Aproximações entre a interculturalidade e o ensino de harmonia na universidade

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO

SUBÁREA: EDUCAÇÃO MUSICAL

Fernando Stanzione Galizia
UFSCar – fernandogalizia@gmail.com

Resumo: Trata-se de um relato de caso cujos objetivos foram: iniciar os participantes no universo da música popular, no que tange aos elementos melódicos e harmônicos de tais músicas; possibilitar que compreendessem o contexto harmônico das músicas com as quais lidam; e que fossem capazes de criar e harmonizar melodias. As ideias de Candau (2010; 2012) sobre interculturalidade serviram como referencial teórico, concluindo-se que auxiliam na busca de superação do paradigma tradicional no ensino superior de Música.

Palavras-chave: Educação Superior. Ensino de Música. Didática Crítica Intercultural.

Approaches between Interculturality and Harmony Teaching in University

Abstract: This is a case report whose objectives were: to initiate the participants in the melodic and harmonic elements of popular music; to enable participants to understand the harmonic context of the music they deal with; And Make participants capable of create and harmonize melodies. The ideas of Candau (2010; 2012) of interculturality served as a theoretical reference, concluding that they help in the quest for overcoming the traditional paradigm in music higher education.

Keywords: Higher Education. Music Education. Critical and Intercultural Education.

1. Introdução

O ensino superior de Música se confunde com instituições de ensino musical específicas, os conservatórios. O Conservatório Nacional Superior de Música de Paris, criado em 1795, fixa as premissas metodológicas para o ensino de Música vigentes até os dias atuais (VIEIRA, 2000). No Brasil, o primeiro conservatório de Música criado foi o Imperial Conservatório de Música, em 1841, no Rio de Janeiro, por iniciativa de Francisco Manuel da Silva. Com a promulgação da República, ele passa a se chamar Instituto Nacional de Música, e hoje é conhecido como a escola de Música da UFRJ (SADIE, 1994).

A proposta curricular desta instituição, ainda na época do império, "expressa uma espécie de embrião dos currículos para a formação do músico que se manterá de certa forma, inalterado, até os dias atuais" (JARDIM, 2008, p. 39). Além do currículo, esta instituição consolidou uma metodologia de ensino que a mesma autora denomina "forma conservatorial". Freire (1992) utiliza o termo "modelo conservatório" para descrever o que Jardim (2008) denomina "forma conservatorial". Os cursos de Música baseados nele enfatizam a teoria

musical e a técnica virtuosística, focando geralmente a Música europeia erudita. Além disso, desprezam radicalmente a Música popular e o ensino informal, além de não levarem em consideração a experiência anterior do aluno, seu contato com a Música do cotidiano ou suas pretensões particulares, mas apenas o conhecimento e as exigências do professor.

Da mesma forma e com praticamente todas as características, Vieira (2000) descreve o "modelo conservatorial" de ensino de Música. Para esta autora, este se assenta em três premissas: divisão do currículo em duas seções, teoria musical e prática instrumental; ensino do conhecimento musical erudito acumulado; e ênfase no ensino do instrumento, cuja meta consiste no alcance do virtuosismo, considerado como resultante do talento e da genialidade. Vieira (2000) ressalta que a primeira característica – a separação entre teoria e prática – leva a um problema particularmente importante: o ato de atrelar a execução de uma Música à necessidade de dominar códigos musicais, em especial a notação tradicional de partituras.

O código musical – e a leitura e escrita de partituras – deveria ser um meio para outro fim, a execução ou composição musical. Porém, pelo modelo de ensino descrito, passa a ser um fim em si mesmo, confundindo-se ensino de Música com o ensino da leitura e escrita de partituras. Esta característica do modelo conservatorial é particularmente importante porque a partitura tradicional, base do código musical ensinado neste modelo, foi criada para uma determinada Música, representativa de uma determinada cultura: a Música Erudita Europeia dos séculos XVIII e XIX. Dessa forma, basear o ensino de Música neste código significa privilegiar essa cultura musical, desconsiderando-se as Músicas atuais, locais, populares e, principalmente, as culturas musicais dos alunos.

