REVISTA DA FUNDARTE
Ano 13 – Número 26 – Julho/Dezembro 2013

A musicalidade na formação do ator: a produção de alguns pesquisadores brasileiros da última década

Simone Nogueira Rasslan
simone.rasslan@gmail.com
Faculdade de Educação – FACED/UFRGS
Leda de Albuquerque Maffioletti
leda.maffioletti@gmail.com
Faculdade de Educação – FACED/UFRGS

Resumo: Este texto apresenta algumas reflexões sobre a musicalidade presente no trabalho do ator e a partir dos resultados de investigações já realizadas por pesquisadores brasileiros ao longo da última década, relaciona a produção de narrativas de si na pesquisa (auto)biográfica como técnica de ascese, subjetivação do discurso musical e constituição do sujeito.

Palavras-chave: musicalidade; formação do ator; narrativas de si.

Abstract: This paper presents some reflections on musicality that is in the work of the actor and from the results of Brazilian previous researches along the last decade. Also relates the production of self-narratives in biographical research as technique of ascesis, subjectivaction of the musical speech and the constitution of the subject.

Keywords: musicality; formation of the actor; narratives of the self.

Nem a loucura do amor,
da maconha, do pó,
do tabaco e do álcool
Vale a loucura do ator
quando abre-se em flor
sob as luzes no palco
(Caetano Veloso)

Introdução

A investigação da musicalidade na ação cênica é um trajeto já trilhado por alguns pesquisadores brasileiros. Na tentativa de inserir essa pesquisa como mais uma produção que trafega entre os estudos voltados para a musicalidade no teatro, detivemo-nos a olhar alguns trabalhos já realizados e publicados, a partir do ano de 2000, na sua maioria, no portal da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas - ABRACE – nos Anais dos Congressos e Reuniões Científicas.

Desenvolvimento: o que demonstram as pesquisas?

Alguns pesquisadores (MALETTA, 2005; CINTRA, 2006; OLIVEIRA, 2008; FERNANDINO, 2008; MOREIRA, 2012;) concebem a musicalidade da cena como elemento estruturante e não complementar e o trabalho do ator como espaço de intersecção de vários fazeres artísticos, incluindo a música como elemento importante dessa produção.

A pesquisa feita por Jussara Fernandino, em 2008, constituindo sua dissertação de mestrado, percorre a literatura elaborada, até então, sobre a interação entre música e teatro, dando ênfase à musicalidade da cena em sua relação dialógica e não isolando a função musical. Ela consultou as produções acadêmicas dos Anais dos Congressos e Reuniões Científicas promovidos pela Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – ABRACE, encontrando, na época da elaboração de sua pesquisa, apenas um trabalho que versava sobre o estudo rítmico na estética teatral. Ampliando sua investigação, a autora decidiu expandir o espectro de palavras-chave, averiguando os acervos das Universidades Brasileiras que ofereciam o curso de Artes Cênicas. Encontrou, na época, treze trabalhos acadêmicos. Dentre eles, duas teses de doutorado, dez dissertações de mestrado e um trabalho de iniciação científica. A maioria dos trabalhos destacava a voz relacionada à área fonoaudiológica ou direcionada à expressão vocal textual, quatro trabalhos sobre rítmica, apenas um trabalho voltado para a educação musical do ator e outro para aplicação de exercícios de musicalização para formação do ator.

A autora conclui essa parte de sua pesquisa, verificando

> que a produção acadêmica relativa às contribuições musicais no Teatro é ainda incipiente. Observou-se, ainda, que a maioria dos trabalhos encontrados se detém em um tema de caráter musical específico e, confirmando uma constatação anterior, concentram-se em questões rítmicas e vocais. Apesar da inegável contribuição desses trabalhos para o meio teatral e da afinidade com o campo de investigação da presente pesquisa, corroborou-se a necessidade de um estudo da musicalidade no Teatro de caráter panorâmico, que não se detenha em um foco determinado, mas que possibilite uma visão geral da realidade e das possibilidades dessa relação (FERNANDINO, 2008, p.14)

A parte mais densa de sua pesquisa situa-se na investigação das estéticas dos

encenadores do séc. XX como Dalcroze, Stanislavski, Meyerhold, Artaud, Decroux, Brecht, Grotowski, Eugenio Barba entre outros. Na conclusão final de sua dissertação, demonstra a potência existente entre música e teatro e a necessidade de "uma pedagogia que estabeleça interações e que ultrapasse a aplicação de atividades musicais pré-estabelecidas no contexto teatral, e vice-versa" (FERNANDINO, 2008, p. 137). Salienta que, na formação musical do ator, de maneira geral, as metodologias ou práticas pedagógicas estão desvinculadas das demais disciplinas e relacionadas ao contexto musical tonal-métrico, não atendendo a um universo musical mais amplo. (FERNANDINO, 2008). Sobre essa opção pelo sistema tonal-métrico, ainda há toda uma provocação desenvolvida por Livio Tragtenberg no que tange ao ofício do compositor da música de cena. Profissional que seria "além de um artesão eclético-um digestor de procedimentos, jeitos e formas e manhas sonoras". (TRAGTENBERG, 2008, p.171). Muito mais do que escrever a música de cena, o compositor deve procurar estar aberto para ouvir as possibilidades que a cena oferece. Uma abordagem mais ampla que aponta para uma diversidade do fenômeno sonoro.

