expectativa em torno dela ao se prever um prazo de 3 a 6 anos para os alunos atuarem profissionalmente (compositor/regente/instrumentista/cantor/professor), sendo este um dos vetores das diretrizes do projeto. A nosso ver, esse tempo poderia estender-se para 9 anos, permitindo uma melhor e mais profunda compreensão do conteúdo abordado, além de reprimir o imediatismo.
- c) O adestramento instrumental é evitado já a partir do plano pedagógico, bem como nas práticas pedagógicas de vários docentes, uma vez que eles buscam associar ao desenvolvimento técnico-instrumental a percepção musical, a apreciação da obra e referências teóricas.
- d) A adoção de temas transversais (compositores, gêneros, etc.) que percorre o ano letivo do projeto de música da Instituição Savegnago demonstra a busca da interação (não-fragmentação) do conteúdo curricular, ou seja, um tema unificador perpassa o conteúdo das diferentes disciplinas, originando uma visão totalizante do objeto de estudo. Os temas transversais empregados no projeto (Villa-Lobos, Beethoven e Ópera) originaram obras especialmente escritas para os alunos, sendo por eles executadas. Esta prática permite a apreciação da singularidade *poética* das obras, a experiência prática das mesmas, a compreensão da linguagem musical e das obras significativas dos temas escolhidos, atendendo o que Adorno considera como a principal função da pedagogia musical.
- e) Quanto à formação de público (ouvintes apreciadores), este projeto atende prontamente esse objetivo, uma vez que vários dos alunos atendidos (ainda sem levantamento estatístico) não permanecerão na carreira de músico, escolhendo outras áreas de atuação profissional, mas com certeza terão uma postura crítica e um gosto diferenciado na escolha e apreciação musical, podendo, eventualmente, estabelecer a “parceria” almejada por Stravinsky entre compositor/obra/intérprete-platéia.

4.5 - QUESTÕES RELACIONADAS À DOCÊNCIA NO PROJETO *TOCANDO A VIDA*

Esse projeto musical busca, em termos gerais, trabalhar e desenvolver a *imaginação musical* nos alunos, pois visa a compreensão e o desenvolvimento da *poética*, bem como possibilitar o processo gradativo da formação do ouvido interno. Dessa forma, promovem no aluno

as condições para compreender a *poética* do compositor e despertar a consciência musical. Ressaltamos, mais uma vez, que esta ainda não é uma prática pedagógica de todos os docentes do projeto.

Na questão da relação docente -discente encontramos três situações diferentes:

- *aulas coletivas* (disciplinas teoria, apreciação, percepção, coral e orquestra) - o tratamento é coletivo, mas dirigem-se individualmente aos alunos parecendo conhecer suas características, singularidades e condições familiares e não utilizaram recursos que levam à infantilização no ensino de música, tratando-os como futuros músicos/apreciadores.
- *aulas em duplas* (instrumento) - o tratamento é individualizado, mas explora os benefícios da parceria entre os alunos e o desenvolvimento gerado nessa convivência colaborativa.
- *aula individual* (instrumento em nível avançado) - é voltada para o aperfeiçoamento técnico-musical do aluno.

Para a compreensão da polifonia e da harmonia o projeto disponibiliza a disciplina obrigatória de prática de música de câmara e orquestra, mas não tem o ensino do piano, nem violão ou viola caipira, embora vários alunos toquem violão informalmente. A escolha do material musical trabalhado nas disciplinas acompanha o ensino técnico-musical dos instrumentos, mas nas disciplinas de orquestra e coral, embora busquem obras de notória referência artística, os docentes ainda necessitam produzir um material musical que atenda à diversidade cultural e técnico-musical dos alunos, escrevendo arranjos de canções. No entanto, a escolha dos temas arranjados provém do cançoneiro popular de notória singularidade (como o caso de Elomar⁸⁴), bem como temas provenientes da *MPB* (Edu Lobo, Chico Buarque), música popular internacional (*Beatles*) e do contexto cultural dos educandos.

Percebemos que os docentes, de uma forma geral, evitam que ocorra o distanciamento entre músico e obra, não permitindo que a técnica (enquanto meio) transforma-se em fim, o que levaria ao adestramento instrumental. Na disciplina de coral o professor busca não separar a vocalidade técnica do canto da obra musical, mas notamos que as condições técnico-vocais ainda estão submetidas à emissão da fala (canto popular), necessitando ser mais bem desenvolvidas para atender também o repertório tradicional de coro.

⁸⁴Elomar Figueira Mello (*1937), poeta, cancionista e compositor do interior do estado da Bahia, escreveu *loas*, fantasias orquestrais, óperas, antifonas e *galopes* (sinfonias compactas). Fez uma parceria com seu amigo e patrício de sertão Maestro Lindemberg Cardoso, a quem confiou a escrita orquestral da sua *Fantasia leiga para um Rio Seco* (escrita durante a década de 1980). Tem uma vasta produção instrumental e de canções, ainda em grande parte desconhecida do grande público. Suas obras musicais são inspiradas no universo rural (sertão baiano), nas suas leituras das cavalarias medievais e no rico folclore nordestino.

Dados obtidos no site < <http://www.elomar.com.br/biografia.html> > - acessado em 14/08/2014

Finalmente, em todas as disciplinas observamos que os docentes fazem o uso do canto (professor e aluno) para o desenvolvimento da percepção auditiva e do solfejo, desvendando a obra estudada.

AULAS DE INSTRUMENTO

Observamos que os docentes dos instrumentos oferecidos (quinteto de cordas, flauta doce e transversal, clarineta, trompa, saxofone e percussão) tem uma sólida formação técnico-musical, podendo ser referência de excelência para o jovem aluno. O plano pedagógico prevê a liberdade de atuação pedagógica, onde o docente pode escolher os métodos a serem utilizados. Notamos que, dentro da singularidade pedagógica de cada docente, todos valorizam a percepção musical para a execução de exercícios e do repertório, enfatizando a leitura, estimulando o solfejo e desenvolvendo a percepção auditiva. Alguns professores dos instrumentos de corda utilizam o método *Suzuki* como apoio e incentivo à *práxis* musical. Outros, como a professora de violino, Sara Cesca (formada pela ECA-USP de Ribeirão Preto), desenvolveu jogos lúdicos para estimular o interesse do aluno pela obra musical e para motivar o aluno à repetição de exercícios de digitação (como escalas, arpejos, mudança de posição, etc), além do incentivo à invenção e ao estudo musicológico, disponibilizando livros de história da música para seus alunos. De modo geral, os professores, tanto de cordas como de sopro, procuram contextualizar harmonicamente os exercícios e enfatizar questões da *performance* instrumental (como afinação de intervalos, arpejos, mudanças de posição, timbre, caráter de expressão e articulação, entre outros). Os docentes utilizam bastante o canto para dar referência na afinação das alturas e procuram levar o aluno a vivenciar, perceber e concluir um conceito, sem formulá-lo previamente.

Notamos que os conceitos, a expressão e os parâmetros musicais são trabalhados a partir das obras escolhidas que formam o repertório do instrumento, ou seja, o ensino da instrumentalidade técnica em função do que pede a obra, dando uma perspectiva artística ao estudo do instrumento. Incluem também na aula individual, excertos do repertório trabalhado na disciplina *orquestra* que estejam apresentando dificuldade de entendimento e de execução.

Todos os professores conciliam o estudo do instrumento à percepção auditiva, sendo que em alguns casos este estudo acontece por meio da obra musical; em outros, a *práxis* instrumental suplanta a *poética*, incorrendo no problema citado por Adorno da desvinculação do músico com a obra.

A maior parte dos docentes utiliza em suas aulas processos de invenção musical, seja compondo peças musicais e exercícios para os alunos, seja como uma atividade de invenção para o aluno em relação ao conteúdo estudado. No entanto, o binômio *práxis-teoria* ainda é preponderante

na didática de alguns professores, e a *poética* fica restrita apenas a algumas obras escolhidas.

Ressaltamos o trabalho do professor de flauta Rafael Alexandre Fortaleza da Silva (formado pela ECA-USP de Ribeirão Preto e mestre pela mesma unidade sob orientação da Profa. Dra. Silvia Maria Pires Cabrera Berg) e da professora de violino Sara Cesca que incorporaram definitivamente a *poética* como procedimento pedagógico da aula, trabalhando com a invenção desde a compreensão da obra musical à composição realizada pelo aluno.

Na maioria das aulas notamos a disposição do professor em adequar a escolha dos métodos utilizados às condições instrumentais e musicais do aluno, demonstrando abrangente conhecimento musical e didático, além de bom senso e versatilidade para mudanças e adaptações.

Nas aulas de instrumentos com os diversos professores observamos dedicação, paciência, interesse e carinho para com o aluno, compreendendo as dificuldades pessoais, trabalhando a auto-estima (em vários casos muito abalada por circunstâncias familiares complexas) por meio de sanções positivas e escolhendo um repertório dentro das possibilidades técnicas do aluno, com incentivo contínuo à novos desafios e demonstração de interesse e conhecimento pela vida familiar da criança/jovem. Por parte dos alunos, percebemos respeito e admiração pelo professor, pela instituição provedora e pelos funcionários envolvidos, demonstrando um forte vínculo afetivo com essa escola, que se tornou para eles muito mais que uma possibilidade de profissionalização, e sim um centro de arte (contato com os diversos universos musicais), de referências éticas, de hábitos, de cidadania, de convivência social e uma oportunidade única de mudança de vida.

DISCIPLINA DE PERCEPÇÃO, TEORIA MUSICAL E PERCUSSÃO

O professor Luiz Fernando Teixeira (percussionsita da OSRP, atualmente cursando Licenciatura em Música pela FFCLRP-USP) escolheu vários métodos de solfejo e leitura musical para trabalhar os conceitos musicais. No entanto, diferentemente de sua forma tradicional de atuação com os métodos de ensino, ele poderia por bem intensificar a vivência musical destes conceitos na prática antes de conceituá-los, permitindo uma conexão mais natural e sensorial do som com o conceito trabalhado. A mediação da *poética* também poderia fazer-se mais presente na aula para, por meio do estímulo da percepção auditiva na apreciação musical, aproximar o aluno do universo revelador da arte e estimular a invenção.

Ressaltamos, contudo, sua boa exigência em relação ao parâmetro da duração, muitas vezes negligenciado em função do parâmetro da altura, estimulando os alunos a realizarem sempre com maior precisão os exercícios de ritmo (figura 2).

Figura 2: aula de percepção musical

A disciplina de percussão também é ministrada pelo professor Luiz Fernando, em aulas sempre coletivas com no máximo oito alunos e com ênfase nos instrumentos bateria, tímpano, marimba e gongo (figuras 3 e 4).

Figura 3: aula coletiva de percussão no instrumento marimba

Figura 4: aula coletiva de percussão

DISCIPLINA DE ORQUESTRA E GRUPOS DE CÂMARA

Nas duas orquestras de iniciantes e de intermediários, as condições musicais e instrumentais dos alunos são heterogêneas, dificultando a escolha de repertório. Para atender à diversidade apresentada, o regente Guilherme de Carvalho Pereira (violista da OSRP) e os demais professores escrevem arranjos de canções folclóricas e populares para possibilitarem a prática instrumental coletiva nesta fase inicial. Boa parte do ensaio é dedicado à execução de canones instrumentais que propiciam o estudo de escalas, intervalos, arcadas, articulações, parâmetros musicais e afinação. O trabalho conta com o apoio da professora de violino, Sara Cesca, na orientação musical e instrumental, além de participar das orquestras como violinista, servindo como referência musical (afinação, musicalidade, articulação etc.) para os naipes de primeiro e segundo violinos.

Nos dois grupos o repertório é montado com vistas às apresentações internas e externas à instituição, fornecendo metas e objetivos de médio prazo que ajudam a direcionar o trabalho e a estimular o envolvimento dos alunos com a atividade musical. Este repertório também tem a função de criar um ambiente receptivo e acolhedor para o aluno iniciante, trazendo elementos do seu

contexto cultural e conduzindo-o a outros universos. No entanto, observamos que a dinâmica dos ensaios está subordinada à correção de passagens musicais que apresentam dificuldades para os alunos, tornando o ensaio pouco fluente e propiciando a desconcentração dos participantes e prejudicando a noção da totalidade da obra. No trabalho do regente Guilherme notamos que prevalece em sua atuação a postura de intérprete e professor de instrumento em detrimento da visão do regente, mais voltada para a totalidade da obra (figura 5 - orquestra infantil, figura 6 - orquestra juvenil).

Figura 5: Orquestra infantil do projeto de educação musical *Tocando a Vida*

Figura 6: Orquestra juvenil do projeto de educação musical *Tocando a Vida*

Os grupos de câmara contemplam um nível mais homogêneo para a *performance*, permitindo o trabalho com um repertório composto de obras musicais do repertório tradicional de câmara. A orientação do docente responsável, Lucas Galon, promove o envolvimento dos alunos para desvendar a obra, estimulando a participação de todos nessa atividade. O docente orienta as questões em relação à interpretação, articulação e expressão de frases musicais da obra, assim como as questões específicas dos instrumentos; estabelece uma relação de parceria e cooperação com os alunos, onde todos podem e devem manifestar-se sobre a execução da obra, fomentando o amadurecimento por meio da realização musical do grupo.

DISCIPLINA DE CORAL

Divididos em duas turmas (iniciantes/intermediários e avançados), os alunos do projeto encontram nesta disciplina um ambiente descontraído, com interação social e dinamismo (figura 7 - coral infantil, figura 8 - coral juvenil).

Figura 7: Coral infantil do projeto de educação musical *Tocando a Vida*

Figura 8: Coral juvenil do projeto de educação musical *Tocando a Vida*

Dirigidos pelo professor Lucas Galon, iniciam o trabalho vocal com canones (folclóricos e de obras corais) visando o aquecimento vocal e a vinculação da atenção do aluno à atividade musical. Prevalece o processo imitativo, onde o professor canta e os alunos repetem a melodia ouvida.