A partir disso, este texto traz um relato de caso que almejou buscar soluções para o aspecto monocultural do ensino superior de música. Trata-se de uma ACIEPE, ou seja, uma atividade complementar inserida no currículo de graduação, com duração semestral de 60 horas e 4 créditos acadêmicos. Este tipo de atividade busca articular o ensino, a pesquisa e a extensão e podem envolver professores, técnicos e alunos, além de membros da comunidade externa.

A ACIEPE em questão foi denominada *Introdução à harmonia da Música Popular* e ocorreu durante o segundo semestre de 2016 na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Os participantes foram alunos de diferentes cursos, incluindo música, e membros da comunidade externa, totalizando 30 participantes. Como objetivo, buscou-se iniciar os participantes no universo da música popular, no que tange aos elementos melódicos e harmônicos de tais músicas. Para tal, pretendeu-se que os participantes, a partir da atividade,

compreendessem o contexto harmônico das músicas com as quais lida e que fossem capazes de criar e harmonizar melodias.

Como objetivos específicos pretendeu-se que, ao final da ACIEPE, os participantes fossem capazes de: 1. Compreender os acordes básicos (tétrades) e as funções harmônicas que esses acordes podem assumir no contexto da tonalidade; 2. Unir acordes em sucessões tendo em conta suas particularidades, de maneira que tais sucessões sejam eficazes; 3. Compreender que as leis que regem a tonalidade na música ocidental são historicamente e socialmente construídas, a partir dos harmônicos do som; 4. Harmonizar melodias simples, de até 8 compassos, nos modos maior e menor e sem modulações; 5. Criar melodias simples, de até 8 compassos, nos modos maior e menor e sem modulações; 6. Valorizar os diferentes gêneros de música popular como expressões culturais legítimas. A atividade se justifica pela necessidade das pessoas que lidam com música, seja ouvindo, tocando ou compondo, se apropriem de sua linguagem, tornando-a parte de sua vida e elemento de sua cidadania.

Neste documento, além dos objetivos propostos, trarei os pressupostos teóricos que embasaram a atividade e os procedimentos utilizados. Além disso, demonstrarei que os resultados alcançados permitiram apontar possíveis caminhos alternativos para o ensino de harmonia em universidades que fujam à lógica do ensino conservatorial.

2. Pressupostos teóricos

Os pressupostos teóricos da atividade possuem como eixo principal as premissas da Didática Crítica Intercultural tal como formuladas por Candau (2012). Esta autora entende que toda prática educativa deve articular os conceitos de igualdade e diferença. Nesta perspectiva, como diz, “igualdade e diferença não podem ser vistos como polos que se contrapõem e sim como polos que se exigem mutuamente" (*id.*, p. 12). A diferença é vista como um problema em sala de aula, seja em escolas ou em universidades, buscando-se sempre a padronização ou homogeneização dos alunos, tendo-se por base a ideia de que isso facilitaria o trabalho de ensino. Além disso, esse padrão almejado não é problematizado ou posto em questão, caracterizando-se como homogeneizador e desrespeitador das diferenças.

A abordagem intercultural coloca “ênfase na interação entre distintos grupos socioculturais, favorecendo o diálogo entre seus sujeitos, seus saberes e práticas sociais” (CANDAU, 2012, p. 126). Para esta autora, é necessário promover relações nas práticas educativas entre sujeitos individuais e entre grupos sociais integrantes de diferentes grupos socioculturais, com o intuito de fortalecer a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, além de potenciar processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores

historicamente inferiorizados e subalternizados. No âmbito individual, visa também potenciar a construção da autoestima e estimular a construção da autonomia nos alunos, a partir do reconhecimento das diferenças presentes na escola e na sala de aula, o que exige romper com os processos de homogeneização que tornam invisíveis e ocultam as diferenças, reforçando assim o caráter monocultural das diversas culturas escolares.