O conceito de "atuação polifônica", desenvolvido por Ernani Maletta, em sua tese de doutorado, dá ênfase à constituição múltipla do ator e à necessidade de apropriação e incorporação das várias formas de manifestação artística, não como formação de um profissional de atuação técnica virtuosística, mas como possibilidades de compreensão aprofundada de sua prática. (MALETTA, 2005). Ele explica essa forma de atuação como

> aquela em que o ator, incorporando os conceitos fundamentais das diversas linguagens artísticas (literatura, música, artes corporais, artes plásticas, além das teorias e gramáticas da atuação), é capaz de, conscientemente, se apropriar deles, construindo um discurso cênico por meio do contraponto entre os múltiplos discursos provenientes dessas linguagens; ou seja, pode atuar polifonicamente apropriando-se das várias vozes autoras desses discursos: os outros atores, o autor, os diversos diretores (cênico, musical, vocal, corporal), o cenógrafo, o figurinista, o iluminador e os demais criadores do espetáculo. (MALETTA, 2009, p. 404)

O termo polifonia é usado na Música como as várias vozes independentes de uma composição, através de melodias que se entrelaçam numa linguagem horizontal que, soando conjuntamente, formam uma harmonia. Mas esse termo também é empregado na Literatura e na Linguística e, no caso do trabalho de Maletta, a

expressão “polifonia” está fundamentada na obra de Bakhtin, sendo empregada “como a característica que identifica os discursos que incorporam dialogicamente muitos pontos de vista diferentes, apropriando-se deles.” (MALETTA, 2010, p. 404). É importante ressaltar que esse trabalho de pesquisa está em contínuo desenvolvimento. Além do grupo Galpão, que tem como referência em suas montagens a música vocal e instrumental executada ao vivo pelos atores, a investigação prossegue e se sistematiza na atuação de Maletta como professor pesquisador na graduação e pós-graduação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Para que o artista cênico possa apropriar-se de conceitos musicais básicos para sua atuação, o autor ressalta dois pontos que fundamentam sua proposta pedagógico-metodológica: a necessidade de uma estratégia de formação musical própria do discurso cênico, distinta daquela em que os músicos profissionais são formados e a condição da experiência corporal como elemento fundamental do aprendizado dos parâmetros sonoros.

Cintra propõe alguns caminhos para uma pedagogia musical no teatro partindo do princípio de que a cena pode ser entendida como uma partitura, um acontecimento conduzido e alicerçado sobre bases musicais, especialmente pela proximidade na compreensão e percepção do tempo no teatro e na música (CINTRA, 2006, p.6). Ele utiliza o conceito grego de *mousiké,* que vem da ideia de ordem, organização no tempo-espaço ou equilíbrio entre elementos distintos, para explicar o que acontece no teatro. Então, o som, silencio, luz, movimento e palavra interagem no espaço- tempo. Uma *mousiké* seria a reunião desses elementos de forma equilibrada. Mas, no teatro, há também o elemento que não é sonoro, mas intrínseco ao som e à musicalidade, como o gesto, a luz, etc. O autor recorre, então, ao que Patrice Pavis já havia nominado de cronotropo artístico.

> O cronotropo é a versão cênica da *mousiké*: um *totum* que tem como elementos interdependentes o tempo, o espaço e a ação. Qualquer acontecimento teatral pode ser analisado a partir daí, e nosso foco é justamente a possibilidade de exploração, experimentação e composição, enfim de intervenção musical na cena, incluindo todos os seus elementos, e não apenas os sonoros. (CINTRA, 2010, p.411).

A abordagem metodológica apontada por Cintra está baseada na improvisação

e utiliza o tripé “Escuta-Escrita-Execução” como atividades de manipulação do material sonoro que podem acontecer no processo de composição através da

> improvisação, execução de melodias cantadas, atividades de canto coral, audição de obras musicais, propostas de resolução de cenas através do tempo-ritmo, criação de cenas a partir de propostas musicais, aprendizado de leitura de partituras, leitura de textos sobre música e outras, de natureza semelhante.(CINTRA, 2006, p. 206)

Não há dissociação entre aprendizagem e processo criativo. São simultâneos. Para Cintra “o processo de criação é, de fato, para o ator assim como para qualquer artista, o próprio processo de educação. É intrínseca ao trabalho de criação do ator a avaliação de resultados e do valor dos caminhos experimentados.” (CINTRA, 2010, p.413)

Tanto Cintra como Maletta fundamentam-se nos estudos de Emile Dalcroze para dar formato à sua pedagogia musical para o ator tendo a vivência corporal como elemento essencial. Outro ponto de contato entre os autores seria a ideia de multiplicidade na ação do ator, que aparece no conceito de *mousiké* e cronotropo desenvolvido por Cintra e de “atuação polifônica” elaborado por Maletta.

