

Mais do que tocar e ler partitura: ampliando a concepção de música na licenciatura

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO

SUBÁREA: EDUCAÇÃO MUSICAL

Maura Penna

UFPB – maurapenna@gmail.com

Resumo: Esta comunicação apresenta uma discussão sobre a ampliação da concepção de música e de seu ensino, a partir de nossa experiência com turmas de Oficina de Música 1, com alunos que ingressam na Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. Com base em fonte documental, caracterizamos o processo de seleção específico para o ingresso e, a partir de questionários de sondagem, nosso alunado. A literatura da área sustenta a necessidade da ampliação da visão de música e, neste sentido, apresentamos algumas atividades que realizamos na disciplina. Concluimos ilustrando a mudança desenvolvida com trechos de depoimentos reflexivos dos alunos.

Palavras-chave: Formação de professores. Oficina de música. Concepção de música.

More than Playing and Reading Music: Expanding the Concept of Music in Teachers Training

Abstract: This paper presents a discussion on the expansion of the concept of music and its teaching, based on the experience with UFPB Music Education freshman students enrolled on Music Workshop 1 classes. Therefore, based on documental sources, we have categorized the admission process, and through polling questionnaires, we have outlined our student's profile. Since the field major literature advocates the need of expanding the vision of music, we have presented some of the activities developed in this class, demonstrating the achieved transformation through extracts of student's reflexive statements.

Keywords: Teachers Training. Music Workshop. Music Concept.

Com base em nossa experiência como docente em turmas da disciplina de Oficina de Música 1, oferecida no primeiro semestre do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), este texto traz uma discussão sobre a necessária ampliação da concepção de música e de seu ensino. Para tanto, inicialmente apresentamos, com base em fontes documentais, o contexto de nossa licenciatura e o processo de seleção específico para o ingresso, assim como, com base em questionários de sondagem, algumas características de nosso alunado. Discutimos a necessidade de expandir a visão de música, apoiando-nos em literatura da área de educação musical e em propostas curriculares para a educação básica. Caracterizamos a prática pedagógica na disciplina, apresentando algumas atividades realizadas, e concluimos com trechos de depoimentos reflexivos que mostram a mudança alcançada.

1. A licenciatura em música da UFPB e seu alunado

O ingresso em nossa licenciatura exige prova de conhecimentos específicos, sen-

do a entrada no curso realizada através do Processo Seletivo de Conhecimento Específico (PSCE), que combina a nota do ENEM (com peso 4) à prova de conhecimentos musicais (com peso 6), cujo conteúdo é definido em edital específico (UFPB, 2016). Esse edital, relativo ao processo de seleção de 2016, deixa clara a exigência de uma formação musical anterior, pois o candidato à Licenciatura em Música é submetido a três exames de: (i) Fundamentos de Teoria e Percepção Musical; (ii) Performance Instrumental ou Vocal e (iii) Proficiência na Leitura de Partituras. Esses conhecimentos musicais prévios seguem moldes relativamente tradicionais, na medida em que são voltados para um domínio técnico do instrumento ou da voz, para conhecimentos de teoria musical e leitura da notação musical tradicional¹.

Uma vez que esse tipo de conhecimento não costuma ser oferecido na educação básica, boa parte de nosso alunado não vem direto do ensino médio, como ocorre em outros cursos de graduação: muitas vezes, é um aluno mais velho, que já tem experiência musical e estudos em espaços escolares ou não, e que comumente já atua profissionalmente (de forma regular ou não). Trabalhando com turmas de 1º período, costumamos aplicar um questionário de sondagem visando conhecer o perfil e expectativas dos alunos, de modo que constatamos a presença significativa de licenciandos que iniciaram seus estudos e práticas musicais em bandas (de escolas ou de cidades do interior) ou em igrejas evangélicas, o que reforça o achado de Travassos (1999, p. 132) quanto aos alunos dos cursos de música da UNIRIO (Universidade do Rio de Janeiro). Por outro lado, nos últimos anos, tem aumentado o número de ingressantes oriundos de cursos de música de caráter técnico, seja de nível médio ou superior².

O questionário de sondagem também tem mostrado que é corrente alguma atividade de ensino anterior ao ingresso ao curso, na medida em que quem já sabe tocar um instrumento ensina a quem sabe menos na banda ou na igreja, ou ainda em aulas particulares ou em projetos sociais. Desta forma, é bastante corrente uma visão restrita de que ensinar música tem por objetivo a execução instrumental e a leitura da partitura (que se aprende em “aulas de teoria”), reforçando uma concepção ligada ao ensino tradicional dos conservatórios (cf. VIEIRA, 2004) e à característica essencial da escola livre de música como um “lugar de aprender a tocar”, como indica Cunha (2011). Tudo isso reforça não apenas o pressuposto de senso comum de que “para ensinar basta tocar”, como também a legitimação da música erudita europeia como referência – ou pelo menos da música notada, tonal, de ritmo métrico.