Para facilitar esses processos de empoderamento em sala de aula, então, Candau (2010; 2012) ressalta a necessidade da desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente e a valorização das histórias de vida tanto de alunos como de professores, favorecendo a troca, o intercâmbio e o reconhecimento mútuo entre eles. Por fim, a autora ressalta a necessidade de a escola – ou, neste caso, a universidade – interagir com os diferentes grupos presentes na comunidade e no tecido social mais amplo, favorecendo uma dinâmica aberta e inclusiva.

Além disso, Candau (2012) afirma um princípio que julga essencialmente importante para qualquer prática educativa: a ancoragem histórico-social dos diferentes saberes e conhecimentos e de seu caráter dinâmico. Isso supõe analisar suas raízes históricas e o desenvolvimento que foram sofrendo, sempre em íntima relação com os contextos nos quais este processo vai-se dando, e os mecanismos de poder nele presentes (CANDAU, 2010). Além disso, o educador intercultural precisa reconhecer a existência de diversos saberes e conhecimentos no cotidiano escolar e procurar estimular o diálogo, o respeito mútuo e a construção de pontes entre eles, assumindo os conflitos que emergem desta interação.

A autora advoga ainda pela necessidade de modificar as dinâmicas habituais dos processos educativos, entendidos como padronizadores e uniformes, desvinculados dos contextos socioculturais dos sujeitos que dele participam e baseados no modelo frontal de ensino. Com isso, Candau chama a atenção para a necessidade de se favorecer dinâmicas participativas, processos de diferenciação pedagógica, utilização de múltiplas linguagens e estimular a construção coletiva.

Por fim, Candau advoga a necessidade de reconhecer os diferentes movimentos sociais que vêm se organizando em torno de questões identitárias, defendendo a articulação entre políticas de reconhecimento e de redistribuição e apoiando políticas de ação afirmativa orientadas a fortalecer processos de construção. A autora salienta, ainda, que o horizonte emancipador é a referência fundamental da didática crítica intercultural. Nas suas palavras:

> Na perspectiva da didática, supõe ter sempre presente o contexto onde se realizam as práticas educativas, os constrangimentos e possibilidades que lhe são inerentes, e desenvolver um diálogo crítico e propositivo orientado a fortalecer perspectivas

> educativas e sociais orientadas a radicalizar os processos democráticos e articular igualdade e diferença, em todos os níveis e âmbitos, do macrossocial à sala de aula (CANDAU, 2012, p. 133).

A partir destes pressupostos teóricos, detalharei a seguir os procedimentos realizados na atividade.

3. Procedimentos utilizados

As estratégias de ensino realizadas durante a ACIEPE tiveram como eixo principal o Modelo (T)EC(L)A de Keith Swanwick (2003). Segundo este autor, há cinco maneiras de nos relacionarmos com música: por meio de Técnica, por meio da Execução, por meio da Composição, por meio da Literatura, e, por fim, por meio da Apreciação. As iniciais de cada um destes termos dão nome ao modelo traduzido para o português. O que Swanwick denomina técnica são os exercícios práticos que permitem ao músico executar música. A execução seria o ato de realizar música, seja ao instrumento ou cantando, para uma audiência. Já a composição seria o ato de criar música, seja por escrito (em partitura), seja de memória, incluindo música popular ou erudita, ou ainda improvisando. A ideia de literatura engloba qualquer texto sobre música e, finalmente, a apreciação é o ato de ouvir música.

As letras “T” e “L” (de técnica e literatura) aparecem entre parênteses porque, dessas cinco maneiras, o autor afirma que apenas três são formas diretas de se relacionar com a música: a execução, a composição e a apreciação. As outras duas (técnica e literatura) são ações indiretas, pois os exercícios técnicos não são músicas em si, e a literatura sobre música não é a própria música. O autor conclui, portanto, que, nas ações de sala de aula, o professor deve privilegiar as três formas diretas de se relacionar com música em detrimento das outras duas, ou seja, as atividades desenvolvidas com os alunos devem privilegiar as ações de compor, executar e apreciar música, não importa qual seja o conteúdo musical que esteja sendo trabalhado.