Outra pesquisa realizada procurando um olhar interdisciplinar sobre o fazer cênico, focando as noções de musicalidade, dinamismo e plasticidade, é o trabalho de Jacyan Oliveira. Para ela, esses elementos,

> essenciais porque são verdadeiramente estruturantes do fenômeno teatral, são ainda hoje relegados a segundo plano como constituintes da poética do espetáculo, considerados como aspectos ornamentais e complementares da composição. (OLIVEIRA, 2008, p.7).

O trabalho de Oliveira procura verificar “que o ritmo, que engloba a dinâmica da obra teatral, é ferramenta de produção de sentido, alçado da condição de significante a pleno signo na constituição da obra” (OLIVEIRA, 2008, p.7).

A autora provoca a reflexão e propõe o uso da palavra *musicalidade* para designar “a habilidade de articular intencionalmente os signos de uma obra artística” (OLIVEIRA, 2008, p. 27).

Para que haja intencionalidade nessa articulação, é necessária a preocupação com a formação da musicalidade do ator/criador. Atribuir à musicalidade papel estruturante da obra teatral obriga, necessariamente, a produção de conhecimento

musical do ator envolvendo a consciência de sua musicalidade.

Interessada na musicalidade da cena, mas com o foco voltado para o teatro de rua, Jussara Moreira desenvolve sua investigação desde 1998. Acompanha, desde então, o processo de trabalho e de criação do grupo Tá na Rua, do Rio de Janeiro, que tem como diretor Amir Haddad. A metodologia do grupo se dá pela improvisação coletiva realizada através de estímulos musicais, denominada pelo diretor como "Oficina de Despressurização". Esse estudo revelou o papel fundamental que as músicas desempenham nas oficinas. Segundo a autora, naqueles encontros os atores eram ativados corporalmente pelos diferentes gêneros musicais, concretizando a trajetória sonora em seu corpo e dando, dessa forma, significado e sentido dramático a partir da percepção auditiva. Aí a função da música, não seria de apoio. Ela é o principal elemento condutor dos processos de criação cênica. (MOREIRA, 2007, p.93).

Moreira sugere em sua tese de doutorado compreender

> a *musicalidade do ator* como a extensa gama de aspectos presentes no ofício atoral que, embora possam ser atribuídos à esfera da música, encontram-se tão entranhados na atuação que, de certo modo, parecem diluir-se em favor de uma recepção estritamente visual do que é apresentado. Proponho, então, agregar sob esta denominação, tanto habilidades musicais mais explícitas, tais como afinação vocal, execução de instrumentos musicais, coordenação rítmico-motora etc, quanto o domínio técnico de aspectos musicais menos óbvios, como o ritmo da cena, a percepção do ambiente sonoro que envolve o espetáculo, a entonação da voz do personagem, a criação de uma "partitura de movimentos" e outras maneiras pelas quais a música pode se manifestar no trabalho do ator. (MOREIRA, 2012, p.54)

Moreira observou que na formação teatral acadêmica, a educação musical é desenvolvida pelos estabelecimentos oficiais, visando o conhecimento estritamente musical com uma pedagogia que evidencia objetivos musicais e não teatrais. O contexto em que os conteúdos musicais são abordados está distanciado da prática teatral. Esta situação se agrava para o teatro de rua, que ainda não conquistou espaços significativos nas instituições oficiais de ensino de teatro. Portanto, nem mesmo essa produção é possível, ficando a cargo dos próprios grupos a elaboração de sua formação musical, conseguindo recursos para a contratação de profissionais que possam completar essa lacuna sendo, muitas vezes, uma produção temporária. (MOREIRA, 2012).

Considerações finais: o que os autores enfocam.

Fazendo uma síntese das ideias trazidas pelos autores estudados, podemos considerar que ainda há pouca produção científica sintonizada com uma formação musical no e para o teatro, especialmente o teatro de rua. O entendimento da cena como uma ação interdisciplinar e também essencialmente musical, atribui à musicalidade um status predominante, o que estabelece para o ofício do ator uma potência especialmente musical. Para tanto, este profissional precisa ter consciência de sua musicalidade. Isso não quer dizer que sua formação deverá abarcar habilidades técnicas específicas da linguagem musical, mas sim uma apropriação de seus fundamentos.