Diante dessas concepções predominantes, compreensíveis a partir das experiências (de prática e ensino-aprendizagem) musicais da maioria dos alunos ingressantes, torna-se fundamental, na disciplina Oficina de Música I, oferecida no 1º semestre da licenciatura³, procurar questionar tais concepções, discutindo-as e revendo-as, com vistas à sua ampliação.

2. Para a educação básica, uma concepção ampla de música

Como apontamos em trabalho anterior, a educação musical na educação básica exige como base uma concepção ampla de música, na medida em que precisa “acolher diferentes músicas, distintas culturas e as múltiplas funções que a música pode ter na vida social” (PENNA, 2007, p. 53). Esta perspectiva é compatível com a compreensão da música como prática social e cultural, como diversos autores da área vêm discutindo, com base em abordagens de caráter sociológico (SOUZA, 2004), antropológico ou etnomusicológico (ARROYO, 2000; QUEIROZ, 2013), ou ainda na perspectiva da música como discurso (SCHROEDER, 2009) ou com base no multi/interculturalismo na educação (PENNA, 2015 – Cap. 5).

No entanto, já no documento para a área de conhecimento Arte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental⁴ – especialmente no volume para os 3º e 4º ciclos – a proposta para música aponta para uma concepção de música bastante aberta, capaz de partir “das experiências que o jovem traz de seu cotidiano, de seu meio sociocultural”, ao mesmo tempo em que procura expandir a vivência musical dos alunos em direção ao rico e extenso “conhecimento musical construído pela humanidade no decorrer de sua história” e nos diferentes espaços sociais (BRASIL, 1998, p. 79; 81).

No mesmo sentido, a proposta para música da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda em processo de construção, também propõe partir das experiências mais próximas às “mais distantes da cultura musical do estudante” (BRASIL, 2016, p. 116). Romanelli (2016, p. 481-482) indica, em sua análise, que “a abordagem da música como linguagem artística específica evita uma concepção conteudista (carregada de longa tradição escolar) para apontar ao desenvolvimento de saberes que permitam a construção autônoma da musicalidade dos estudantes”. Assim, a definição de música na BNCC, dando “ênfase ao som e suas relações com o meio e a cultura”, também é bastante ampla, abarcando a diversidade das produções sonoras: “A **Música** é uma expressão humana que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado nas interações sociais, sendo resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no âmbito de cada cultura” (BRASIL, 2016, p. 116)

Desta forma, fica claro que a concepção de música em ambas as propostas curriculares para a educação básica indica a necessidade de ultrapassar a histórica dicotomia entre música popular e música erudita, assim como qualquer hierarquização das práticas e produções musicais:

Assim, pautado na perspectiva da diversidade que norteia toda e qualquer práxis educacional mediada no âmbito da escola, fica evidenciada a inadequação de buscar modelos absolutos, repertórios unilaterais, padrões estéticos estáticos, entre diversos outros fatores que negligenciam a diversidade de músicas como expressão das culturas. (QUEIROZ, 2013, p. 108)

Neste sentido, se as concepções de grande parte dos estudantes que ingressam em nossa licenciatura estão pautadas por uma visão tradicional do ensino de música, até mesmo por conta dos exames e conteúdos exigidos no processo seletivo (PSCE), pode ser difícil considerar as vivências musicais de seus próprios alunos, oriundos de diferentes contextos sociais, como sendo realmente “música”, ou ainda compreender a possibilidade de outras práticas de educação musical que não se limitem à teoria musical e à execução instrumental.

3. A prática pedagógica na disciplina de Oficina de Música 1

O termo “oficina de música” vem sendo cada vez mais utilizado com referência a trabalhos educativos com música que envolvam alguma atuação prática, com sentido bastante genérico (cf. ALMEIDA, 2005). No entanto, a ementa de Oficina de Música I visa claramente a experiência musical criativa: “O fazer musical em suas distintas possibilidades de exploração e descoberta sonora, enfatizando a improvisação, a criação, a imaginação e o desenvolvimento perceptivo e auditivo” (UFPB, 2009, p. 31).