Os assuntos trabalhados na ACIEPE podem ser divididos em três grandes blocos. O primeiro diz respeito a definições de conceitos básicos, onde foram discutidas as definições de música, harmonia, tonalidade e melodia. Também foram trabalhadas a origem das leis da tonalidade a partir dos harmônicos do som e do uso de dissonâncias e consonâncias. De acordo com os pressupostos da interculturalidade, nessas discussões buscou-se analisar os conhecimentos de acordo com sua ancoragem sócio-histórica, procurando sempre desvelar efeitos de verdade e, ao mesmo tempo, tentar situá-los em relação aos contextos em que ocorrem e às transformações que sofreram ao longo do tempo.

O segundo bloco de assuntos trabalhados teve como eixo central a ideia de estruturação melódica. Dentro disso, foram trabalhados os seguintes assuntos: célula rítmica como elemento de construção melódica, tésis, ársis e íctus, inícios e terminações rítmicas de frases, cadências melódicas, períodos, frases e semifrases, metro das frases e formas de melodias. O terceiro bloco da ACIEPE trabalhou aspectos harmônicos, mais precisamente: campo harmônico diatônico nos modos maior e menor, acordes básicos, funções harmônicas, cadências harmônicas, acordes de dominante e meios de preparação de dominante.

Todos estes assuntos foram trabalhados a partir de diferentes gêneros musicais. No primeiro encontro da ACIEPE, foi solicitado aos alunos que indicassem qual gênero musical melhor os definisse, sendo possível indicar até dois estilos. Dentre as muitas expressões musicais indicadas, destacaram-se quatro: MPB, com 25% de indicações; Rock, com 23%; Samba, 14%; e Música Erudita, com 10%. A partir disso, todos os exemplos musicais utilizados para apreciação de conteúdos específicos sempre pertenceram a estes gêneros, sendo que para um mesmo conteúdo tentou-se encontrar um exemplo musical que o empregasse dentro de cada um destes estilos.

Além de apreciarem, os alunos foram convidados a criarem música e executarem sua criação ou de outros em diferentes oportunidades durante o curso, de acordo com as premissas do Modelo (T)EC(L)A (SWANWICK, 2003). Em alguns casos, pedia-se algum procedimento específico, como o uso de determinado encadeamento de acordes, mas em todos não se especificava o gênero musical ao qual a composição ou execução deveria pertencer. Dessa forma, os alunos puderam se expressar dentro de um estilo musical que é expressão de sua própria cultura, possibilitando o fortalecimento identitário que a Interculturalidade prevê.

Em termos de avaliação da aprendizagem dos alunos, foram realizadas quatro. Na primeira, os alunos deveriam executar uma música em grupo e, em seguida, explicar a estrutura da melodia da obra executada de acordo com o que foi trabalhado na disciplina. Como já dito, as peças poderiam pertencer a qualquer gênero musical. Na segunda avaliação, os alunos deveriam compor individualmente uma melodia a partir de critérios dados. Estes foram: a melodia deveria ter oito compassos e duas frases de 4 compassos, sendo que a primeira frase deveria ter início tético e terminação feminina; a segunda deveria ter início acéfalo e terminação masculina; e ambas deveriam estar em dó maior ou lá menor. Em seguida, eles deveriam explicar qual era a célula rítmica e a forma da melodia criada, bem como a que gênero musical ela pertence, além de aspectos mais subjetivos, como se em qual

instrumento ou voz o compositor imaginava que essa melodia soaria interessante e outras coisas que julgasse necessárias.