A partir dos trabalhos estudados, compreendemos que a elaboração de pedagogias musicais voltadas para a linguagem teatral, em que estejam sempre em pauta o corpo, a improvisação e a multiplicidade de linguagens artísticas, intrínsecas à ação musico-teatral, é emergente. Em vista desse caráter emergente, é preciso suspender o conceito de música como a produção, ou a "reprodução" de um modelo tonal-métrico, a fim de atribuir ao improviso uma gama maior de possibilidades sonoras; conceber o corpo do ator como território de apropriação e elemento fundamental da experiência de natureza múltipla que lhe atravessa; admitir a simultaneidade existente entre o processo criativo e o processo formativo.

Propomos, em consonância com Oliveira, que a palavra *musicalidade* seja entendida como motor para articulação intencional dos elementos múltiplos de uma obra artística (OLIVEIRA, 2008). Que o trabalho musical para o ator não fique restrito à preparação vocal, ou como é usualmente nomeado "treino vocal" ou "técnica vocal". Que a música seja entendida de forma mais ampla, envolvendo toda a cena e o personagem principal desse ofício – o ator. Que envolva não apenas sua voz, mas todo o seu corpo. Compreender a musicalidade para o teatro é compreender cada cena que compõe o espetáculo como células que tramadas umas às outras formam uma sinfonia. Cada elemento, a sala acústica, a luz, o figurino, os adereços, o texto, a respiração, o silêncio, compõe essa obra. Pensando desse modo, o espectro sonoro de ação se amplia, oferecendo ao ator maior possibilidade de jogo e manipulação

sonora do seu entorno e do seu próprio som.

Ainda inserido nesse conceito de *musicalidade,* onde o ator é o protagonista consciente do evento musical na cena e para abarcar essa ação precisa significar a sua produção, sugerimos abordar a experiência musical como matéria que se elabora ao longo da vida. Essa produção longitudinal, realizada por cada ator nos seus outros espaços de atuação informal, fora do trabalho (com família, amigos, na igreja, em casa, na escola, festas, bares, shows, discos, televisão, internet, rádio), não está separada da sua atuação no trabalho. Esse sem-número de interações musicais que constituem a formação dessas pessoas, no momento de seu ofício, "abrem-se em flor" projetando na cena todas essas experiências trazidas na memória.

Reconhecer a história de vida como arcabouço de conhecimento que pode, deve, e mais do que isso, é inevitavelmente visitada pela memória na produção do ator, é dar importância ao conhecimento já alcançado anteriormente como fruto de seu tempo e das manifestações possíveis naquele momento. Dessa forma, faz-se um deslocamento do domínio da produção musical. Assim, passa a não ser apenas parte do ofício do músico, ou daquele que estudou para fazer música. Intenta-se suspender o conceito de que o campo do conhecimento musical é um objeto dado a poucos que tiveram seus estudos voltados a ele. O conhecimento musical passa a ter uma gama mais ampla de produção.

O presente trabalho está inserido na discussão que vem sendo proposta pelos pesquisadores que se preocupam com a formação musical do ator, encontrando vários pontos de contato e de consonância com o resultado dessas investigações. Porém, o foco da pesquisa que estamos desenvolvendo consiste em dar voz aos atores e, a partir de seus relatos, compreender e evidenciar o conhecimento contido nas experiências vividas que os constituem como sujeitos musicais e que aflora durante o processo de elaboração de seus espetáculos. Ao dar importância à história individual e à experiência como conhecimento que se transforma em produção musical, a subjetividade contida na narrativa passa a ser a matéria principal para análise e compreensão da constituição musical dos sujeitos. A narrativa de si realizada pelo ator, nesse trabalho, pode ser vista como uma técnica da ascese filosófica a qual é descrita por Foucault em sua célebre aula de 3 de março de 1982.

O objetivo da ascese, aqui entendida - diferentemente daquela ascese cristã, em que o sujeito faz a renúncia de si para encontrar a "verdade" ou a "lei" - é do sujeito, através da fala, "colocar-se – e da maneira mais explícita, mais forte, mais contínua e obstinada possível – como fim de sua própria existência.". (FOUCAULT, 2011, p.295-296).

Esse "colocar-se", a que se refere Foucault, pode ser entendido no momento em que os sujeitos produzem narrativas de si. Narrativas que fazem parte de um momento histórico, fruto das suas possibilidades, envolvidas pelos aspectos social, histórico, cultural e, por isso, não dissociadas de um *campo discursivo.* O que o ator narra de si, está atravessado pelo tempo vivido. Julgamos ampliar com nossa investigação a discussão sobre formação musical do ator e com isso contribuir para novos trabalhos.