Desta forma, a disciplina vincula-se às pedagogias musicais que tomam como base a participação ativa do aluno, através da manipulação do material sonoro, relacionando-se, ainda, às propostas pedagógicas derivadas da estética da música erudita contemporânea. As correntes que renovaram a música erudita no século XX e XI ampliaram o material musical – que passou a ser o próprio som, incluindo o ruído, e não mais as notas ou os elementos musicais convencionais – propondo princípios distintos de organizar os sons (em séries, blocos, massas, texturas, etc.). Configurando uma nova estética, os recursos expressivos e significativos da música contemporânea abriram também alternativas para a prática educativa⁵. Assim, nosso plano de curso propõe, como objetivo geral: “Ao final do curso, o aluno deverá ser capaz de reconhecer e manusear criativamente e com finalidade expressiva elementos musicais básicos, discutindo possibilidades de atividades pedagógicas”.

Apesar do caráter essencialmente prático e criativo da Oficina de Música 1, procuramos intercalar as atividades de criação sonora com algumas leituras, visando discutir a concepção de música e os fundamentos metodológicos das práticas desenvolvidas. Neste sentido, já na primeira aula, empregamos a técnica pedagógica da “tempestade de ideias” (*brainstorming*), indicada tanto para o desenvolvimento de habilidades criativas, quanto para examinar ou refletir sobre alguma temática⁶. A partir da questão “o que é música?”, é realizado um levantamento livre de *todas* as ideias a respeito, que são listadas no quadro, sem qualquer censura. Num momento posterior, iniciamos um processo conjunto de organização, seleção e questionamento das ideias listadas, buscando-se construir, coletivamente, uma concepção de

música que não esteja presa apenas a uma determinada concepção estética. Algumas aulas adiante, após experiências práticas, tais questionamentos serão retomados, através da leitura e discussão de texto sobre o tema (PENNA, 2015, p. 19-28).

Iniciamos os exercícios práticos da Oficina com a exploração da fala ritmada, baseando-nos em algumas diretrizes propostas por Orff (cf. PENNA, 2015, p. 208-230). Apesar das origens históricas que vinculam a proposta da oficina à estética da música contemporânea, entendemos que, se suas atividades incluem, como aponta Silva (1983, p. 14), a “sensibilização perante a realidade sonora circundante”, essa realidade sonora engloba também as experiências musicais dos alunos, que costumam se basear em estruturas métricas e tonais. Assim, exploramos conscientemente a vivência prévia do ritmo métrico e ainda o fato de a linguagem verbal ser empregada significativamente no cotidiano. Como recurso para a educação musical, a fala – recitada ou entoada – permite trabalhos rítmicos e sobreposição de vozes sem preocupação com combinações harmônicas. Desta forma, contanto que a mesma pulsação seja mantida, um resultado musical expressivo é facilmente alcançado, mesmo em construções polifônicas de certa complexidade, combinando vários textos e ritmos. Na sobreposição de várias vozes, podem ainda ser exploradas variações de intensidade e de timbre, além de elementos e princípios composicionais, como tema, contraste, etc. Através dos exercícios de fala ritmada, portanto, criações musicais significativas, com caráter estético e expressivo, podem ser produzidas mesmo nas primeiras improvisações, através da exploração de efeitos de dinâmica, de agógica e de timbre, do fraseado e das relações impulso/apoio do ritmo musical. A gravação e audição imediata das experiências sonoras realizadas em aula, desde as mais simples, é um recurso essencial, pois permite avaliar e aprimorar os resultados obtidos.

Reconhecendo todas essas experiências como música, é importante estabelecer relações entre as práticas experienciadas em aula e outras variadas manifestações musicais. A articulação entre a vivência restrita da sala de aula e o universo musical mais amplo pode ser estabelecida através de atividades de apreciação de obras de diferentes estilos, *após* a realização dos exercícios de improvisação. Como propõe Paynter, a audição – realizada sempre depois do trabalho de criação – atua “como enriquecimento e ampliação da experiência, como realimentação do próprio fazer” (apud SANTOS, 1994, p. 57-58). Assim, associamos os exercícios práticos com fala à apreciação de obras de diferentes estilos que explorem temas ou textos similares, ou ainda outros elementos musicais que estejam sendo trabalhados.