Depois de aprendido e de executado várias vezes, a duas e três vozes, o professor inclui ao trabalho vocal novos desafios, como o de acompanhar ritmicamente um canone (*Baião*, de Edino Krieger) com percussão corporal, partindo de um motivo rítmico apresentado pelo professor e posteriormente desenvolvido e modificado pelos alunos.

Pelos mesmos motivos percebidos na orquestra, o repertório coral é formado por arranjos de canções populares (algumas bem desconhecidas do grande público) para atender a diversidade das condições técnicas neste momento inicial. Notamos várias crianças com dificuldades de entoação do canto fora da região da fala, além de uma emissão exageradamente gutural, sem utilizar as possibilidades da vocalidade técnica. Sugerimos uma atenção especial com maior tempo dedicado à

preparação e ao estudo técnico-vocal, possibilitando aos alunos realizarem também obras do repertório tradicional para coro.

Neste ponto nos deparamos com uma prática rica e singular do professor de coral. Os arranjos das canções são escritos com a interação e a participação dos alunos que, orientados pelo professor, são conduzidos na escolha de intervalos, motivos e condução polifônica e/ou harmônica das melodias. A partir da melodia original, duas ou mais vozes são construídas com a colaboração ativa dos alunos, que vivenciam um processo simultâneo de composição e de aprendizagem musical; as melodias surgem por meio do impulso intuitivo dos alunos, corrigidas ou realinhadas pelo professor para atender às regras básicas de contraponto e harmonia. Os alunos atuam como co-autores do arranjo resultante, cantando sem dificuldade linhas melódicas de média e até de difícil execução.

Ouvimos as canções *Arrumação* do cancionista Elomar Figueira Melo e *Love me Do*, de Johnn Lennon e Paul McCartney, ambos os arranjos são da autoria de Lucas Galon, mas elaborados a partir da interação coletiva com os alunos. No arranjo desta última canção, o professor incluiu instrumentos para acompanharem o coro e, numa abordagem jazzística, dá aos alunos a oportunidade de improvisarem na voz e nos instrumentos.

O professor estimula a participação de solistas no processo, desenvolvendo a busca do aluno por uma melhor *performance* vocal, bem como encorajando-os à exposição em público. Além da parte musical, o professor trabalha o entendimento e os vários sentidos do texto da canção.

A outra parte do repertório foi dedicada à *Opereta Popular de Natal*, obra para solistas, coro e orquestra jovem, composta neste processo interativo e que será posteriormente descrita. Percebe-se, que os alunos não apresentam resistência às canções da pequena ópera, uma vez que não fazem parte do contexto cultural midiático.

No outro grupo coral (avançado) há uma maior intercorrência de solos e de improvisação vocal e instrumental, com os arranjos elaborados de forma coletiva, sob a orientação do professor. Neste grupo há uma maior prontidão para a invenção *poética*, como também para a *práxis* musical, numa clara e eficiente demonstração dos resultados positivos dessa interação entre as atividades de *poética*, *práxis* e *teoria*.

O professor Lucas Galon utiliza a disciplina coral como uma constante interface com a apreciação musical, teoria, percepção e composição, num processo rico de ensino-aprendizagem, mas que, em contrapartida, exige do docente habilidades especiais para conduzir o processo sem perder o fio condutor da disciplina de coral. Nesta aula percebemos claramente o potencial pedagógico do tema transversal, escolhido anualmente para nortear o repertório e o trabalho

musical da escola, e suas variadas possibilidades de interação entre as disciplinas e conteúdos, propiciando uma visão totalizante do objeto estudado e fomentando uma visão hermenêutica no estudo musical.

Entendemos que este trabalho musical ainda se encontra numa fase de transição - desde o contexto cultural dos alunos assimilado da indústria da cultura até a arte - devido à presença ainda numerosa de arranjos de canções. É um processo lento e contínuo que busca conduzir orgânica e naturalmente o aluno na direção do universo da obra de arte.

A partir das observações realizadas, concluímos que estabelecer em vários níveis a relação dialética, interativa e complementar das três atividades musicais, da *poética*, da *práxis* e da *teoria*, proporciona um amadurecimento e uma prontidão diferenciados, pois sem o *praxismo* dos atuais métodos e modelos facilitadores, forma de fato um pensamento musical crítico no educando, permitindo escolher uma área de atuação mantendo a interface com as outras atividades (invenção, prática e musicologia).

DISCIPLINA DE APRECIACÃO MUSICAL

Esta atividade busca desenvolver a análise de obras musicais a partir da sensibilidade (percepção auditiva) e da contextualização histórica e *poética* (estilo do compositor e da obra analisada), visando colaborar na construção de um gosto musical múltiplo, do juízo estético, da capacidade analítica e de julgamento, formando apreciadores de música (público) que possam se aproximar da *poética* da obra e do compositor. Esta disciplina possibilitou uma melhor compreensão por parte dos alunos em relação ao universo da música de concerto de vários períodos, como, por exemplo, quando estudaram compositores específicos (como Heitor Villa-Lobos e Ludwig van Beethoven), ou mesmo um determinado gênero (como a ópera). A escolha de “temas transversais” em todas disciplinas (apreciação, teoria, história da música, percepção, instrumento, orquestra e canto coral) - que percorrem o ano letivo no âmbito das três atividades musicais (*poética/práxis/teoria*) - é fator confluyente para que o aluno possa se inserir de modo mais aprofundado em questões da *poética* do compositor e suas obras. Estes “temas transversais” - presentes na proposta pedagógica musical do projeto da Instituição Savegnago - correspondem à proposta desta tese (desenvolvida em especial nos capítulos I e III). Trata-se da formatação de um eixo sincronizador entre as disciplinas, que é justamente a *poética* (obras dos compositores) em torno da qual se desenvolveriam os conteúdos. Além da *poética* ocorreu no projeto também a ênfase no gênero ópera, pois o trabalho ali desenvolvido culminou com a apresentação de uma nova obra, a *Opereta Popular de Natal* de Lucas Galon com libreto de Luiz Frazon. Esta obra apresenta no

âmbito da escrita vocal uma forte aproximação com o gesto melódico da oralidade popular, como também a influência do incontornável contexto da indústria da cultura já assimilado pelos alunos; já na escrita instrumental o compositor usou diversos materiais musicais de variados estilos, simultaneamente.

O professor Lucas Galon consegue envolver os alunos com dinamismo e sem impor deliberações prévias, dando margem para que participem ativamente no processo inventivo e na execução performática. Assim, os alunos descobrem por si próprios os mecanismos, articulações internas e demais características de cada universo musical (primeiro o folclore, depois canções populares ou mesmo da indústria da cultura, para depois se desenvolver até em *poéticas* mais complexas, como, no caso, o ano inteiro dedicado a Villa-Lobos). A cada encontro semanal é valorizado e incentivado o esforço individual para perceber o novo que se apresenta, emancipando o jovem aluno de sua condição prévia, despertando sua curiosidade e seu interesse por aquilo que ainda desconhece.

OPERETA POPULAR DE NATAL

Finalizando nossas observações em torno do projeto de educação musical desenvolvido pela Instituição Savegnago, destacamos aqui a experiência artístico-pedagógica dos professores e alunos, em 2013, na comemoração dos cinco anos das atividades: a composição e execução de uma obra musical no gênero ópera infanto-juvenil, a *Opereta Popular de Natal*, com alunos acompanhando coletivamente a sua invenção *poética* e participando ativamente de sua execução, permitindo-lhes vivenciar o processo poético-prático - tornando-se marcante o projeto, com toda certeza, na formação musical deles.

Devemos advertir, contudo, que o texto (libreto) utilizado segue convenções bíblicas expressas por meio de uma devoção popularizada. Ou talvez possamos defini-la mesmo como *estilização bíblica*. Deixamos em aberto se não haveria temática literária melhor contextualizada na contemporaneidade do projeto como um todo, bem como por conta de sua real preocupação em torno da *poética* musical enquanto processo inventivo. É importante esclarecer que a opção religiosa foi adotada em específico para este projeto de 2013 no contexto de fim de ano e próxima ao natal - lembrando-se que em outros anos foram adotados também temas musicais não religiosos. Tampouco a temática religiosa de 2013 se insere essencialmente na metodologia do projeto. Contudo, por ser uma mostra pedagógica inserida num processo de invenção artística, e, neste sentido, mesmo já se diferenciando de demais apresentações musicais escolares predominantes redutivas à indústria da cultura, perguntamos se não seriam interessantes também outros contextos

literários que estimulem simultaneamente, para além do contexto meramente musical, o desenvolvimento de uma postura crítica por parte dos alunos - por exemplo, com interfaces literárias mais instigantes? Afinal, após o Iluminismo, sempre se pode perguntar, se não há por certo caminhos não bíblicos para a inserção artística em projetos educacionais. No âmbito da escolaridade infanto-juvenil será sempre incontornável o contexto fim-de-ano-natal com temática devocional-religiosa?

A *Opereta Popular de Natal*⁸⁵, em um ato, para coro infanto-juvenil e orquestra sinfônica jovem, foi composta pelo compositor e coordenador/professor do projeto Lucas Eduardo da Silva Galon, com libreto do poeta ribeirãopretano Luiz Frazon, que adaptou trechos dos textos bíblicos sobre o nascimento de Jesus de Nazaré. Com esta apresentação se pretendeu divulgar a experiência educacional dividida no tripé *Ensino profissionalizante, Formação de público e Inclusão social*, tornando-se uma proposta pedagógica alternativa ao *praxismo* recorrente. Segundo Lucas Galon, coordenador musical do projeto,

[...] nossos conteúdos paulatinamente se voltaram, intencionalmente, para abordagens pedagógicas que pudessem passar por uma compreensão da música a partir de seu fenômeno eminentemente artístico: a obra de arte e as possibilidades de acesso a ela. [...] Criamos uma grade curricular que pudesse dar conta de estudar as poéticas musicais a partir de temas transversais, onde todo aprendizado - do solitário estudo da técnica de um instrumento às teorias, percepções e apreciações musicais - culminasse na execução de uma obra musical que pudesse refletir todo o aprendizado. Assim, poderíamos contemplar algo para mim, e para os meus mentores, muito caro: a *práxis* (performance no instrumento) e a *theoria* (estudo e aprofundamento no universo da obra em vários níveis) em completa associação com a *poíesis* (composição da obra de arte) (GALON, CESCA, 2013, p.1).

Segundo relato dos professores do projeto, Lucas Galon e Sara Cesca⁸⁶, abrangendo cinco anos de atividade educacional anteriores à opereta, nesse período os alunos puderam conhecer um pouco do universo folclórico e da música urbana brasileira (especialmente o choro), bem como da canção popular, e como estes materiais musicais foram retrabalhados por Heitor Villa-Lobos. Os alunos puderam ouvir, apreciar, analisar, solfejar, tocar e cantar obras didáticas de Villa-Lobos (como o *Guia Prático*) e executaram uma peça composta por Galon especificamente para a orquestra que contemplava todos os conteúdos abordados no ano em todas as disciplinas: *Concertinho Grosso: Chorinho*.

Outro tema transversal, escolhido no ano letivo de 2011, foi a obra de Ludwig van Beethoven, que num processo similar ao anterior, originou outra obra musical de Galon, a *Fantasia*

⁸⁵ Programa do concerto da *Opereta Popular de Natal* em dezembro de 2013 no Theatro Pedro II de Ribeirão Preto - ver Anexo D (p.207 a 214).

⁸⁶ *Opereta Popular de Natal: um relato de experiência* (2013) - artigo de Lucas Galon e Sara Cesca. Obs: ver Anexo C (p.201).

sobre o tema da 5ª Sinfonia, trazendo a forma-sonata trabalhada na aula de *teoria e história da música* e que de forma bem peculiar permitiu o uso de técnicas aleatórias.

Nessas experiências os professores puderam atestar a relevância da hipótese pedagógica da interação das atividades musicais no processo de formação, onde o fenômeno da obra e a sua invenção fazem a mediação de todos os campos trabalhados no ano letivo. Também os professores de orquestra e música de câmara incentivaram os alunos à composição.

Já para a composição da *Opereta Popular de Natal*, tomou-se como referência a teoria estética da *formatividade*, elaborada pelo filósofo italiano Luigi Pareyson. Segundo Galon e Cesca, esta teoria

[...] resulta de uma ampla investigação acerca da invenção e da produção humana enquanto processo artístico. Com ênfase na observação dos problemas filosóficos que permeiam a elaboração da obra em seu estado *formativo*, o autor Pareyson desloca o conceito de estética, até então responsável por estudar os fenômenos *sensitivos* do belo na arte, e instaura um olhar reflexivo às causas artísticas enquanto matéria *formante* (*ibidem*, p.3).

Para Pareyson a arte é “um *tal* fazer *que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer* (PAREYSON, 1997, p.25). Esta perspectiva pareysoniana fundamentou o trabalho dos docentes envolvidos sobre as práticas educativas coletivas realizadas nesse espaço formativo e de convivência, considerando “o *fazer* que se *reiventa* enquanto *faz*, também presente no processo de invenção e produção de cada um dos nossos alunos” (GALON, CESCA, 2013, p.4).

Os alunos iniciaram o processo estudando os aspectos *poéticos* e *estéticos* do gênero musical da ópera. Para tanto, a orquestra infanto-juvenil estudou aberturas e trechos de óperas importantes. Compor uma pequena ópera, com acompanhamento e participação coletiva dos alunos, onde iriam também cantar, executar e atuar, em solos, duetos e corais, tornou-se um grande desafio. A alternativa pedagógica encontrada por Lucas Galon foi a de “um processo pedagógico onde os alunos pudessem acompanhar ‘em tempo real’ o processo composicional” (*ibidem*, p.4), permitindo interferências e interações. Lucas Galon utilizou simultaneamente diversos materiais musicais com intuito da obra resultar numa *poliestilística*. Este conceito pós-vanguarda do compositor soviético Alfred Schnittke pode ser definido pelo uso simultâneo de diversos estilos musicais ou por formar um *conglomerado de materiais musicais*. No caso da *Opereta Popular de Natal*, observa-se a utilização de materiais musicais desde a canção popular ou música urbana brasileira até a *Zwölftontechnik* ou *técnica dos doze tons* (também conhecido no Brasil por *dodecafonismo*). A fluência desta *poliestilística* intercala interlúdios instrumentais, diálogos recitativos e canções com gestos melódicos de oralidade popular com elementos característicos das linguagens e estilos da música de concerto (por exemplo, *impressionismo* e *serialismo*).