A epígrafe utilizada para introduzir esse texto nos convida a pensar a condição do ator no momento de seu ofício, a sua *musicalidade* oferecida ao espectador, colocada à mostra, *abre-se em flor,* correndo risco. Assim, em Cecília Meireles, que também junta-se a esse arcabouço de sensações com sua poesia e nos ajuda a decifrar a potência da musicalidade no teatro em que "*pousa sôbre êsses espetáculos infatigáveis uma sonora ou silenciosa canção: flor do espírito, desinteressada e efêmera."* (MEIRELES, 2006, p.12).

Referencias:

CINTRA, Fabio Cardozo de Mello. *A musicalidade como arcabouço da cena*: caminhos para uma educação musical do teatro. São Paulo: USP. 231p. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

CINTRA, Fábio. *Tocando a Vida*. Sala Preta, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 409-415, maio. 2009. Disponível em: <http://www.revistasalapreta.com.br/index.php/salapreta/issue/view/11/showToc> Acesso: 2013-09-29

FERNANDINO, Jussara Rodrigues. *Música e Cena*: uma proposta de delineamento da musicalidade no teatro. Belo Horizonte: UFMG. 151p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes,

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do Sujeito*. Trad. Marcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2011.

MADUREIRA, José Rafael; LEITE, Luci. *Dalcroze*: música e educação. Pro-Posições, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 215-218, jan./abr. 2010. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n1/v21n1a14.pdf> Acesso em: 2013-11-05

MALETTA, Ernani. *Estratégias para a criação musical nos espetáculos do Grupo Galpão e suas relações com a formação do ator para uma atuação polifônica.* Sala Preta, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 399-407, maio. 2009. Disponível em: <http://www.revistasalapreta.com.br/index.php/salapreta/issue/view/11/showToc> Acesso: 2013-09-29

MALETTA, Ernani. C. *A formação do ator para uma atuação polifônica*: princípios e práticas. Belo Horizonte: UFMG. 370 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

MEIRELES, Cecília. *Viagem.* Edição: eBooks Brasil, 2006. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/viagem.pdf> Acesso: 2013-10-12

MOREIRA, Jussara Trindade. *A pedagogia teatral do grupo Tá Na Rua.* Rio de Janeiro: UNIRIO. 138p. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

MOREIRA, Jussara Trindade. *A Contemporaneidade do Teatro de Rua*: potências musicais da cena no espaço urbano. Rio de Janeiro: UNIRIO. 228p. Tese (Doutorado em Teatro) - Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

OLIVEIRA, Jacyan Castilho. *O Ritmo musical na cena teatral*: a dinâmica do espetáculo de teatro. Bahia: UFBA. 339p. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro e Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2008.

TRAGTENBERG, Livio. *Música de Cena*: dramaturgia sonora. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.

REVISTA DA FUNDARTE
Ano 13 – Número 26 – Julho/Dezembro 2013

Artes Visuais, docência e cultura

Maria Isabel Petry Kehrwald
belpetry@terra.com.br

Resumo: O texto apresenta aspectos referentes a docência em artes visuais, iniciando com indagações que refletem questionamentos sobre escolhas profissionais e o ofício de professor e professora. Abordo a arte como prática social e o ensino da arte como um fator de fomento à construção da consciência cultural. As mídias e aparatos virtuais permeiam a discussão e o fuxico, conhecido artesanato popular, serve de metáfora para a defesa da interminável e possível costura de conhecimentos diversos.

Palavras-chave: educação; ensino das artes visuais; cultura.

Abstract: In this paper I present aspects related to teaching in visual arts, starting with questions about career choices and teacher work. I approach art as social practice and teaching of art as a factor promoting the building of cultural awareness. The media and virtual devices permeate the discussion and the gossip, known folk crafts, serves as a metaphor for the defense of endless and diverse knowledge of sewing possible.

Keywords: education; teaching visual arts; culture.

Porque mesmo sou professora? Que razões me levaram a esta escolha? Guiei-me por uma decisão consciente, ou um por acaso que lamento vez por outra?

Questionar-se sobre "quem eu sou?" como me tornei no que sou e o porquê de certas escolhas pessoais é reportar-se à ideia de identidade(s) como construções singulares tramadas ao longo da vida, alimentadas pelas vivências, experiências, frustrações, alegrias e interações cotidianas. É pensar no processo pelo qual um sujeito constrói um saber cultural, uma personalidade cultural que irá direcionar sua compreensão de mundo. É pensar sobre a forma como irá estabelecer relações e intervenções nos espaços em que convive. Os processos de revisitação são sempre salutares para entender os conceitos que defendemos, as causas que abraçamos e os procedimentos pedagógicos que adotamos.