Inicialmente, as práticas criativas na disciplina são planejadas e mesmo dirigidas. Pois mesmo uma exploração sonora descompromissada, de caráter lúdico, depende de uma atitude de “pesquisa” em que os novos elementos descobertos ganhem significado diante dos

referenciais disponíveis, ao mesmo tempo em que estes são redimensionados (cf. SANTOS, 1994, p. 102). Assim, no início do processo pedagógico e criativo, costumamos trabalhar com propostas de improvisação explorando a fala, tomando como base a familiarização com o ritmo métrico, de modo que as primeiras experiências criativas se situem ao alcance do aluno, que mobiliza para essa prática a sua vivência musical. Por outro lado, essas atividades mais direcionadas contribuem para a consolidação de outras habilidades – como desinibição, entrosamento do grupo e respeito mútuo –, indispensáveis para que a turma se capacite para um trabalho criativo mais autônomo, até mesmo em pequenos grupos.

Progressivamente, estendemos o âmbito dos materiais sonoros e musicais a serem explorados, passando a englobar momentos não métricos, texturas, pesquisas de possibilidades sonoras do corpo, da voz e de diferentes objetos. À medida que a criação ganha um caráter composicional, através de uma maior intencionalidade e planejamento do uso dos elementos e recursos musicais, faz-se necessário o seu registro, na forma de uma “partitura” com representação gráfica alternativa, que pode fazer uso de princípios e alternativas já convencionados na música erudita contemporânea (cf., p. ex., PERGAMO, 1993). As primeiras “composições” coletivas são conduzidas: vamos pedindo sugestões aos alunos e registrando no quadro, com uma representação simples, o que for sendo decidido em conjunto. As soluções encontradas são experimentadas sonoramente e também gravadas, de modo que possam ser reajustadas ou complementadas pelo grupo, até se chegar a uma versão aceita coletivamente.

4. Considerações finais

A prática pedagógica desenvolvida em Oficina de Música 1 tem se mostrado capaz de contribuir para a ampliação das concepções de música e seu ensino. Como trabalho final da disciplina, temos solicitado um depoimento (individual) reflexivo, que envolva também como o aluno percebeu e vivenciou o trabalho desenvolvido durante o semestre, estabelecendo relações com sua experiência. São pedidos comentários em relação ao que a disciplina lhe sugeriu para a prática pedagógica e às possíveis mudanças nas suas concepções, inclusive “desmistificando padrões” (nos termos do depoimento reflexivo da aluna 1)⁷:

[...] as atividades propostas e vividas em sala tornaram-se mais uma forma de pensar, criar e fazer música. [...] Esta disciplina estimulou nossa criatividade, despertou a curiosidade e levou em consideração as vivências que tivemos ao longo da vida. (depoimento reflexivo aluna 2)

Aprendemos [...] que podemos extrair som dos materiais simples do nosso cotidiano, [a] que talvez não damos uma certa importância, como: jornais, materiais recicláveis, textos, trava línguas, percussão corporal ou qualquer outro recurso. Isto estimulou a minha criatividade [...] (depoimento reflexivo aluno 3)

Não temos a intenção de que essas experiências sejam imediatamente transpostas para diferentes espaços educativos, pois nosso trabalho enfoca a experiência formativa do licenciando, sem pretender lhe dar “modelos prontos” a reproduzir. Até porque trabalhamos com base na experiência musical de universitários adultos, que estão na licenciatura investindo em sua formação e, portanto, têm um perfil diferente de seus possíveis alunos da escola básica. Indicamos, assim, que sempre levem isso em consideração e observem as características e vivências musicais de suas turmas para procurar construir, a partir de nossas experiências na disciplina, alternativas para sua própria prática pedagógica nos seus contextos específicos. No entanto, é comum que os licenciandos se apropriem de propostas de exercícios realizados na disciplina para sua própria atividade docente, como muitos relatórios indicam:

[...] não só cresci como professor, pois meus alunos comentam que minhas aulas mudaram, mas também como ser humano [...] Ensinar música com música [som], explorando a vivência dos meus alunos, acolhendo e contextualizando as músicas do cotidiano deles, a fala, bem como o trabalho com movimento corporal é o que levei para as minhas aulas. (depoimento reflexivo aluno 4)

No entanto, abrir possibilidades de novas relações com o material sonoro, ampliar a concepção de música para que seja possível encarar todas as manifestações musicais como significativas, redimensionar a educação musical para além dos padrões tradicionais, isto não é tarefa de uma só disciplina ou de um só professor. Neste sentido, as licenciaturas ganhariam se conseguissem estabelecer uma prática mais constante de discussão coletiva englobando todo o corpo docente, pois, se a experiência compartilhada numa disciplina pode ser enriquecedora para o professor e seus alunos, certamente também seriam ricas a troca de experiências e a discussão de concepções pedagógicas entre o corpo docente.