Assim Galon descreve esse processo *poético-pedagógico*:

Eu levava as cantigas e trechos de canções "semi-prontos" para as aulas de coral e testava elementos junto com os alunos, incorporando ou descartando conforme testávamos e observávamos no próprio processo de orquestração que foi acompanhado e comentado de perto por eles, que demonstravam surpresa cada vez que eu agregava novos elementos às canções que eles só conheciam com o acompanhamento do violão nas aulas. Este exercício contínuo de *percepção* me levou inclusive a repensar o modelo de aulas desta disciplina no nosso curso. A partir da estética pareysoniana, pudemos verificar que de tentativas em tentativas o *aventuroso itinerário* do percurso artístico foi aos poucos se desvelando e resultando em *matéria formada* [...] contou ainda com a direção cênica da jovem Thais Foresto, dando aos alunos de nosso projeto social a oportunidade de vivenciarem um pouco da dita [wagneriana] "obra-de-arte-total". As partes da orquestra sinfônica foram igualmente compostas para as possibilidades técnicas de uma orquestra jovem. Na véspera de estréia da primeira récita, nós professores percebemos a maturidade artística que nossos alunos adquiriram naquele ano letivo (*ibidem*, p.4-5).

Este processo de composição compartilhado entre o compositor/professor Lucas Galon e seus jovens alunos permitiu-lhes acompanhar, experimentar, questionar e interferir no processo solitário da invenção, a ponto dos alunos se apropriar da obra como se a tivessem escrito também. Boa parte da composição chegou pronta para os alunos, mas a eles era dada a oportunidade de opinar, interferir e observar cada detalhe escrito, não só os relacionados à *performance* vocal, mas também a todo o discurso musical/instrumental.

Nem todos os conceitos musicais utilizados na composição desta obra foram compreendidos por todos os alunos envolvidos, mas foram apresentados e vivenciados por eles, possibilitando um contato vivo com as estruturas musicais e os diferentes universos por meio da *poética poliestilística* desenvolvida pelo professor: escalas neomodais folclóricas e outros elementos populares brasileiros, tonalidade clássico-romântica e o atonalismo/serialismo do século XX.

Além do processo composicional eles foram responsáveis pela montagem e execução musical da obra, atuando como instrumentistas, cantores e atores, colaborando na construção cenográfica e de figurino. O processo se consolidou enquanto arte na educação, marcando a vida dos jovens participantes, despertando em alguns alunos seu potencial artístico e inventivo.

A pequena ópera infanto-juvenil foi executada em quatro récitas, no final de 2013, no Theatro Pedro II, em Ribeirão Preto, com o coro infanto-juvenil da Instituição Savegango (direção de Lucas Galon), contando com o apoio dos corais *Tocando a vida* dos núcleos Ipiranga e João Rossi (direção de Mariana Galon) e o coro do projeto *Guri* do pólo de Cravinhos (direção de Juliana Damaris), com a participação da Orquestra Sinfônica de Ribeirão Preto, sob a regência do maestro Reginaldo Nascimento.

O espetáculo teve a direção artística de Lucas Galon, a direção cênica, montagem, figurinos e cenografia de Thais Foresto, iluminação de Michel Masson, confecção de figurinos de Maria Inês e produção de Gisele Costa Victório. O projeto contou com o apoio da Sra. Dulce Neves, presidente

da Fundação D. Pedro II, com a produção da OSRP, bem como com a participação de Shirley e Chalin Savegnago.

Os alunos solistas foram Mariana Vilela (Maria), Daniel Vilela (José), Dalton Micael (Profeta Isaías), Fauze Nunes (Anjo Gabriel), Amanda Tomaki (Chefe da feira), além de Paulo Ícaro, Rodrigo Oliveira e Bruno Reis (Reis Magos).

Os professores que trabalharam na realização da *Opereta Popular de Natal* foram Guilherme de Carvalho Pereira, Sara Cesca, Lincoln Mendes, Hugo Novaes, Edgar Ribeiro, Rafael Fortaleza, Lucas Galon, Bogdan Dragan, Marcio Maia, Luiz Fernando, Alexandre Snoop, Danilo Paziani, William Welson, Snizhana Dragan e Mariana Galon.

A estréia da *Opereta Popular de Natal*, interpretada pelos alunos, está disponível no site <<https://www.youtube.com/watch?v=Sm6OHpKwQyM>>.

4.6 - CONCLUSÃO DA ANÁLISE DO PROJETO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA INSTITUIÇÃO APARECIDO SAVEGNAGO

Nesse projeto existe uma preocupação primordial com o público a que se destina, prevendo em seus objetivos uma transformação nas condições sociais, econômicas e culturais dos participantes. A profissionalização, a inclusão social e a formação de público direcionam todo o trabalho musical, buscando desenvolver a *aísthesis* dos alunos para além dos padrões culturais/midiáticos vigentes, e assim despertar potencialidades e habilidades musicais e artísticas. No entanto, percebemos que os docentes envolvidos poderiam intensificar a interdisciplinariedade proposta no plano pedagógico - a exemplo de alguns professores, como os de violino, flauta, de apreciação musical e de coral, que lograram trazer à realidade da aula a interação da *poética* com a *prática* e a *teoria*. Se todos os docentes envolvidos assumissem esta postura pedagógica, o resultado do processo educativo, que já é bem positivo, seria ainda mais transformador.

Observamos no cotidiano pedagógico de alguns professores do projeto que a experimentação e vivência musical antecedem a conclusão de conceitos, permitindo uma articulação direta e natural do conceito com o mundo sensível. Esta prática pedagógica estimula o pensamento analítico e crítico e não apenas à tecnicização. Infelizmente, esta não é uma prática recorrente de todos os professores do projeto, e torna-se notória a dificuldade de compreensão dos alunos nas disciplinas em que na conduta didática do professor não ocorre a experimentação do

elemento musical e o confronto da realidade com seu conceito. Admitimos, no entanto, que o professor necessita de habilidades não só relativas à sua formação musical e pedagógica, mas também filosófica e estética, com habilidade para realizar uma mediação ágil com a classe, com controle disciplinar e motivacional na relação aluno-atividade-conteúdo, sem perder o fio condutor que deverá resultar em uma obra musical, numa apresentação ou num texto musicológico.

Entendemos que os educandos desse contexto social, mesmo com uma educação e formação musical fundamentada nessa proposta interativa, terão muitas dificuldades adicionadas ao seu percurso formativo e profissional, uma vez que são provenientes de estruturas socialmente desestabilizadas, com quadros de violência doméstica, falta de acesso a um bom ensino regular, à tratamentos de saúde adequados e em alguns casos mesmo a ausência de mínimas condições dignas de vida. Mesmo assim, com uma formação que estimule e desenvolva uma postura crítica, os alunos poderão encontrar alternativas mais dignas de sobrevivência, reinventando o seu modo de viver em sociedade. Este rico processo de desenvolvimento humano, social e artístico é um inestimável exemplo das possibilidades reais da interação das atividades musicais por nós discutidas, visando uma formação musical alternativa à indústria da cultura, desenvolvendo uma postura crítica e artisticamente abrangente, dialogando, compreendendo e diferenciando os universos musicais. Dessa forma, o objetivo de formação de público é amplamente atingido e todos os alunos atendidos pelo projeto são beneficiados; mesmo aqueles que não se profissionalizarão na carreira musical poderão apreciar e valorar esteticamente o que lhes chega por meio da música, permitindo escolher e formar seu gosto musical com um pouco mais de autonomia.

Portanto, a precariedade na articulação da *poíesis/práxis/theoria* em música - observada na atual *semiformação* de boa parte da estrutura educacional no Brasil - é uma condição que pode ser modificada gradativamente pela mudança de postura filosófica e pela atuação musical/pedagógica do professor em sala de aula, ao buscar a rearticulação das atividades musicais no ensino da música.

A realização desta obra musical, *Opereta Popular de Natal*, exemplifica de forma significativa a possibilidade desta rearticulação: um professor que acreditou nesta ideia e conseguiu compor e realizar uma obra musical com a participação ativa de seus alunos. Os métodos pedagógicos não garantem a eficiência no aprendizado do aluno, mas o bom senso e a sensibilidade do professor em escolher os mais adequados ao momento e ao grupo, somando-se a uma sólida formação musical e filosófica revelam no espaço escolar as individualidades com potencial artístico e desenvolvem o gosto musical, o juízo estético e as habilidades musicais. Desenvolver uma formação para a docência com esse pensamento crítico, filosófico e musical, juntamente com as habilidades necessárias para realizar a interação desejada, são os objetivos de nossa discussão.

Estão na atuação do docente as possibilidades de resistência e de mudança dos paradigmas impostos pela estrutura ideológica-e mercadológica da indústria da cultura, e mesmo que ocorra no diminuto espaço de uma sala de aula, se perpetuada pela *mímesis* da educação, poderá transformar, a longo prazo, a relação das pessoas, especialmente com a arte por meio da *poética* musical.

CONCLUSÃO

A nossa discussão crítica sobre o ensino e a formação musical tratou da precariedade na articulação *poíesis/práxis/theoria* em música - observada em boa parte da estrutura educacional de *semiformação* (*Halbbildung*) no Brasil - neste momento com o retorno da obrigatoriedade da disciplina de música no ensino regular, além de discutir também a formação em escolas especializadas que visam, em sua maioria, atender o mercado de canções da indústria da cultura.

Abordamos em nossa discussão questões sobre educação, arte, cultura, indústria da cultura, entre outras, questões pedagógicas (metodologias e propostas para o ensino de música nos séculos XX e XXI) e visões filosóficas que nortearam a discussão em torno da articulação das atividades musicais no ensino da música.

Na retrospectiva histórica sobre a educação musical no Brasil constatamos que, nos trinta anos (1971 a 1996/2006) que se seguiram à exclusão da disciplina de música do ensino regular obrigatório, ocorreu uma impregnação dos padrões da indústria da cultura na construção do gosto musical das atuais gerações brasileiras, atualmente com uma *aísthesis* desprovida de um senso crítico capaz de fazer escolhas alternativas aos paradigmas impostos por essa indústria, interferindo no juízo estético e formando uma consciência musical refém do padrão de consumo que predomina nesta estrutura ideológica/mercadológica. A ausência de uma formação musical na escolaridade regular que contemplasse os fundamentos e os ofícios da música enquanto área do conhecimento humano, entre outros fatores, tornou as gerações de brasileiros, posteriores à 1970, mais suscetíveis aos padrões massificados da indústria da cultura.

Averiguamos que a dissociação das atividades musicais *poética/práxis/theoria* no ensino da música corrobora com esta situação de aprisionamento dos sentidos e do gosto musical, pois alicerçado exclusivamente na *práxis*, o ensino torna-se adestrador e tecnicizante, com vistas no mercado de consumo musical; se fundamentado no binômio *práxis/theoria*, também recorrente, o ensino pode tender à fórmulas e métodos facilitadores que mantêm o padrão estabelecido, sem inovar ou superar a lógica dos sistemas.

Este cenário motivou nossa discussão crítica sobre o ensino de música a partir da rearticulação da *poética/práxis/theoria* em música para uma formação musical plena, dialética e interativa, não tecnicizante e fora da estandardização da indústria da cultura. Sem perder de vista a interdependência e o caráter de complementariedade nestas três atividades fundamentais, a formação não deve visar a especialização precoce, e, ao contrário, deve vislumbrar sempre já o

cruzamento e *fusão de horizontes* (GADAMER. 1960) destes três ofícios/atividades da música, para desenvolver um pensamento crítico e hermenêutico no músico, seja ele *compositor*, intérprete ou musicólogo.

Esta discussão sobre as possibilidades de uma formação musical nesta perspectiva interativa e indissociável da *poética*, *práxis* e *teoria* poderá frutificar em novas alternativas educacionais e propostas pedagógicas (não em métodos facilitadores) que resistam e façam frente à influência massificadora da indústria da cultura, pois a docência também necessita inventar seu caminho para contornar os paradigmas ideológicos vigentes nessa *aísthesis* redutiva e conseguir motivar o educando a conhecer e desvendar outros universos musicais. Os métodos precisam ser encarados como caminhos. Por meio da sensibilidade e formação filosófico-musical do educador, ele escolherá as ações pedagógicas mais apropriadas ao seu contexto educacional para auxiliá-lo na tarefa de conduzir o educando na compreensão das linguagens musicais.

Com referência em Heidegger e Adorno em questões de arte, cultura e educação, nas colocações de Ricciardi sobre o constante exercício de cruzamento e *fusão de horizontes* (GADAMER. 1960) entre estas três principais áreas da música e nas considerações acerca da contemporaneidade, sugerimos a aplicação dos conceitos de dialética, interação e complementariedade nos diversos níveis da estrutura educacional do ensino de música, dirigido principalmente às escolas de música, como também aplicáveis à disciplina de música do ensino regular:

1. No âmbito institucional: diretrizes filosóficas da escola de música que contemplasse uma formação fundamentada na interação das atividades musicais da *poética*, da *práxis* e da *teoria* e na apreciação, interpretação e compreensão da obra de arte;
2. No âmbito curricular: elaboração de um currículo musical a partir do estudo das diversas *poéticas* musicais da história da música que funcionaria como um eixo sincronizador, ao redor do qual as disciplinas desenvolveriam seus conteúdos, de forma interativa, complementar e dialética. Cada conteúdo seria trabalhado sincronicamente por meio da pluralidade dos olhares das diversas disciplinas e geraria uma complementariedade dos conceitos, possibilitando também a interação das atividades musicais da *teoria* e da *práxis* que, indissociadamente, trabalham para a compreensão e a interpretação da obra de arte.
3. No âmbito pedagógico: docência que contemplasse a interação e a alternância das atividades da *poética*, *práxis* e *teoria* em cada conteúdo dado, seja em disciplina de composição, instrumento, percepção ou *teoria*. A escolha de obras de arte significativas propiciaria o estudo *poético* do compositor e exercícios de invenção, motivaria a realização musical da obra, bem como o estudo

teórico dos fundamentos por meio da apreciação musical da obra escolhida. Assim, o ensino das diversas disciplinas da música (harmonia, contraponto, percepção, orquestração, estruturação e análise, história e filosofia da música, interpretação/*performance* de instrumentos e canto, canto coral, entre outras) deveriam ser ministradas indissociadamente a partir deste eixo comum, possibilitando ao educando a visão *poética* (enquanto artesanania da invenção) tanto na condição teórica como prática. Assim, não se perde de vista uma visão do todo, das questões maiores da linguagem musical, do desvelamento e da compreensão da obra de arte.