Indagações necessárias

Educadores de todas as áreas de conhecimento vivem um especial momento de incertezas docentes, uma vez que são convocados a contribuir com as discussões e melhorias de todas as mazelas cotidianas que afetam os educandos: desde aspectos relativos à violência em seus variados formatos, até as doenças do corpo e da alma; desde a necessidade de suprir a falta de afeto e cuidados dos alunos até o desinteresse pelo estudo; do interesse desmedido pelo consumo e pelos aparatos virtuais à apatia; da exclusão cultural e emocional à dificuldade de apropriar-se de saberes necessários à vida em comunidade. Nunca, como nesta década, estivemos tão vulneráveis ao que ocorre fora da escola, principalmente o que acontece no mundo virtual, presença concreta e instigante dentro das nossas casas.

Estas constatações nos levam a defender que é preciso repensar constantemente as funções e responsabilidades do professor, assumindo que o sistema de ensino atual é uma entidade diferente do que era há 20 anos.

As inquietudes aqui expostas podem nos remeter a outras indagações que ajudam a pensar sobre nosso ofício de professor e professora:

- Como me constituí como professor/a de artes visuais?
- O que me autoriza ser um professor/a de arte?
- Quais contribuições posso oferecer para uma compreensão da arte entendida como processo conscientizador/transformador?

Estas questões convidam a refletir a respeito do compromisso social de todos quantos defendem uma educação centrada na pedagogia contemporânea, compreendida, segundo Giroux (1999), como uma prática de produção de conhecimentos, identidades e desejos. Alinha-se, portanto, à pedagogia crítica e à perspectiva sócio-cultural. É uma produção de sentidos. Não se trata, pois, de reproduzir o que está posto, mas de criar espaços para a autoria, a diversidade, a alteridade, o singular e o interpretativo, entendendo-se aí as ações tanto de professores quanto de alunos.

As artes visuais, devido a sua característica de incentivo ao processo criativo e todo o espectro de ações e reflexões que promove, contribuem fortemente para ampliar a consciência do protagonismo e do coletivo.

É nesta direção que nos aponta Hernández (2000), ao defender a complexidade, a dúvida e a problematização como campos favorecedores de uma atitude reconstrutiva, ou seja, de uma autoconsciência da própria experiência em relação às obras de arte, aos artefatos, fazeres de cada um, ou aos problemas que são trabalhados em sala de aula. É pensar não só no como se faz arte, mas, principalmente, no porquê da arte, a fim de instigar o confronto de ideias, a criticidade.

Não se pode pensar, planejar, o ensino da arte hoje, com o mesmo entendimento de épocas passadas. O "desenhar bem" é sempre uma habilidade a preservar, mas não pode ser um passaporte para a aula. Todos têm direito a se expressar conforme suas condições e possibilidades, independente de como o fazem. O professor criativo buscará abordagens pedagógicas que respeitem trajetórias individuais, mas, sobretudo, que ampliem a compreensão das linguagens da arte e sua importância no processo civilizatório.

Nossas incertezas são nossos instrumentos permanentes de reflexão e são elas que conduzem as mudanças, permitindo não só compreender, mas interferir no processo educativo.

É importante ressaltar que o monitoramento do processo criativo e o controle do imaginário pelas várias instâncias - familiares, comunitárias, escolares, culturais e midiáticas -, produzem dispositivos que impedem as manifestações socialmente divergentes. São procedimentos que fazem parte de um currículo oculto, que manipula, nega e silencia percepções, emoções e conhecimentos. São ações subjacentes muitas vezes sutis, dirigidas a determinadas etnias ou grupos com algum tipo de dificuldade ou com necessidades especiais. Todos nós temos exemplos a contar sobre silenciamentos, risos debochados e desrespeito às manifestações expressivas de alunos e mesmo de nós próprios. O *bullying* é também um exemplo desta exclusão.

Outro agente manipulador que é preciso levar em conta pelo que afeta crianças e jovens é a mídia e seus derivados - TV, internet, jogos virtuais, redes sociais, cinema, rádio, revistas, jornais, materiais publicitários, etc..., cuja influência, boa ou má, não podemos impedir, mas podemos reverter, usando-a em favor do nosso projeto pedagógico, focando as ações na compreensão crítica da cultura visual e na educação do olhar.

Há um espaço entre o endereçamento e a resposta do receptor que está em aberto nos aparatos midiáticos e, é nele que podemos intervir, questionando, confrontando, comparando e analisando criticamente. Nesta mesma perspectiva há contribuições importantes dos teóricos dos estudos da Cultura Visual e de Pillar (1999), no que se refere à necessidade de uma educação estética centrada na visualidade.