Referências:

- ALENCAR, Eunice Soriano de. *Como desenvolver o potencial criador: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ALMEIDA, Cristiane. Oficinas de música: será a formação acadêmica necessária? *Educação*, Santa Maria, v. 30, n. 1, p. 105-118, 2005.
- ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 5, p. 13-20, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries): arte*. Brasília, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular: proposta preliminar*. 2. versão rev. Brasília, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/oG7DZq> Acesso em: 2 mar. 2017.
- CUNHA, Elisa da Silva e. Compreender a escola de música: uma contribuição para a sociologia da educação musical. *Revista da Abem*, v. 19, n. 26, p. 70-78, jul./dez. 2011.
- LUBART, Todd. *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: IB-PEX, 2011.

- PENNA, Maura. Não basta tocar? discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 16, p. 49-56, mar. 2007.
- PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. rev. 3. reimpr. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- PERGAMO, Ana Maria Locatelli de. *La notación de la música contemporánea*. 4. ed. Buenos Aires: Ricordi, 1993.
- PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e *habitus conservatorial*: analisando o currículo. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, jan./jun 2014.
- QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Escola, cultura, diversidade e educação musical: diálogos da contemporaneidade. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, v. 19, n. 37, p. 95-124, jan./jun. 2013.
- ROMANELLI, Guilherme Gabriel Ballande. Falando sobre a arte na Base Nacional Comum Curricular – BNCC: um ponto de vista da educação musical. *Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação*, Blumenau, v. 10, n. 3, p. 476-490, set./dez. 2016. Disponível em: <https://goo.gl/fZAqiy> Acesso em: 10 fev. 2017.
- SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 21, p. 44-52, mar. 2009.
- SANTOS, Regina Márcia Simão. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares: análise comparativa de quatro métodos. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. *Fundamentos da educação musical*. Porto Alegre: ABEM, 1994. v. 2, p. 7-112.
- SILVA, Conrado. Oficina de música. *AR'TE*, São Paulo, ano II, n. 6, p. 12-15, 1983.
- SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 7-11, mar. 2004.
- TRAVASSOS, Elizabeth. Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes de música e diversidade musical. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 5, n. 11, p. 119-144, out. 1999.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. *Curso de licenciatura em música: projeto pedagógico*. João Pessoa, 2009.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Pró-Reitoria de Graduação. Coordenação de Escolaridade. *Edital PRG Nº12/2016*. João Pessoa, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/2CUvut> Acesso em: 18 mar. 2017.
- VIEIRA, Lia Braga. A escolarização do ensino de música. *Pro-posições*, Campinas, v. 15, n. 2 (44), p. 141-150, maio/ago. 2004.

Notas

¹ Nesta mesma direção, Pereira (2014) constata um *habitus conservatorial* nas licenciaturas em música.

² É o caso do Curso Técnico em Música do IFPB / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, integrado ao ensino médio, e dos Cursos Superiores Sequenciais em Música da própria UFPB.

³ No fluxograma do curso de licenciatura, a disciplina é oferecida para os alunos ingressantes, no 1º período do curso, apesar de ser, também, uma disciplina optativa para os alunos do bacharelado.

⁴ Apesar de seu caráter não obrigatório e de sua publicação há quase duas décadas, os PCN ainda são a única proposta curricular oficial disponível, já que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ainda se encontra em processo de elaboração. A segunda versão revisada da proposta preliminar, datada de abril de 2016, foi enviada ao Conselho Nacional de Educação para a continuação do processo de sua oficialização (BRASIL, 2016).

⁵ A respeito ver os capítulos sobre Schafer, Paynter e Gertrud Meyer-Denkman, em Mateiro e Ilari (2011).

⁶ “[...] apliquei essa técnica nas turmas de uma escola em que dou aulas e obtive resultados surpreendentes com pessoas de todas as faixas etárias, mas principalmente com crianças de 6 a 10 anos. [...] os pais] se mostraram muito surpresos com a desenvoltura de seus filhos em uma atividade reflexiva que ‘foge das amarras do decorar’, por exemplo; e que nem mesmo eles sabiam que as crianças podiam realizar.” (depoimento reflexivo aluna 1). A respeito dos usos e funções da “tempestade de ideias”, ver Alencar (2009, p.79-85) e Lubart (2007, p. 28).

⁷ Agradecemos aos alunos da turma de Oficina de Música 1 do período 2016.1 que nos cederam seus relatórios reflexivos para este trabalho, embora não tenhamos podido citar trechos de todos, pelos limites deste texto.