Para a atuação do docente no âmbito pedagógico retomamos as considerações de nossa discussão crítica:

1. Trabalhar e desenvolver a *imaginação musical* como condição primordial para a formação do músico e a compreensão e o desenvolvimento da *poética*;
2. Cuidar da formação do ouvido interno do aluno, partindo de um processo gradativo por meio de experiências do mundo sensível (vivência musical em seus vários estágios) e culminando com a compreensão da obra, por meio da interação e da complementariedade das três atividades musicais: da *poética*, da *práxis* e da *teoria*;
3. Promover no aluno as condições para que possa captar na obra a sua singularidade e compreender a *poética* do compositor, transcendendo o mero divertimento;
4. Relacionar-se com a classe de alunos não como uma coletividade-massa, e sim observando as diferenças para contribuir com a conscientização da singularidade individual por meio da individuação do processo de formação musical;
5. Não utilizar recursos que levem à infantilização do ensino de música, que subestima a capacidade de aprendizagem e compreensão da criança;
6. Para a vivência musical e a compreensão da polifonia e da harmonia, sugere a prática de música de câmara e o ensino do piano; em casos de restrição econômica ou dificuldades estruturais, o piano poderia ser substituído pelo acordeon [e/ou violão/viola caipira - acessíveis e viáveis no Brasil];
7. A escolha dos repertórios deve priorizar obras significativas de todas as épocas e de notória consistência artística para desenvolver o gosto musical e o juízo estético. A dificuldade se dá na tentativa de se conciliar estas aberturas às grandes obras (Perotinus ou Machaut, Monteverdi ou Gesualdo, Bach ou Scarlatti, Mozart ou Emerico Lobo de Mesquita, Verdi ou Carlos Gomes, Bartók ou Villa-Lobos, Ligeti ou Gilberto Mendes, por exemplo) sem menosprezar as amarras culturais do educando. Portanto, é possível partir dos padrões já assimilados pelo educando para a construção de sua formação mais diferenciada. Contudo, não pretendemos afirmar - o que seria uma postura culturalista - que a arte deve se submeter à cultura. Apenas consideramos que a situação de doutrina

e submissão consumista nos padrões da indústria da cultura estão de tal modo enraizados, que se faz necessária num primeiro momento, algumas vezes, a interface com estes padrões, mas não para desenvolvê-los, e, sim, para superá-los;

8. Aliar a *poética* e a *teoria* à *práxis* musical para que não ocorra um distanciamento entre músico e obra, levando o aluno à compreensão da mesma e evitando o exibicionismo e o esnobismo, que ocorre quando a técnica, enquanto meio, transforma-se em fim;

9. O uso da voz por meio do canto (individual ou através do canto coral), permitindo a *práxis* musical sem separar a vocalidade técnica do canto da obra musical, que poderia levar à perda da totalidade da obra.

Estas considerações e indicações não devem ser tomadas por soluções facilitadoras do cotidiano do ensino, mas devem gerar no músico/educador uma postura crítica sobre sua atuação, revendo e analisando os seus princípios filosóficos e da escola em que atua, os objetivos educacionais, organização de conteúdo, material musical utilizado, procedimentos pedagógicos, etc, para que, num processo contínuo e constante de avaliação, ele possa inserir no seu contexto de vida e de trabalho as modificações que se fazem necessárias para que ocorra uma formação musical cada vez mais consistente e alinhada à compreensão da obra de arte.

A *poética* musical determina a *práxis*, e é por meio da execução musical, viva e sonora, que a obra ganha corpo e realidade sensível, enriquecida pela interpretação pessoal (ou a incontornável idiossincrasia de todo intérprete-performático, não obstante os *limites da interpretação*, como muito bem advertiu Umberto Eco⁸⁷) que lhe confere diversidade ou pelo menos a possibilidade da diferença. É na relação dinâmica da *poíesis* e da *mímesis*, no processo da invenção e da perpetuação da obra, onde a execução não pode acrescentar ou substituir nada à obra, pois deveria almejar *ser* a obra na sua perfeita realidade, que o processo de interpretação da obra, interminável e de contínuo aprofundamento, reabre-se a cada nova leitura e mantém o frescor da arte que se vivifica no intérprete. É nesse processo de leitura que deveriam participar conciliatoriamente o gosto pessoal e o juízo estético, ou seja, a interpretação múltipla e singular e o aspecto teórico e universal da arte. A atividade da *teoria* relaciona-se com a *poética* na medida em que a fundamenta por meio da filosofia, e é reinventada ou transformada sempre que surge uma nova *poética*, transgressora e inovadora. Dessa forma entendemos a necessidade da interação das atividades da *práxis* e da *teoria* à da *poética* para acontecer a mediação proposta que promove uma formação musical integrada, crítica e emancipatória, onde a técnica é uma questão de linguagem, tornando-se a própria *verdade revelada* (a *alétheia*, estudada por Heidegger) na realização plena de uma obra.

⁸⁷ ECO, Umberto. *Os limites da interpretação*. Trad. Pérola de Carvalho, São Paulo: Perspectiva, 2004 [1990].

O *Dasein* do educador do ensino infantil ao universitário, como também do professor especialista em música, é de importância fundamental para a possibilidade de alternativas fecundas à estrutura de controle e alienação por meio da *auto-sedução dos sentidos* (LIPOVETSKY, 2005) por conta da indústria da cultura. A partir de ações conscientes no espaço educativo com a mudança das diretrizes filosóficas da instituição, do currículo e do educador, pode-se desenvolver uma *aísthesis* abrangente, alternativa e enquanto resistência aos atuais modelos do consumo musical.

Esta formação musical tem como função pedagógica principal a apreciação musical (teoria, história, estruturação e análise), como condição para isto a formação do ouvido interno (percepção) e o objetivo é a construção de uma *aísthesis* musical emancipada dos padrões da indústria da cultura que possibilite o aprofundamento na linguagem da música, ou seja, a *práxis* musical a partir da *poética* e à luz da *teoria* desvendando a obra de arte.

Por meio da análise do projeto de formação musical *Tocando a Vida* da Instituição Aparecido Savegnago, em Sertãozinho-SP, vislumbramos a articulação entre as atividades propostas numa situação pedagógica e de inclusão social. O projeto abrange entre seus alunos desde crianças e adolescentes num contexto de risco social (oriundas de famílias com dificuldades estruturais) até filhos de funcionários da empresa (não sendo aberto a crianças de famílias com melhor poder aquisitivo). No projeto analisado, esta interação da *poética*, *prática* e *teoria* está prevista no plano pedagógico e na configuração curricular. No âmbito da docência percebemos que vários professores implemetaram em sua dinâmica pedagógica a interação das três atividades e a interdisciplinariedade proposta no plano pedagógico.

O ápice deste trabalho pode ser observado no processo de composição e de interpretação/*performance* da *Opereta Popular de Natal*, do compositor Lucas Galon com libreto de Luiz Frazon, escrita especialmente para atender esta interação *poética/práxis/teoria*, tendo-se em vista a participação dos alunos do projeto. O processo de composição musical foi compartilhado entre o compositor/professor Lucas Galon e seus jovens alunos, permitindo-lhes acompanhar, experimentar, questionar e interferir no processo solitário da invenção. Além do processo composicional, eles foram responsáveis pela montagem e execução musical da obra, atuando como instrumentistas, cantores e atores, colaborando na construção cenográfica e de figurino. Um intenso processo de arte na educação musical que certamente marcou a vivência dos jovens participantes, despertando nos alunos seu potencial artístico e inventivo.

Portanto, a precariedade na articulação da *poésis/práxis/theoria* em música no Brasil pode ser convertida em rearticulação por meio da mudança da postura filosófica e pela atuação pedagógica do professor de música em sala de aula. A realização desta obra musical, *Opereta*

Popular de Natal, exemplifica de forma significativa que os devaneios filosóficos e a ousadia de um professor, ou de um grupo de professores, podem transformar a realidade dos seus alunos. Os métodos pedagógicos não garantem a eficiência no aprendizado do aluno, mas o bom senso e a sensibilidade do professor em escolher os mais adequados ao momento e ao grupo, somando-se a uma sólida formação musical e filosófica revelam as individualidades com potencial artístico e desenvolvem o gosto musical, o juízo estético e as habilidades musicais nos alunos. Está na atuação do docente as possibilidades de resistência e de mudança dos paradigmas impostos pela estrutura ideológica-mercadológica da indústria da cultura, e mesmo que ocorra no diminuto espaço de uma sala de aula, se perpetuada pela *mimesis* da educação, poderá transformar a longo prazo a relação das pessoas e especialmente com a arte e a *poética* musical. Desenvolver uma formação para a docência com essa postura crítica, filosófica e musical, juntamente com as habilidades necessárias para realizar a interação desejada, são os objetivos de nossa discussão.

Concluimos então que a relação dialética, interativa e complementar das três atividades musicais, da *poética*, da *práxis* e da *teoria*, proporciona uma postura crítica e um amadurecimento diferenciado no educando, permitindo-lhe escolher uma área de atuação mantendo a interface com as atividades musicais (invenção, prática e musicologia). No caso do aluno de música não seguir a carreira musical e profissionalizar-se em outra área, ele será um bom ouvinte e terá as condições necessárias para apreciação da arte musical, atendendo ao já importante objetivo de formação de público. Se, por ventura, o aluno formado neste contexto dedicar-se futuramente ao ensino de música, o processo educacional por ele vivido se perpetuará, gerando novos músicos formados a partir dessa dialética e orgânica relação entre *poética*, *práxis* e *teoria*, transformando contínua e gradativamente a *aísthesis* e as condições (perceptivas e teóricas) para uma apreciação musical que propicie uma compreensão mais diferenciada da obra de arte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução Guido Antonio de Almeida; Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985,[1a ed. 1944].

ADORNO, T. W. & SIMPSON, G. On popular music. In: HORKHEIMER, Max, ed. *Studies in philosophy and social science*. Tradução por Flávio R. Kothe. Nova York, Institute os Social Research, 1941 [1941]. v. IX, p. 17-48.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. *Educação e Emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995 [1a ed. 1971].

_____. *Introdução à Sociologia da Música: doze preleções teóricas*. Tradução de Fernando R. de Moraes Barros. São Paulo: Editora Unesp, 2011 [1a ed. 1973].

_____. *Filosofia da Nova Música*. Tradução Magda França - São Paulo: Perspectiva, 2011 [1a ed. 1958].

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política*. Tradução Sergio Paulo Rouanet; São Paulo: Ed. Brasiliense, 1993 [1935].

CAMARGO, Cristina M. E. C. J. *Criação e Arranjo: modelos de repertório para o Canto Coral no Brasil*. São Paulo, 2010, 277f. Dissertação (Mestrado em Musicologia) ECA/USP.

CAMARGO, Cristina M. E. C. J & RICCIARDI, Rubens R. *Será que aquilo deu nisso? - A deteriorização do canto e da composição coral no Brasil desde a inserção de arranjos de canções da indústria da cultura*. Rev. Trama Interdisciplinar. São Paulo, v. 2 - n. 2, p.156-166, 2011.

COELHO, João Marcos. *No Calor da Hora: Música e Cultura nos anos de Chumbo*. – São PAULO: Algor, 2008.

CORVISIER, Fátima Monteiro. *A trajetória musical de Antônio Leal de Sá Pereira*. Revista do Conservatório de Música da UFPel Pelotas, .n. 4, 2011. p.162-193.

COSTA, Alexandre [da Silva] (tradução, apresentação e comentários). *Heráclito - Fragmentos contextualizados*. Rio de Janeiro: Difel, 2002 [contendo em edição bilíngue a integral dos

fragmentos filosóficos originais de Heráclito da segunda metade do século VI e/ou primeira metade do século V a.C].

_____. (Prefácio, apresentação, tradução e comentários). *Heráclito - fragmentos contextualizados - edição bilingue*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2005.

_____. Da relação entre *lógos* e *daímon* em Heráclito: a escuta como definidora do homem. In: RICCIARDI, Rubens Russomanno; ZAMPRONHA, Edson (org). *Quatro ensaios sobre música e filosofia*: 1a ed., Ribeirão Preto, SP: Editora Coruja, 2013.

COSTA, Maria Manuela Isaiás Afonso da. *O valor da música na educação na perspectiva de Keith Swaanwick*. 2010, 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa (Portugal), 2009/2010.

DALBOSCO, Claudio Almir. *Ação humana e ação pedagógica*. GT: Filosofia da Educação /n.17, 26a Anped, 2003.
acessado no site [RTF] anped.org.br em 20/01/2013 as 14h30.

DUARTE, Rodrigo & NAVES, Gilzane. *O ser-para-a-morte em Heidegger*. Rev. Católica, p.64-82, Uberlândia, 2010.

ECO, Umberto. *Apocalípticos e Integrados*. Tradução Pérola de Carvalho, São Paulo: Perspectiva, 2004 [1965].

_____. *Os limites da interpretação*. Tradução Pérola de Carvalho, São Paulo: Perspectiva, 2004 [1990].

FRANÇA, Cecília Cavalieri, SWANWICH, Keith. *Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática*. Revista Em Pauta, v. 13, n. 21, dezembro de 2002.

FONTEERRADA, Marisa T. de O. *De Tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação*. 2a ed. São Paulo: Editora UNESP, Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

FUBINI, E. *Estética da Música*. Lisboa: Edições 70, 2012.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método - Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1999.