Arte como prática social

A concepção que temos de arte delimita nossas mediações pedagógicas e desenha (no sentido de designo) o que se mostra e o que oculta, o que se fala e o que se cala, indicando enfim, os percursos que trilhamos. Ao entender arte como prática social, como experiência direcionada, é com esta concepção que me autorizo a construir um projeto pedagógico que contemple a pluralidade, a interculturalidade, o diverso e os fazeres dos vários grupos que compõem o nosso coletivo. Desta forma, o estudo da arte irá abranger desde as artesanais e práticas populares até a arte universalmente legitimada, perpassada pelas experimentações tradicionais do campo da linguagem artística como desenho, colagem, pintura, escultura, processos de impressão de imagens e produções mais contemporâneas como as que utilizam programas de computador e dispositivos eletrônicos e virtuais. O somatório dessas atividades irá constituir um saber artístico e estético fundamental para a valorização da arte e da cultura.

Ana Mae Barbosa (2002, p.14), ao enfatizar a importância do professor como provocador de atitudes cidadãs de fruidores da cultura, salienta que

> os poderes públicos além de reservarem um lugar para a Arte no currículo e se preocuparem em como a Arte é ensinada, precisam propiciar meios para que os

professores desenvolvam a capacidade de compreender, conceber e fruir Arte. Sem a experiência do prazer da arte, nenhuma teoria de Arte-Educação será reconstrutora.

Sobre este aspecto, percebe-se que poucos professores de arte se nutrem esteticamente dos espaços da arte, alegando, ora falta de tempo, ora dificuldades financeiras. Buscam referenciais em revistas, livros, imagens impressas via xerox, internet etc... sem contato com artistas, artesãos, atores, bailarinos, escritores e suas obras, fato que empobrece a construção de sentidos e de conhecimento, uma vez que é estabelecendo relações que tecemos nossas redes de saberes. Quanto mais ricas e diversas estas inter-relações ou, estes intertextos, mais denso, amplo e significativo será este conhecimento.

A sabedoria popular diz que uma coisa leva a outra, que leva a outra e mais outra, numa costura interminável tal qual uma colcha de retalhos ou fuxicos, elemento do artesanato popular feito com pequenos pedaços de tecido em formato arredondado. Os fuxicos costurados uns aos outros compõem um todo. No entanto, é possível preservar-se as particularidades de cada tecido.



Colcha de fuxico (artesanato popular de pano)

Apóio-me nessa metáfora - a colcha de fuxico, que pode sempre se ampliar ao incorporar mais um elemento, para lembrar que a educação é tessitura de processos compartilhados, sempre incompletos e de experiências que nos habitam, que explicam

nossas escolhas e ressignificam nossas ações. Nunca estamos sós, nos acompanham nossas vivências e aqueles que nos ajudam a pensar, a transformar, - os nossos teóricos

Certeau (1990), afirma que somos locatários de ideias e que estamos continuamente citando-nos, o que de certa forma nos reporta à metáfora do fuxico. Isso nos auxilia a entender que pedaços de saberes se costuram uns aos outros para que possamos dar sentido à trajetória que trilhamos e que escolhemos como nosso chão, isto é: o ofício de professor e de professora.

Ensino da arte para a construção da consciência cultural

O espaço escolar é, hoje, o lugar onde se concentra o maior número de pessoas qualificadas que compõem um todo crítico capaz de sustentar movimentos de mudanças. No entanto, contrariamente a outras organizações as escolas dedicam muito pouca atenção ao processo de pensar e repensar o trabalho isto é, as tarefas de concepção, análise, inovação, controle e redefinição. Por outro lado, os professores são portadores (e produtores) de um saber próprio que, na maioria das vezes, não é divulgado, nem conhecido pelos seus pares.

Precisamos modelar identidade(s) profissionais, buscando formação permanente, recorrer a redes de apoio e romper com o isolamento que impomos a nós próprios ao fecharmos a porta da sala de aula e nos submetermos somente às fronteiras das suas quatro paredes. A redefinição de conceitos, de atitudes, de enfoques, discutidos coletivamente, de forma democrática e aberta, tendem a valorizar saberes dos professores e motivar práticas mais densas e enriquecedoras.

Segundo Ana Mae Barbosa (1998, p.28) uma pedagogia da arte prescreve atenção em dois sentidos:

> o sentido cultural, isto é, a arte como cultura, levando-se os alunos a apreciar, conhecer e analisar a herança artística que os precede; e o sentido expressivo, isto é, arte como expressão [...] explorando o fazer individual.

Estes dois campos, o cultural e o expressivo, compõem a matriz do ensino contemporâneo de arte, pois permitem tanto uma tomada de consciência da condição

humana histórica, através do sentimento de pertencimento, quanto a valorização de um fazer artístico pessoal que se evidencia em um percurso criativo singular. Ambos apontam em uma mesma direção: a construção de conhecimento artístico e estético.

Na esteira destas discussões, Hernández (2000, p.49) propõe um ensino da arte ancorado na cultura e entende que

> "o que se persegue é o estabelecimento de conexões entre produções culturais e a compreensão de que cada pessoa, os diferentes grupos (culturais, sociais...) elaboram. Trata-se, em suma, de ir além de "o quê" (são as coisa as experiências, as versões) e começar-se a estabelecer os "porquês" dessas representações, o que as tornou possíveis, aquilo que mostram e que excluem"...