A terceira avaliação realizada foi uma análise harmônica de uma música. De acordo com as premissas da interculturaldiade já expostas neste texto, os alunos poderiam escolher uma dentre três músicas diferentes para analisar. As músicas eram pertencentes aos gêneros Samba, MPB e Rock e os alunos puderam apreciá-las por meio de uma gravação junto com as cifras impressas. Alguns alunos analisaram mais de uma música. Na aula seguinte, ouvimos e analisamos as três músicas e os alunos corrigiram suas próprias avaliações. Por fim, como última avaliação, foi solicitado aos alunos que criassem uma música curta, necessariamente tonal e com melodia e harmonia, instrumental ou cantada. Como havia uma diversidade muito grande de níveis de conhecimento musical entre os alunos, eles poderiam optar por escrever apenas a letra com as cifras – nesse caso tocando a música para o professor que a gravava – ou escrever a partitura tradicional da melodia com as cifras dos acordes. Além da criação, os alunos deveriam analisar sua própria composição, especificando a estrutura melódica e a harmonia de sua música.

4. Resultados e considerações finais

Após a última aula da ACIEPE, foi realizada uma avaliação anônima e online da disciplina. Dos 30 alunos que cursaram a atividade, 12 responderam às perguntas do questionário. Em uma delas, afirmava-se que um dos objetivos da ACIEPE era fazer com que os participantes compreendessem o contexto harmônico das músicas com as quais lidam, seja ouvindo, executando ou compondo e, em seguida, questionava-se se, para o aluno, se este objetivo havia sido alcançado. Todas as respostas indicaram que sim, sendo que em apenas duas foi relatado que esse objetivo havia sido alcançado parcialmente. Em uma destas respostas afirmou-se que as músicas trabalhadas na disciplina não faziam parte de seu cotidiano, embora tivesse havido melhora na compreensão de elementos melódicos e harmônicos em geral. Na outra foi relatado que nas atividades de execução e composição este objetivo havia sido alcançado, mas não nas atividades de apreciação.

Em outra pergunta do questionário afirmava-se que outro objetivo da ACIEPE era possibilitar que os participantes fossem capazes de criar e harmonizar pequenas melodias e, na sequência, perguntava-se se, para o aluno, se este objetivo havia sido alcançado. Todas as respostas indicam que sim. A seguir o questionário solicitava que os alunos assinalassem quais dos objetivos específicos foram alcançados por eles com a ACIEPE e em que medida. Para cada objetivo, os alunos poderiam marcar “nada”, “pouco”, “médio” ou “muito”. 10

respondentes marcaram “muito” em todos os objetivos, enquanto dois marcaram “médio”. As respostas obtidas por meio deste questionário permitem afirmar que a ACIEPE alcançou os objetivos a que se propôs de maneira satisfatória.

Finalizando, consideramos que a busca de superação do modelo conservatorial no ensino superior de Música se faz necessária, uma vez que as concepções em que se baseia não levam em consideração as diferenças culturais dos alunos universitários de música. Esperamos que o caso aqui relatado tenha demonstrado que a interculturalidade oferece possibilidades para isso. Como afirma Penna (1995), trata-se de ultrapassar as fronteiras físicas e simbólicas do conservatório – inclusive as fronteiras que carregamos dentro de nós.

Referências:

CANDAU, Vera Maria. *Educação intercultural*: construindo um mapa conceitual. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2010. Não publicado.

_____ (org.). *Didática crítica intercultural*: aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012.

FREIRE, Vanda Bellard. Música e sociedade: perspectiva histórica e reflexão aplicada ao ensino superior de Música. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM, 01, 1992, Rio de Janeiro. *Anais*... Rio de Janeiro: ABEM, 1992, CD-ROM.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. *Da arte à Educação*: A Música nas escolas públicas 1838 – 1971. São Paulo, 2008. 322 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

PENNA, M. Ensino de Música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Y. R. [et al]. *Da camiseta ao museu*: o ensino das artes na democratização da cultura. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1995.

SADIE, S. (org). *Dicionário Grove de Música*. Ed. Conc. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo. Editora Moderna, 2003.

VIEIRA, Lia Braga. *A construção do professor de Música*: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de Música em Belém do Pará. Campinas, 2000. 177 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.