GALON, Lucas Eduardo da Silva. *Nacionalismo, Neofolclorismo e Neoclassicismo em Villa-Lobos - uma estética dos conceitos*. Dissertação de Mestrado. Escola de Comunicações e Arte da Universidade de São Paulo, Musicologia, 168 p. São Paulo, 2011.

GALON, Lucas, CESCO, Sara. *Opereta Popular de Natal: um relato de experiência*. VII Encontro de Educação da UNICAMP, 2014.

GAINZA, Violeta Hemsy. *La educación musical en el siglo XX*. Revista Musical Chilena, ano LVIII, Enero-Junio, 2004, n. 201, pp 74-81.

HEIDEGGER, Martin. *A origem da obra de arte*. Tradução Maria da Conceição Costa; Lisboa, Portugal: Edições 70, 2005 [1935/36, 1a ed. 1977].

_____. *Que é uma coisa?* Tradução Carlos Morujão; Lisboa-Portugal: Edições 70, 1987, [1935/36, 1a ed. 1962].

_____. *Carta sobre o Humanismo*. Tradução Doutor Arnaldo Stein, revisão Pinharanda Gomes; Lisboa: Guimarães Editora, 1998 [1945/46].

_____. *Ser e Tempo*. Tradução Marcia Sá Cavalcante Schuback; Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2011 [1a ed. 1927].

_____. *Ensaio e Conferências*. Tradução Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel, Marcia de Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001 [1953].

JAEGGER, Werner Wilhelm. *Paideia - A formação do homem grego*. Tradução Artur M. Parreira; [adaptação do texto para a edição brasileira Monica Stahel; revisão do texto grego Gilson César Cardoso de Souza], - 5a ed., São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010 [1a ed. 1936] - (Clássicos WMF).

KAHLMAYER-MERTENS, Roberto S. *Heidegger & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008 (Coleção Pensadores e Educação).

KATER, Carlos Elias. *Música Viva e H.J.Koellreuter: Movimentos em Direção à Modernidade* – São Paulo: Musa Editora: Atravez, 2001.

KERR, Samuel. Carta Canto Coral. In: FIGUEIREDO, C. A. et al. *Ensaio: olhares sobre a música coral brasileira*. Organização Eduardo Lakschevitz. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Música Coral, 2006. p.199-258.

KONDER, Leandro. *A questão da ideologia*. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

LEITE, Marcos. Notas do autor. In: *O melhor de Garganta Profunda*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1997.

LIPOVETSKY, G. *A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo*. Tradução de Therezinha Monteiro Deutsch, 1a ed. brasileira; Barueri -SP: Manole, 2005.

LYOTARD, J. F. *A condição pós-moderna*. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa, 11a ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MENEZES, Flo. Apresentação à edição brasileira Adorno e o paradoxo da música radical. In: ADORNO, Th. W. *Introdução à Sociologia da Música: doze preleções teóricas*. São Paulo: UNESP, 2011, p.13-43.

MIRA, David Moedas. *As sombras de Platão ao Realismo de Iracema: a representação do Real no Cinema*. Dissertação de Mestrado [61p.] Lisboa: Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências sociais e humanas, 2012.

MÖLLMANN, Andrea Dorothe Stephan. *O Legado Da Bildung*. Tese de Doutorado. Pontífica Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Educação, 89 p. Porto Alegre, 2011.

MORIN, Edgar. *A religação dos saberes - desafio do século XXI*. Tradução e notas Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

NAVES, Santuza Cambraia. *O Brasil em uníssono: e leituras sobre música e modernismo*. organização Eduardo Jardim.- 1 ed., Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013.

ORTEGA Y GASSET. *Em torno a Galileu - esquema das crises*. Tradução Luiz Felipe Alves Esteves. Petrópolis: Vozes, 1989 [1933].

PAREYSON, L. *Estética: teoria da formatividade*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves, - Petrópolis, RJ: Vozes, 1993 [1954].

_____. *Verdade e Interpretação*. Tradução Maria Helena Nery Garcez, Sandra Neves Abdo. 1a ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2005 [1971].

_____. *Os problemas da estética*. Tradução Maria Helena Nery Garcez. 3a ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1984].

PAZ, Ermelinda A. *Um estudo sobre as correntes pedagógico-musicais brasileiras*. Cadernos Didáticos, 2a edição, Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

_____. *Pedagogia Musical Brasileira no Século XX- Metodologias e Tendências*. 2a ed. revista e aumentada, Brasília: Editora MusiMed, 2013.

POIREL, Claire. *L'oreille, pour quoi faire?* CEFEDem RHONE ALPES, 34 f., 2008/2009. disponível no site <www.cefedem-rhonesalpes.org/sites/default/files/ressources/memoires2009/poirel.pdf> , acessado em 5 de junho de 2013.

REIS, Sandra Loureiro de Freitas. *Elementos de uma filosofia da educação musical em Theodor Wiesengrund Adorno*. Belo Horizonte: Mãos unidas edições pedagógicas Ltda, 1996.

RICCIARDI, Rubens Russomanno. *Jdanov, Brecht, Eisler e a questão do formalismo*. Revista Música vol.8 - n.1/2 maio/novembro de 1997. São Paulo: Departamento de Música ECA/USP, 1997, p.169-206.

RICCIARDI, Rubens Russomanno & ZAMPRONHA, Edson (org). *Quatro ensaios sobre música e filosofia: A música na madrugada do destino - uma poética musical para o século XXI*. 1a ed., Ribeirão Preto, SP: Editora Coruja, 2013.

ROCHA, Zeferino. *Heráclito de Éfeso, filósofo do logos*. Rev. Latinoam. Psicopat. Fund., VII, 4, 7-31, dez. 2004.

SEBARROJA, Jaume Carbonell...[et al.] org. *Pedagogias do século XX*; Tradução Fátima Murad. - Porto Alegre: Artmed, 2003.

SILVA, Carlos Alberto. *Vozes, Música, Ação: Dalcroze em cena – conexões entre rítmica e encenações*. 2008, 130 f. Dissertação (Mestrado em Artes) Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2008.

SOUZA, Sandra M. S. *O Arranjo como educação musical em coro amador*. 2003. 201 f. Dissertação (Mestrado em Artes) Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São Paulo, 2003.

STRAVINSKY, Igor. *Poética Musical em 6 lições*. Tradução Luiz Paulo Horta. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996 [1a ed. 1942].

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução Alda Oliveira e Cristina Tourinho, São Paulo: Modera, 2003.

TATIT, Luiz. *O Século da Canção*. Cotia-SP: Ateliê, 2004.

ZAMPRONHA, E. S. *Notação, Representação e Composição: um novo paradigma da escritura musical*. 1a ed.; São Paulo: Annablume : FAPESP, 2000.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ADORNO, Theodor Wiesengund. *Minima Moralia*. Tradução Luiz Eduardo Bicca, rev. Guido de ALmeida, São Paulo: Editora Atica, 1992 [1951].

_____. *Disonancias: musica en el mundo dirigido*. Tradução Rafael de la Vega, Madrid: Ediciones Rialp, 1966 [1963].

ALMEIDA, Jorge de. *Crítica Dialética em Theodor Adorno: música e verdade nos anos vinte*. Cotia -SP: Ateliê Editorial, 2006.

ANDRADE, Mário de. *Aspectos da Música Brasileira*. Rio de Janeiro e São Paulo: Villa Rica, 1991.

ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. Tradução Antonio Pinto de Carvalho. São Paulo: Ediouro, s/ data (Guia Universitário por Assis Brasil).

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução Marcus Vinicius Mazzari, São Paulo: Editora 34, 2002 [1a ed. 1972].

BOSI, Ecléa. *Cultura de Massa e Cultura Popular – Leituras de Operárias*. Petrópolis,RJ: Vozes, 1972.

CAMARGO, Cristina Moura Emboaba da Costa Julião de. A Pedagogia Waldorf. In: BUENO, Sonia Maria Vilela, CORRAL-MULATO, Sabrina (org). *Destacando os grandes pensadores da educação contemporânea*. Ribeirão Preto:FIERP/EERP-USP, 2009 p.30 a 36.

COELHO, João Marcos. *No calor da hora: música e cultura nos anos de chumbo*. São Paulo: Algor, 2008.

EAGLETON, Terry. *A Idéia de Cultura*. São Paulo: UNESP, 2003 [1º edição em 2000].

FRIENDENREICH, Carl Albert. *A educação musical na Escola Waldorf*. Tradução Edith Asbeck, São Paulo: Editora Antroposófica, 1990, [1977].

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar, esquecer, escrever*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2006.

_____. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

MORIN, Edgar. *O método 5. A humanidade da humanidade- A identidade Humana*. Porto Alegre – RS:Sulina, 2005.

NAPOLITANO, Marcos. *Seguindo a Canção: engajamento político e indústria cultural na MPB (1959-1969)* – São Paulo : Annablume : Fapesp,2001

NALLI, Marcos. *Paul Ricoeur de Husserl*. Rev. Trans/Form/Ação, São Paulo, 29 (2): 155-180, 2006.

OLIVEIRA, Juliano de, NOVAES, Ronaldo. *Indústria da cultura e indústria de alimentos: causa ou consequência da homogeneização e degeneração dos gostos na sociedade de massas? O gosto da música- 9o encontro de Música e Mídia*, 2013.

PETRAGLIA, Marcelo S. *A música e sua relação com o ser humano*. Botucatu: Ouvir Ativo, 2010.

SAFRANSKI, Rüdiger. *Heidegger, um mestre da Alemanha entre o bem e o mal*. Tradução Lya Luft, São Paulo: Geração Editorial. 2005 [1a ed. 2000].

SANTOS, Luciano Campos dos. *Heidegger e a possibilidade de um humanismo metafísico*. Campinas (SP): Idéias, n. 1|nova série|, 2o semestre, 2010.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. Tradução Marisa T. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal, São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1991 [1986].

STEINER, Rudolf. *A Arte da Educação I- o estudo geral do homem: uma base para a pedagogia*. São Paulo: Editora Antroposófica, 1988.

_____. *A Ciência Oculta*. São Paulo: Editora Antroposófica, 2006.

THOMSON, Alex. *Compreender Adorno*. Tradução Rogério Bettoni, Petrópolis: Editora Vozes, 2010, [2006].

WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido*. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

_____. *O Coro dos Contrários : a música em torno da Semana de 22*. São Paulo: Duas Cidades, Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia, 1977.

_____. *Sem Receita: ensaios e canções*. São Paulo: Publifolha, 2004.

ANEXOS

ANEXO A - MODELO DO QUESTIONÁRIO SOBRE ABORDAGEM PEDAGÓGICA

Nome do professor(a):

Disciplina:

1. Em linhas gerais, qual o conteúdo abordado na disciplina?
2. Você adotou algum método pedagógico específico para sua aula? Qual e por que?
3. Como é a dinâmica de sua aula?
4. Quais os critérios que você utiliza para a escolha do repertório trabalhado?
5. Na sua formação musical houve preparação pedagógica, metodológica e/ou filosófica para a docência?
6. Você alterna, durante a aula, as atividades de invenção musical (poética), prática e teoria no desenvolvimento do conteúdo de sua(s) disciplina(s)? Por que?

ANEXO B - RESPOSTAS DOS DOCENTES DA ESCOLA DE MÚSICA DO INSTITUTO SAVEGNAGO AO QUESTIONÁRIO SOBRE ABORDAGEM PEDAGÓGICA

Nome do professor: RAFAEL FORTALEZA

Disciplina: FLAUTA (doce - soprano, e transversal)

1. Em linhas gerais, qual o conteúdo abordado na disciplina?

R: O conteúdo é quase que exclusivamente procedimental, construindo com o aluno saberes práticos relativos à execução da flauta doce e transversal, como respiração, sonoridade, técnica e articulação. Entretanto, os conteúdos atitudinais, relativos a como um flautista deve se comportar na sua prática musical, seja solo ou em conjunto, e os conteúdos conceituais, como questões teórico-musicais que tenham conexões com a prática de tocar a flauta, não sejam excluídos. Recentemente, com os alunos mais novos, iniciei um aprendizado baseado na criação musical, onde o aluno compõe pequenos exercícios melódicos baseado nos conteúdos compreendidos na aula.

2. Você adotou algum método pedagógico específico para sua aula? Qual e por que?

R: Em termos de material didático, para a flauta doce utilizo livros e métodos que partem das vivências do aluno, incluindo músicas folclóricas e, a partir delas, compreendemos os conceitos que levarão à execução da atividade proposta. Para a flauta transversal, trabalho com métodos que têm essa abordagem, e outros cuja proposta é centrada na execução de exercícios e estudos, não considerando, necessariamente, saberes prévios dos alunos, ou seja, não utilizando, necessariamente, melodias conhecidas. Adotei esses métodos porque alguns deles são aqueles com os quais estudei e construí meus conhecimentos no instrumento, e outros porque, a partir da compreensão pedagógica que tive em minha formação acadêmica, pensei serem pertinentes para a construção e compreensão dos conceitos necessários para se aprender a tocar bem, tanto a flauta doce quanto a transversal.

3. Como é a dinâmica de sua aula?

R: Em geral, começamos com um aquecimento de cerca de 10 minutos, que pode ser baseado numa leitura à primeira vista ou num exercício específico para esse fim. Em seguida, retomamos alguns conteúdos vistos na aula anterior para, assim, de maneira progressiva, sempre do mais simples para o mais complexo, para depois trabalharmos os conteúdos propostos para aquela aula.

4. Quais os critérios que voce utiliza para a escolha do repertório trabalhado?

R: Em geral, sigo os métodos. Caso o aluno me peça para tocar alguma peça especificamente, analiso a dificuldade técnica e, se for possível àquele aluno executar aquela peça sem que ele precise dedicar muito tempo e esforço para tanto, acato o pedido. No mais, sempre trabalho peças com as quais aprendi a tocar meu instrumento e já conheço.

5. Na sua formação musical houve preparação pedagógica, metodológica e/ou filosófica para a docência?

R: Sim, houve. Estudei didática, psicologia da educação e estudos sobre pedagogia. Quanto à formação filosófica, embora tivera uma disciplina, durante a graduação, que abordara o assunto, a maior parte do conhecimento ue tenho na área vem do diletantismo com o qual me dedico ao estudo desses saberes.

6. Voce alterna, durante a aula, as atividades de invenção musical (poética), prática e teoria no desenvolvimento do conteúdo de sua(s) disciplina(s)? Por que?

R: Sim, embora não com muita frequência ou intensidade. Eu tenho gostado de trabalhar com uma abordagem criativa e tenho percebido um retorno positivo junto aos alunos. Optei por iniciar tal prática nas minhas relações ensino-aprendizagem junto aos meus alunos porque percebi que a Música é uma das únicas, senão a única, arte onde a construção do conhecimento se dá através da reprodução e não da criação. Ao observarmos aulas de artes plásticas no ensino regular, os alunos são sempre chamados à criação, desenhando, pintando, moldando, etc. Em aulas de literatura, os alunos são chamados a fazer verso e prosa. Nas aulas com práticas cênicas, os alunos são chamados a criar roteiros, cenários, personagens, etc. Enfim, penso que o mesmo deveria se dar com a música. Até o momento, as experiências que vivenciei na aplicação dessa prática junto a meus alunos sempre obtivemos resultados positivos, com aprendizagens significativas do conteúdo proposto para o aluno.

Nome do professor: BOGDAN DRAGAN

Disciplina: CLARINETE

1. Em linhas gerais, qual o conteúdo abordado na disciplina?

R: Desenvolver as habilidades práticas de clarinete, o conhecimento de teoria musical e de música como um todo.

2. Você adotou algum método pedagógico específico para sua aula? Qual e por quê?

R: Estou usando “Método para clarinete” produzido por mim, especialmente para músicos iniciantes com objetivo de ajudar e facilitar os alunos em seus primeiros passos no mundo da música. Todas as músicas do método estão em forma de duetos para ajudar a desenvolver percepção de afinação, percepção de timbre, percepção musical harmônica, sensação rítmica, capacidade de tocar em conjunto, entre outros.

3. Como é a dinâmica de sua aula?

R: 15 min. – aquecimento (dedos, mãos, lábios, respiração, coordenação, escalas); 15 min. – exercícios de ritmo (método especial de ritmo produzido por mim); 30 min. – prática musical (mais de 100 músicas para auxiliar no domínio das 47 notas mais usadas no clarinete).

4. Quais os critérios que você utiliza para a escolha do repertório trabalhado?

R: São composições folclóricas, eruditas e populares mais famosas de vários países, feitas numa ordem que facilita a aprendizagem.

5. Na sua formação musical houve preparação pedagógica, metodológica e/ou filosófica para a docência?

R: Sim. Estou formado pela Academia Nacional de Musica de Kiev (Ucrânia).

6. Você alterna, durante a aula, as atividades de invenção musical (poética), prática e teoria no desenvolvimento do conteúdo de sua(s) disciplina(s)? Por quê?

R: Sim, por que quero criar não apenas um executor que domina o seu instrumento, mas também um intérprete que consegue entender uma peça musical de forma ampla e profunda, e, por conseguinte poder expressar melhor a ideia do compositor.

Nome do professor(a): VANDELEI HENRIQUE

Disciplina: SAXOFONE

1. Em linhas gerais, qual o conteúdo abordado na disciplina?

R: Saxofone, montagem, palheta, embocadura, como tocar o instrumento.

2. Você adotou algum método pedagógico específico para sua aula? Qual e por que?

R: Não, sigo minha intuição, mesmo tentando ensinar os alunos de uma maneira igual, percebo que cada aluno é diferente e precisa de maneiras diferentes para aprender, também cada aluno tem o seu tempo e sua velocidade.

3. Como é a dinâmica de sua aula?

R: Uso sempre o auxílio de um computador ligado em uma caixa de som, levo vários saxofones, uso vídeos do youtube para apreciação de grandes músicos e playbacks para acompanhamento dos exercícios e toco com os alunos.

4. Quais os critérios que você utiliza para a escolha do repertório trabalhado?

R: Sempre pensando no instrumento e o nível que o aluno se encontra, as vezes algum aluno vem com alguma música escolhida e tento adequar a música ao objetivo da aula aproveitando assim a empolgação do próprio aluno e respeitando seu repertório pessoal; também utilizo muitas músicas do meu gosto para dar referência do saxofone aos alunos (mpb, jazz, bossa nova, jazz) e sugestão de repertório diferente do que ele conhece.

5. Na sua formação musical houve preparação pedagógica, metodológica e/ou filosófica para a docência?

R: Um pouquinho, confesso que no meu trabalho o que mais aplico é baseado nas próprias aulas e nos resultados.

6. Você alterna, durante a aula, as atividades de invenção musical (*poética*), *prática* e *teoria* no desenvolvimento do conteúdo de sua(s) disciplina(s)? Por que?

R: Sim, o foco é a prática do instrumento e a leitura de partituras. Todos alunos começam do zero, a alternância ocorre mais com os alunos avançados.

Nome do professor: EDGAR FERNANDES RIBEIRO

Disciplina: TROMPA

1. Em linhas gerais, qual o conteúdo abordado na disciplina?

R: Além do conteúdo musical, procuro passar algo que os ajuda a ser pessoas de bom carácter.

2. Você adotou algum método pedagógico específico para sua aula? Qual e por que?

R: Trabalho com eles um método específico para iniciantes, pensando somente no crescimento gradual.

3. Como é a dinâmica de sua aula?

R: Dependendo do aluno, faço um aquecimento com ele, e depois passo os exercícios ou musicas . Já com os iniciantes não aquecemos.

4. Quais os critérios que voce utiliza para a escolha do repertório trabalhado?

R: O repertório é escolhido , dependendo do crescimento do aluno.

5. Na sua formação musical houve preparação pedagógica, metodológica e/ou filosófica para a docência?

R: Não.

6. Voce alterna, durante a aula, as atividades de invenção musical (poética), prática e teoria no desenvolvimento do conteúdo de sua(s) disciplina(s)? Por que?

R: Não. Somente passo método específico.

Nome do professor(a): SARA CECÍLIA CESCO

Disciplina: VIOLINO

1. Em linhas gerais, qual o conteúdo abordado na disciplina?

R: A disciplina de violino contempla o aprendizado técnico-musical do instrumento. Por ser uma disciplina voltada para a prática violinística, se destaca das outras da grade institucional por sua abordagem especificamente técnica. Segue abaixo o conteúdo programático:

- A origem da família das cordas;
- Apresentar o instrumento, os acessórios e os cuidados básicos de conservação;
- Educação postural;
- Exercícios iniciais com corda solta;
- Técnicas de relaxamento para pernas, ombros, braços e dedos;
- A partir dos exercícios e repertório trabalhar elementos musicais como forma, ritmos, harmonia, aspectos da construção melódica, dinâmicas, expressões de andamento e possibilidades interpretativas;
- Técnicas de arco: *detaché, martellé, staccato, spiccato, col legno, sul ponticello, ricochet, sul tasto, tremolo*, ligaduras e *pizzicato*; qualidade sonora, controle de pressão da crina, distribuição de arco, dinâmica e golpes variados;
- Técnicas da mão esquerda: articulação da digitação, afinação, posicionamento da mão esquerda, do cotovelo e ombro esquerdo e vibrato;
- Escalas e arpejos a partir de diferentes formas de escrita e andamento;
- Peças idiomáticas para o instrumento violino: repertório folclórico brasileiro; danças antigas como *minueto, gavotte e sarabande*; sonatas, concertos, duetos e trios;

2.Você adotou algum método pedagógico específico para sua aula? Qual e por que?

R: O método pedagógico que venho adotando para realizar o presente trabalho nas aulas de instrumento fundamenta-se a partir de uma proposta de *musicalização*, com ênfase na técnica violinística. A proposta de *musicalização* pressupõe um ensino musical amplo, visando não somente especificidades da área, mas sim aspectos gerais da música como um todo (teóricos, musicológicos, estéticos, interpretativos e de *performance*), proporcionando ao aluno uma relação mais significativa com a sua prática musical, servindo também como ponte para conectar as outras disciplinas. Por meio de pequenas reflexões estéticas a cada exercício ou repertório, é possível trazer à tona elementos musicais que transcendam a *techné*, proporcionando aos alunos uma apreciação e execução mais significativa da produção musical.

3.Como é a dinâmica de sua aula?

R: A dinâmica da aula varia de acordo com o desenvolvimento e idade de cada aluno. Com alguns procuro dar início à aula com escalas e exercícios de aquecimento para depois seguir com o repertório. Em outros casos, por exemplo, dedico todo o tempo da aula para trabalhar o repertório de orquestra conforme a necessidade dos alunos. Se o aluno não pratica os estudos em casa procuro então realizá-los em aula, porém sempre inserindo um novo desafio. Procuro variar na execução das peças ou dos exercícios propondo solfejos, leituras rítmicas, desafios (como mudanças de andamento), dentre outras atividades lúdicas (neste caso com as crianças menores). Alguns alunos têm o hábito de levar livros para casa e a cada leitura reservo um tempo da aula para conversarmos sobre o conteúdo (disponibilizo alguns exemplares sobre história da música, biografias e histórias infantis com cd).

4. Quais os critérios que voce utiliza para a escolha do repertório trabalhado?

R: Na escolha do repertório considero: o nível técnico, a novidade do material, a possibilidade de relacionar com outras peças executadas na orquestra ou na disciplina de coral e o interesse dos alunos em determinado estilo.

5. Na sua formação musical houve preparação pedagógica, metodológica e/ou filosófica para a docência?

R: Sim. Considero aqui tanto o período de graduação como também os vários cursos que realizei pós o período de graduação.

6. Voce alterna, durante a aula, as atividades de invenção musical (poética), prática e teoria no desenvolvimento do conteúdo de sua(s) disciplina(s)? Por que?

R: Nas aulas de violino concebo o processo de invenção e produção musical a partir da interpretação dos alunos e da construção de materiais didáticos realizados por eles (de vez em quando elaboramos livros, nesse sentido o *fazer* musical é próprio *pensar* sobre música). Como o processo inventivo (composição musical, por exemplo) muitas vezes é desenvolvido em outras disciplinas, procuro valorizar a capacidade de criação dos violinistas no momento em que atuam como intérpretes, isto, como co-autores da obra.

Nome do professor(a): HUGO NOVAES QUERINO

Disciplina: VIOLINO

1. Em linhas gerais, qual o conteúdo abordado na disciplina?

R: Abordo o a teoria da música, e a técnica do instrumento.

2. Você adotou algum método pedagógico específico para sua aula? Qual e por que?

R: Criei um método de adequação social. Muitos dos meus alunos vêm de grandes dificuldades sociais, e não conheciam o violino. Então apresento a eles diversos artistas, e várias músicas onde é usado o violino, para que eles saibam onde e como usar o instrumento.

3. Como é a dinâmica de sua aula?

R: Trabalho técnica pura do instrumento, técnica aplicada em estudos musicais, e músicas.

4. Quais os critérios que voce utiliza para a escolha do repertório trabalhado?

R: Vou trabalhando as músicas de acordo com a evolução técnica de cada aluno.

5. Na sua formação musical houve preparação pedagógica, metodológica e/ou filosófica para a docência?

R: Sim, visto que desde muito cedo estudo a música. E sempre que meus professores me passavam os conhecimentos já me colocavam para ministrar algumas aulas. E na faculdade tive aulas que me deram outras oportunidades de conhecimento pedagógico e metodológico.

6. Voce alterna, durante a aula, as atividades de invenção musical (poética), prática e teoria no desenvolvimento do conteúdo de sua(s) disciplina(s)? Por que?

R: Sim, para que meu aluno não seja apenas um tocador de notas, e sim tenha conteúdo suficiente para fazer música e tocar as pessoas que o ouvem. E que na vida deles social, eles possam aplicar o que eu lhes ensino. Independente se vão ou não ser músicos profissionais.

Nome do professor(a): GUILHERME DE CARVALHO PEREIRA

Disciplina: VIOLINO/VIOLA

1. Em linhas gerais, qual o conteúdo abordado na disciplina?

R: O ensino do instrumento viola / violino, dando ao alunos toda a base técnica, postural e musical para execução do mesmo

2. Você adotou algum método pedagógico específico para sua aula? Qual e por que?

R: Tudo o que aprendi e da forma como aprendi o instrumento procuro transmitir ao aluno. Não consigo compartimentar o ensino do instrumento tendo só uma linha pedagógica, seja ela Suzuki ou tradicional. Da maneira que me ensinaram, exercícios, dicas, elementos básicos, procuro transmitir. Às vezes crio exercícios para resolver problemas.

3. Como é a dinâmica de sua aula?

R: Quando o aluno é iniciante, a aula é o momento do estudo, do treino e da formação. À medida que o aluno progride e tem condições para treinar em casa, ele traz o material a ser trabalhado e, a partir do que ele treinou, damos continuidade à aula. Mas procuro sempre despertar a percepção e a consciência dele(a) para o que está fazendo e ouvindo.

4. Quais os critérios que você utiliza para a escolha do repertório trabalhado?

R: Os métodos de aula já propõem repertório de obras de compositores clássicos e de tradição popular ou folclórica. Alguns alunos pedem outras obras que gostam e, obviamente são selecionadas levando em conta o crescimento técnico do aluno. Já outros alunos que têm disposição de seguir um caminho profissional, já começam a ser trabalhadas obras tradicionais como concertos, sonatas e estudos.

5. Na sua formação musical houve preparação pedagógica, metodológica e/ou filosófica para a docência?

R: Com certeza. Meu primeiro professor veio de uma escola tradicionalíssima e de pedagogia fundamentada, transmitida por Max Rostal.

6. Você alterna, durante a aula, as atividades de invenção musical (poética), prática e teoria no desenvolvimento do conteúdo de sua(s) disciplina(s)? Por que?

R: Menos invenção musical e mais prática e teoria. Acredito que por falta de hábito, mas que deveria aplicar mais poética.

Nome do professor (a): LINCOLN MENDES

Disciplina: VIOLONCELO

O professor não enviou a resposta do questionário.

Nome do professor (a): MARCIO MAIA

Disciplina: CONTRABAIXO

1. Em linhas gerais, qual o conteúdo abordado na disciplina?

R: Eu abordo de acordo com a demanda dos alunos, só tenho 2 alunos mais avançados, o resto é iniciante, sempre vai entrando alunos novos e outros desistindo, estou quase sempre trabalhando musicas e as notas das primeiras posições do contrabaixo.

2. Você adotou algum método pedagógico específico para sua aula? Qual e por quê?

R: Adotei o método Suzuki, porque trabalha musicas de vários níveis e diversas posições, e é o mesmo método utilizado por outros instrumentos de cordas.

3. Como é a dinâmica de sua aula?

R: Trabalho muita escala, exercícios de posição, exercícios de corda solta e um pouco de teoria.

4. Quais os critérios que você utiliza para a escolha do repertório trabalhado?

R: Escolhe o repertório de acordo com o nível do aluno, geralmente musicas que abrangem as posições que o aluno já conheceu no instrumento através das escalas.

5. Na sua formação musical houve preparação pedagógica, metodológica e/ou filosófica para a docência?

R: Sim, estudei na UNAERP, e me formei em Licenciatura Plena em Música.

6. Você alterna, durante a aula, as atividades de invenção musical (poética), prática e teoria no desenvolvimento do conteúdo de sua(s) disciplina(s)? Por quê?

R: Durante a aula, sou obrigado a fazer um pouco de tudo diante da dificuldade dos alunos, muitas vezes tenho que deixar o instrumento de lado e trabalhar à parte teórica, pois a aula de instrumento não é tão proveitosa como eu queria diante dessa dificuldade dos alunos com a teoria musical.

Nome do professor(a): GUILHERME DE CARVALHO PEREIRA

Disciplina: ORQUESTRA

1. Em linhas gerais, qual o conteúdo abordado na disciplina?

R: O ensino e o ensaio da prática de conjunto.

2. Você adotou algum método pedagógico específico para sua aula? Qual e por que?

R: Iniciei minha prática de ensino em conjunto no Projeto Guri e de lá aprendi muitas coisas, bem como na minha experiência como músico de orquestra. Posso dizer que meu método inicialmente foi o método Guri, mas que hoje, com o desenvolvimento das duas turmas de orquestra, o trabalho evoluiu para uma mescla de aula e ensaio.

3. Como é a dinâmica de sua aula?

R: São duas turmas uma iniciante/intermediária e outra avançada. Na primeira, os alunos trabalham aquecimento e técnica, treinos auditivos de afinação e conjunto, ensaios das obras e, em muitas das vezes, aulas de história da música. Na segunda turma, trabalha-se basicamente ensaio das obras de maneira a que eles desenvolvam a auto-crítica, a percepção, a participação no conjunto, elementos básicos para chegar a um bom resultado juntos.

4. Quais os critérios que você utiliza para a escolha do repertório trabalhado?

R: Desde o início, o projeto pedagógico foi dividido em módulos. A cada ano se estuda um período (barroco, moderno), gênero (popular, brasileira, rock) ou compositor (Villa-Lobos, Beethoven) da história da música. Os alunos às vezes participam da escolha desses módulos.

5. Na sua formação musical houve preparação pedagógica, metodológica e/ou filosófica para a docência?

R: Sim, mesmo tendo cursado apenas seis meses de licenciatura, meus professores do bacharelado e orientadores em diversos outros cursos e projetos sempre “ensinaram a ensinar”.

6. Você alterna, durante a aula, as atividades de invenção musical (poética), prática e teoria no desenvolvimento do conteúdo de sua(s) disciplina(s)? Por que?

R: Na primeira turma existe o trabalho que une poética, prática e teoria, inclusive já há música escrita e executada em conjunto e outra peça em processo de criação. Foi um grande desafio, mas que obrigou os alunos a pensar em todos os elementos desde a gênese da ideia, passando pela sua escrita, até chegar à execução. Na turma avançada esse trabalho foi menos realizado, mas os alunos em algumas obras criaram a sua parte ou tiveram sessões de improviso.

Nome do professor (a): LUIZ FERNANDO TEIXEIRA JUNIOR

Disciplina: TEORIA E PERCEPÇÃO MUSICAL

1. Em linhas gerais, qual o conteúdo abordado na disciplina?

R: Teoria musical: simbologia musical, conceitos da notação musical.

Percepção musical: leitura rítmica e melódica, ditados rítmicos e melódicos.

2. Você adotou algum método pedagógico específico para sua aula? Qual e por quê?

R: Sim. O desenvolvimento da disciplina foi organizado pela experiência como aluno do curso de música da Universidade Federal de Santa Maria, RS. Os métodos são: teoria Princípios Básicos da Música para a Juventude- Maria Luisa de Mattos Priolli, Volume 1 e 2. Solfejo: Solfejo de Los Solfeos, Ritmo: Pozzoli, Treinamento Elementar para Músicos de Paul Hindemith. Escolhi essa metodologia porque foram os mais estudados e praticados por mim, e também aperfeiçoa todas as habilidades de percepção de forma bem gradual.

3. Como é a dinâmica de sua aula?

R: As aulas de teoria são desenvolvidas por tópicos e cada assunto abordado entendidos com exercícios e exemplos, além de questionamentos dos alunos em sala de aula. As aulas de percepção musical são desenvolvidas com leituras rítmicas e melódicas com ditados para o treinamento de escrita musical e identificação de altura das notas e divisão proporcional de valores.

4. Quais os critérios que você utiliza para a escolha do repertório trabalhado?

R: Esse repertório é pré- estabelecidos pelos exercícios dos livros e métodos citados anteriormente.

5. Na sua formação musical houve preparação pedagógica, metodológica e/ou filosófica para a docência?

R: Sim. Minha formação musical acadêmica foi instituída pela incorporação de métodos e livros dentro do pensamento de escolas musicais.

6. Você alterna, durante a aula, as atividades de invenção musical (poética), prática e teoria no desenvolvimento do conteúdo de sua(s) disciplina(s)? Por quê?

R: Na disciplina de Percepção Musical os pontos já são pré- determinados, portanto quase não existem mudanças na concepção de ensino.

Nome do professor (a): LUCAS EDUCARDO DA SILVA GALON

Disciplina: CORAL, TEORIA MUSICAL E APRECIACÃO MUSICAL

1. Em linhas gerais, qual o conteúdo abordado na disciplina?

R: As aulas de coral são pensadas como aulas auxiliares às de teoria musical (certos conteúdos das aulas de teoria, como solfejo e apreciação musical, são trabalhados nas aulas de coral), e como disciplina autônoma, onde se pretenda desenvolver tanto aspectos cognitivos-musicais quanto as habilidades específicas do canto em grupo. De fato, o que temos não é um "ensaio" de coral, e sim uma disciplina com um plano especificamente enquadrado no panorama das demais disciplinas.

2. Você adotou algum método pedagógico específico para sua aula? Qual e por que?

R : Não, se pensarmos em um método como um sistema fechado. Na realidade parto da idéia de que é necessário que haja uma consciência do aluno com relação à imbricação da disciplina coral com as demais. Mais do que isso: frequentemente propomos a inserção de repertório original, composto pelo próprio professor. Nas experiências que tive compondo para o coral os alunos fizeram parte do processo composicional, o que, de fato, contribuiu para que houvesse crescimento em todos os outros parâmetros disciplinares, sedimentando muito os conhecimentos veiculados.

3. Como é a dinâmica de sua aula?

R: Abertura com uma conversa simples e geral, desconectada com assuntos de aula; um curto aquecimento vocal, muitas vezes com uma partitura na lousa, como leitura à primeira vista (mas isso não ocorre em todas as aulas); algumas conjecturas sobre as músicas que serão cantadas - inclusive colhendo opiniões, normalmente muito relevantes entre os alunos mais experientes; aprendizado das obras propriamente ditas - no caso de obras minhas, vou contando com as opiniões sobre a divisão de vozes e orquestração, de modo que, em tempo real, agrego-as à partitura original, mostrando para eles o efeito das sugestões dadas, descartando-as quando não funcionam...ou seja, experimentando com eles...

4. Quais os critérios que voce utiliza para a escolha do repertório trabalhado?

R: O repertório é escolhido de forma a se conectar com nosso tema transversal, àquele que utilizamos como fio condutor em todas as disciplinas; esse é o primeiro critério: o universo musical; depois, procuro algo que se adeque as possibilidades técnico-expressivas dos alunos, tais quais tessitura, duração, etc.; por último procuro um nível de sofisticação (tanto no texto quanto na música) que possa levá-los à uma verdadeira experiência artística. Isso inclui também a escolha de peças arranjadas (mas os alunos ajudam nos arranjos). Mas nosso foco é mesmo as composições originais, por motivos óbvios; especialmente por que a música já "sai" absolutamente adequada às possibilidades deles, e eles ainda acompanham o processo formativo da obra, um privilégio para poucos...

5. Na sua formação musical houve preparação pedagógica, metodológica e/ou filosófica para a docência?

R: Sim, sou licenciado em educação artística com habilitação em música pela USP. Isso em si, não garante muita coisa; mas a experiência pode nos fazer desfrutar dos conhecimentos adquiridos, e

uma das minhas principais experiencias pós-universitárias foi como professor inserido na pedagogia Waldorf.

6. Voce alterna, durante a aula, as atividades de invenção musical (poética), prática e teoria no desenvolvimento do conteúdo de sua(s) disciplina(s)? Por que?

R: Sim, acho que em respostas anteriores já explicitiei este ponto!

Opereta Popular de Natal: um relato de experiência

Lucas Eduardo da Silva Galon
lucasgalon@gmail.com
Universidade de São Paulo

Sara Cecília Cesca
sara.cesca@gmail.com
Universidade Estadual de Campinas

Resumo.

Relataremos a seguir a experiência artístico-pedagógica realizada na Instituição Savegnago, após 5 anos de atividades, quando propomos e realizamos nosso maior desafio: a composição e execução de uma mini-ópera, onde os alunos puderam atuar artisticamente. Pautados numa proposta de ensino voltado para o desenvolvimento humano, social e artístico, o nosso plano de trabalhos busca na estética da formatividade – de L. Pareyson – um modelo filosófico que nos permite refletir sobre o processo inventivo e produtivo em torno das atividades artísticas que ocorrem nesse espaço de convivência.

Palavras-chave: Educação musical. Opereta. Estética.

Introdução

Se eu tivesse de definir a função da arte, no presente como no passado, diria que seu papel mais importante é nos ajudar a viver, a criar alegria. Parto deste princípio: se a arte existe, é porque a vida não basta.

Ferreira Gullar⁸⁸

Desde quando começamos a coordenar e atuar como educadores nos projetos sociais da Orquestra Sinfônica de Ribeirão Preto em 2007, a nossa intenção principal tem se concentrado em criar um modelo alternativo que possa dar conta de demandas muito específicas. Desde o início temos nos perguntado: como trabalhar com alunos de várias faixas etárias e, principalmente, de variadas expectativas distintas com relação ao aprendizado de música? Como definir um plano de ensino que pudesse dar conta dessa pluralidade, e ainda criar interesse

⁸⁸ cf. JIMÉNEZ, 2013, p.237

para a música de concerto, ou para as músicas populares urbanas e folclóricas pouco veiculadas pelos meios midiáticos? Como lidar com alunos com evidente vocação para música (não falo aqui de talento, mas do "chamado", vocare, para exercer uma profissão) estudando junto com outros para os quais a música é uma alternativa dentre outras, uma recreação, sem falar naqueles que se envolvem por pura curiosidade?

Muito embora nosso projeto piloto tenha desde o início apontado caminhos (principalmente aqueles a não serem seguidos), e proporcionado a todos os envolvidos experiências muito positivas já no primeiro ano de labor, foi inevitável que certas posições tivessem que ser assumidas: como coordenador e compositor, seria inevitável que todas as minhas propostas pedagógicas pudessem passar pelo crivo da criação musical. Se àquelas questões iniciais pudemos responder com uma proposta pedagógica dividida num tripé (formação de público, ensino profissionalizante e inclusão social), nossos conteúdos paulatinamente se voltaram, intencionalmente, para abordagens pedagógicas que pudessem passar por uma compreensão da música a partir de seu fenômeno eminentemente artístico: a obra de arte e as possibilidades de acesso à ela. Assim sendo, criamos uma grade curricular que pudesse dar conta de estudarmos as poéticas musicais a partir de temas transversais, onde todo aprendizado – do solitário estudo da técnica de um instrumento às teorias, percepções e apreciações musicais – culminasse na execução de uma obra musical que pudesse refletir todo o aprendizado. Assim, poderíamos contemplar algo para mim, e para os meus mentores, muito caro: a práxis (performance no instrumento) e a theoria (estudo e aprofundamento no universo da obra em vários níveis) em completa associação com a poiésis (composição da obra de arte).

Como a proposta se realizou:

Em 2009, os alunos puderam conhecer um pouco do folclore e da música popular urbana brasileira (especialmente o choro), e no que estas referências se transformaram nas geniais mãos de Heitor Villa-Lobos. Como homenagem aos 50 anos da morte do compositor, nossas crianças e adolescentes puderam ouvir,

especular, analisar, cantar, tocar (o Guia Prático), solfejar (o Orfeão!) e, ao cabo, executar uma peça que compus especificamente para a orquestra, Concertinho Grosso: Chorinho, que refletia todos os conteúdos abordados no ano em todas as disciplinas. Em outra ocasião (2011), escolhemos como tema transversal a obra de Ludwig van Beethoven, cujo processo, parecido com o anterior, culminou com uma composição em linguagem contemporânea de uma Fantasia sobre o tema da 5ª Sinfonia, onde a forma-sonata aprendida na aula de teoria e história da música foi utilizada de forma bem peculiar, abrangendo até mesmo o uso de música aleatória. Em ambas experiências foi possível atestar que a hipótese pedagógica levantada inicialmente, onde o fenômeno da obra e da sua criação podiam "amarrar" todos os campos trabalhados no ano, era relevante. Além de, é claro, em todo esse processo nossos professores de orquestra e música de câmara estimularem nossos alunos a serem compositores, no real sentido da palavra. Inclusive, devo orgulhosamente lembrar que nossos projetos estão sendo apreciados em inúmeros congressos e simpósios nacionais e internacionais, através da publicação de artigos em anais e revistas por vários de nossos professores, especialmente no que diz respeito aos processos composicionais dos alunos. Esses são apenas dois exemplos do que havíamos feito nos últimos quatro anos. Mas eis que chega o nosso quinto ano de trabalho, e precisávamos de um novo tema transversal, ainda mais ousado e que pudesse ser ainda mais totalizador: era hora de abordarmos a ópera.

Opereta Popular de Natal, uma aventura:

Como fundamento estético da nossa proposta de trabalho, tomamos como modelo a teoria estética da formatividade elaborada pelo filósofo Luigi Pareyson. A teoria da formatividade resulta de uma ampla investigação acerca da invenção e da produção humana enquanto processo artístico. Com ênfase na observação dos problemas filosóficos que permeiam a elaboração da obra em seu estado formativo, o autor Pareyson desloca o conceito de estética, até então responsável por estudar os fenômenos sensitivos do belo na arte, e instaura um olhar

reflexivo às causas artísticas enquanto matéria formante. De acordo com Pareyson,

O fato é que a arte não é somente executar, produzir, realizar, e o simples “fazer” não basta para definir sua essência. A arte é também invenção. Ela não é execução de qualquer coisa já ideada, realização de um projeto, produção segundo regras dadas ou predispostas. Ela é um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer (PAREYSON, 1997, p.25).

Sob a perspectiva pareysoniana embasamos nossas reflexões acerca das práticas educativas coletivas que realizamos nesse espaço de convivência, considerando principalmente, o fazer que se reinventa enquanto faz, também presente no processo de invenção e produção de cada um dos nossos alunos.

Ao iniciarmos o ano, pudemos começar a estudar com os alunos os aspectos poéticos e estéticos deste gênero musical. Nossa orquestra infanto-juvenil começou a estudar aberturas e trechos de óperas importantes. Mas o maior desafio era justamente cumprirmos nossa proposta artístico-pedagógica: a composição de uma opereta infanto-juvenil inédita para ser executadas pelos alunos, agora submetidos também à arte de atuar e de cantar.

O canto coral sempre foi um dos aspectos mais valorizados em nossa concepção pedagógica. Agora, teríamos solos, duetos e corais especialmente compostos para nossos alunos. O primeiro passo foi a escolha de um artista para compor o libreto. Ao poeta ribeirãopretano Luiz Frazon coube a tarefa de adaptar trechos dos textos bíblicos que contam a história do nascimento de Jesus de Nazaré, em linguagem poética que pudesse remontar ao universo popular brasileiro. Como eu e Frazon já havíamos trabalhado juntos compondo para musicais, pudemos inclusive incluir canções e cantigas de outras parcerias. Na música busquei utilizar material multi-estilístico, fazendo referência desde aos aspectos da música popular urbana brasileira até sistemas de composição da música contemporânea, como o serialismo dodecafônico, por exemplo. Mais do que isso: apostei em um processo pedagógico onde os alunos pudessem acompanhar "em tempo real" o processo composicional. Eu levava as cantigas e trechos de canções "semi-prontos" para as aulas de coral e testava elementos junto com os alunos, incorporando ou descartando conforme testávamos e

observávamos no próprio processo de orquestração que foi acompanhado e comentado de perto por eles, que demonstrava surpresa a cada vez que eu agregava novos elementos às canções que eles só conheciam com o acompanhamento do violão nas aulas. Este exercício contínuo de percepção me levou inclusive a repensar o modelo de aulas desta disciplina no nosso curso. A partir da estética pareysoniana, pudemos verificar que de tentativas em tentativas o aventuroso itinerário do percurso artístico foi aos poucos se desvelando resultando em matéria formada. Segundo ao autor,

O exercício é essencialmente um processo de interpretação produtiva da matéria artística: é fase de preparação, em que se trabalha sem a pretensão ou o intuito de produzir a obra, mas só para realizar um “estudo” que lhe favoreça o surgimento. É uma fase de pesquisa a teste, em que se examinam as próprias possibilidades e as da matéria. É o momento em que se tenta uma técnica codificada para tentar incorporá-la inventivamente em uma direção formativa; em que se procura fazer emergir de um estilo adotado novos problemas e novas possibilidades explorando regiões inexploradas ou reinventando regras já aplicadas com sucesso (PAREYSON, 1993, 83).

Enfim, narrar todo este rico processo nos levaria a escrever inúmeros artigos. Mas posso dizer de antemão que nada do que fizemos até hoje se mostrou tão completamente agregador, prazeroso (apesar de difícil) e válido enquanto processo músico-pedagógico. O resultado é a composição da Opereta Popular de Natal, que contou ainda com a direção cênica da jovem Thais Foresto, dando aos alunos de nosso projeto social a oportunidade de vivenciarem um pouco da dita "arte-total". As partes da orquestra sinfônica foram igualmente compostas para as possibilidades técnicas de uma orquestra jovem. Na véspera de estréia da primeira récita, nós professores percebemos a maturidade artística que nossos alunos adquiriram naquele ano letivo⁸⁹.

Referências:

JIMÉNEZ, Ariel. **Ferreira Gullar conversa com Ariel Jiménez**. Tradução Vera Pereira. São Paulo: Cosac Naify, 2013. 256 p.

⁸⁹ A estréia da obra, interpretada por nossos alunos, pode ser apreciada através do link <https://www.youtube.com/watch?v=Sm6OHpKwQyM>

PAREYSON, Luigi. **Estética: Teoria da Formatividade**. Petrópoles, RJ: Vozes, 1993 [1954]

_____. **Os Problemas da Estética**. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1966].

PERISSÉ, Gabriel. **Estética e Educação**. (Coleção Temas e Educação) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ANEXO D - Programa da *OPERETA POPULAR DE NATAL* (concertos dezembro de 2013).

Instituição Aparecido Savegnago e Orquestra Sinfônica de Ribeirão Preto apresentam concerto do projeto Tocando a Vida

Opereta Popular de Natal em 1 Ato. Para Coro Infanto-Juvenil e Orquestra Sinfônica

UMA OBRA DE LUCAS GALON, COM LIBRETO DE LUIZ FRAZON

Coro Cênico:

Coral Infanto-Juvenil da Instituição Savegnago

Projeto Tocando a Vida

Direção Musical: Lucas Galon

Corais de Apoio:

• Coro Infanto-Juvenil Tocando a Vida (Núcleos Ipiranga e João Rossi)

Direção: Mariana Galon

• Coro do Projeto Guri Pólo Cravinhos

Direção: Juliana Damaris

Com a participação da Orquestra Sinfônica
de Ribeirão Preto, sob regência do
maestro Reginaldo Nascimento

Apoio: Dulce Neves (presidente da Theatro Pedro II), Produção da OSRP, Shirley e Chalin Savegnago.

Ficha Técnica:

Direção Artística: Lucas Galon

Direção, Criação Cênica e Montagem: Thais Foresto

Iluminação: Michel Masson

Figurinos e Cenário: Thais Foresto

Costureira: Maria Inês

Produção: Gisele Costa Victório

Professores:

Guilherme de Carvalho - Sara Cesca - Lincoln Mendes - Hugo Novaes - Edgar Ribeiro - Rafael Fortaleza - Lucas Galon - Bogdan Dragan - Márcio Maia - Luiz Fernando - Alexandre Snoop - Danilo Paziani - Willian Welson - Snizhana Dragan - Mariana Galon.

Papéis:

Maria: Mariana Vilela

José: Daniel Vilela

Profeta Isaías: Dalton Micael

Anjo Gabriel: Fauze Nunes

Chefe da Feira: Amanda Tomaki

Reis Magos: Paulo Ícaro, Rodrigo Oliveira e Bruno Reis

Resumo

Opereta Popular de Natal - Musical em 1 ato para orquestra sinfônica e coro infanto-juvenil

Esta obra é uma encomenda da Instituição Savegnago ao compositor Lucas Galon e ao poeta Luiz Frazon, para comemoração de cinco anos prósperos de trabalho com os alunos. Trata-se de uma mini-ópera de natal, em um ato, composta sob medida para ser encenada e cantada pelos alunos do projeto Tocando a Vida na Instituição Savegnago, bem como contar com o apoio dos outros núcleos do projeto em Ribeirão Preto. O estilo da opereta, embora pensado dentro das possibilidades pedagógicas inerentes ao trabalho realizado na Instituição, passeia por várias possibilidades estilísticas tanto da música erudita contemporânea quanto da música popular. Nossa proposta consiste numa releitura da história do nascimento de Jesus de Nazaré realizada em linguagem poética, brasileira, de modo que muitas das arias, cantigas e canções também remetem a um universo híbrido, onde a influencia da canção popular urbana das várias regiões do Brasil é evidente em toda obra. A história se inicia ainda no Velho Testamento bíblico, quando o profeta Isaías profetiza o nascimento e a morte do Messias, futuro libertador do povo de Israel, passando por todas as cenas célebres: a Anunciação, a fuga para o Egito, o nascimento, entre outras. A música acompanha a saga de José e Maria num estilo contínuo, sem pausas, intercalando interlúdios instrumentais, diálogos recitativos, e canções em estilo popular, bem como traz em sua composição elementos característicos da linguagem tanto da música contemporânea (serialismo, impressionismo, etc.), quanto da música clássica tradicional, sempre acompanhados pela Orquestra Sinfônica e um contínuo de violão de 7 cordas. A linguagem poética de Luiz Frazon propõe, na mesma medida, diversas referências tanto da poesia clássica como da literatura moderna, principalmente a brasileira, recriando as passagens bíblicas em uma linguagem que por vezes remete aos grandes escritores brasileiros, especialmente Guimarães Rosa. A obra é proposta dentro desta poliestilística, e tem como principal objetivo trazer toda esta riqueza de linguagens poéticas e musicais ao universo das crianças e adolescentes, agora responsáveis pela estréia mundial e mais 3 récitas da obra.

Libreto - Opereta Popular de Natal em 1 ato para coro infanto-juvenil e orquestra sinfônica jovem

Abertura

Cena 1: Prólogo – Profecia do profeta Isaías sobre a vinda do Menino-Deus, Jesus de Nazaré:

Povo:

Lá no começo do meio,
no fim bem ligeiro,
no apreço do centro,
no seio do tempo,
o atemporal.

Trabalhadores:

Nos diga profeta Isaías, quando é que há de vir o Messias
será isso é a verdade, um dia haverá liberdade

Isaías:

Eu, Isaías
prefácio, profeta
prefiro a palavra, quase calada
de morte e de vida,
mais vida que morte
do menino Deus.

Chefe da Feira:

Volte para o trabalho, e esqueça o que ouviu
São só palavras velhas, e o velho partiu

Povo:

quem sabe o velho profeta não disse a verdade aqui
quem sabe esta revolução já não tarda e vamos partir!!!

É chegada a hora, nós temos que ir embora...

Chefe:

esqueçam, isso é mentira...vivam o aqui, agora...

SÉCULOS DEPOIS, A PROFECIA SE CUMPRE:

Cena 2: O anjo de Deus revela a Maria sua gravidez:

Anunciação

Mulher, serás a mãe do Salvador. Mas viverás para ver o Criador
Sofrer a dor da humanidade vil, e mesmo assim se dar, para todos libertar.

Cena 3: Diálogo entre Maria e José - Gravidez e a ida ao Egito

José: Maria devemos tão logo partir

Maria: O frio do deserto nos assolará

José: Mas temos um Deus que nos protegerá

Os dois: fuja-mos p'ro Egito, nos vamos daqui

O Canto de Maria:

Ao tempo de nascer,
no temor de partir,
Filho meu, Teu é o rosto de Deus
sempre a sorrir.

Cena 4: Maria e José caminham no deserto procurando um lugar para Jesus nascer

José e Maria Caminhantes

Um caminho,
pé na pedra,
lava a tez de terra e sol, sal.
Novo ventre
em si carrega
o peso, a dor
o filho, a flor.
Luz.

E mesmo sem lugar pra ficar,
ou leito para o filho nascer,
um passo no sertão do existir
e a fé nos braços do anoitecer

No árido do chão
Maria finca o pé,
cravando o caminho com José.
E os passos de amor
superam o labor
e o que vier de pedra, areia, sol, suor e dor.

E os passos de amor /
Superam o labor.

Cena 5: Os magos e astrônomos do oriente seguem a estrela, e reconhecem o Messias

Luz de Estrela

Luz de estrela
que a teia da noite enreda,
o sertão é incerto no escuro
então guia, sem magia, esses reis
que hoje são súditos.

Cena 6: Canto de José, após o nascimento do filho:

Canto de José

Noite, traz alento
ao choro de quem hoje nasceu.
Traz contigo o vento,
que afaga o sono ao tempo de ser
milagre de luz
no escuro do céu.

Noite, traz alento
Ao choro de quem hoje nasceu.
Mão tão pequenina
que a marca, ainda, não conheceu;
mas sabe que a dor
é marca de amor.

Cena 7 -Finale: Uma parte do povo reconhece o Messias

Doce Menino-Deus

Doce menino Deus
Tens agora nas mãos
Novo verbo-semente
De uma nova lição
A palavra mais afável
Tempo hábil do perdão
Lavrador de um novo mundo
num rito de celebração

Menino-Deus, és puro amor, Salvador
o Verbo, a semente, e de homens pescador
o Jovem mais afável, o Homem do labor
Lavrador de um novo mundo
cercado de amor e perdão
Doce, Menino-Deus!

Fim

COMPOSIÇÃO DE LUCAS GALON
LIBRETO DE LUIZ FRAZON

SHALON

APOIO

RibeirãoShopping
Sempre muito mais.

COMPANHIA DE BEBIDAS
IPIRANGA

Ministério da
Cultura

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PAÍS RICO E PAÍS SEM POBREZA

ORQUESTRA
SINFÔNICA
RIBEIRÃO PRETO

RTE RODONAVES
TRANSPORTES
A frente do seu tempo!

Savegnago
A REDE FORTE DO INTERIOR