Ao apresentar a arte como construção social mutante no espaço, no tempo e na cultura, Hernández toma emprestado uma definição de Zolberg, para quem a arte não é um fenômeno que se configura pelo que fazem os artistas, mas pelo que fazem e pensam os indivíduos nas suas relações-representações, traçando uma ponte para uma abordagem de ensino que se estabeleça através do que chama *"cultura visual".* A importância fundamental da cultura visual é, segundo Hernández, mediar o processo de como olhamos e "como nos olhamos", contribuindo para a produção de significados que colaborem para a construção da consciência individual e social o que o leva a ampliar o conceito de ensino da arte como sendo direcionado para a compreensão da cultura.

Em direção semelhante aponta Schusterman (1998) ao defender a arte como prática social, desmistificando seu caráter elitista ao apoiar a arte popular e uma apreciação estética ativa de todos os segmentos dos extratos sociais, argumentando que

> A intenção estética não é mais ver as coisas de maneira estável e em sua integridade, mas ver a elas e a nós mesmos, através da renovação constante de narrativas e vocabulários alternativos como instrumentos de mudança.

Anterior a estas discussões, Canclini, em 1980, verificava uma inter-relação entre a produção artística e o meio social, cuja legitimidade é dada e reproduzida pelas atitudes consagradas como estéticas pela educação. Nesta perspectiva, a educação faz a mediação e o referendo de práticas artísticas tanto inovadoras quanto conservadoras, o que reafirma o caráter transformador ou limitador dos ritos escolares.

Assenta-se aí a responsabilidade do professor como organizador de conteúdos, selecionador de conceitos, provocador de reflexões e, muito especialmente, no que se refere ao mundo da visualidade - como aquele que determina o que o aluno vai ver, como vai ver e o que fará com este conhecimento. Portanto, é possível afirmar que gerações de estudantes educam seu olhar pelo olhar de um professor que em grande parte oferece à apreciação estética, apenas obras renascentistas ou impressionistas que fazem parte do seu gosto pessoal.

E as produções atuais onde ficam? Em que momento entram em cena as instalações, performances, body art, apropriações, arte conceitual, arte efêmera e outras tantas denominações que compõem o amplo quadro das artes contemporâneas? Cabe ainda perguntar qual é o lugar que ocupa a arte brasileira? E os artistas locais?

É preciso levar em conta que a escola não é um território neutro e as ações educativas não devem ser apassivadoras, mas sim confrontadoras de realidades distintas e se encaminhar para o saber e transformar emancipatório no sentido defendido por Paulo Freire. Não podemos mais apoiar nosso trabalho de leitura das poéticas visuais apenas em Portinari e Tarsila do Amaral, deixando no anonimato artistas importantes para a compreensão do processo artístico e civilizatório. Aqui falo de Artes Visuais, meu campo de atuação, mas é possível generalizar para outras áreas da arte.

Estas questões me fazem lembrar de um aluno que ao verificar que sabia muito pouco sobre arte, se deu conta, indignado, que haviam lhe sonegado informações importantes que, como cidadão, ele tinha o direito de ter acesso durante sua vida escolar, entre estas o acervo de arte brasileira. A pergunta final do aluno sobre esse fato nos leva a refletir: de quem é a culpa?

Como dar forma e sentido a colcha de fuxicos

O pensamento contemporâneo em educação pressupõe, como defende Sacristán (2000) educar para e com a cultura, destacando a significância do aprendido pelos sujeitos em um equilíbrio difícil e, ao mesmo tempo, estimulante, entre o valor do conteúdo que deve ser denso e relevante e a busca da apropriação significativa do saber.

O autor completa sua concepção de educação enfatizando que é preciso manter e estimular a independência pessoal, o valor da expressão de cada um e a autonomia dos sujeitos, assim como é prioritário *proporcionar* meios de intercâmbio de subjetividades através do diálogo e do confronto de idéias, princípio fundamental da educação na democracia.

Estas abordagens apontam para a necessidade de correr riscos, de buscar outros itinerários pedagógicos - o texto e o contexto podem ser nossos aliados -, que tramem formas de ensinar e aprender levando em conta os alunos reais, aqueles que temos e não os que gostaríamos de ter. Para tanto, é importante que pensemos junto com nossos alunos e alunas como dar forma e sentido à nossa colcha de fuxico para que possamos, ao estendê-la, identificar nosso próprio retalho, entender nossa contribuição em cada ponto costurado, apreciar a "belezura" realizada coletivamente e compartilhar com outros grupos os saberes construídos.

Os tempos são de desassossego: são tempos de aprender a fazer, de desfazer e refazer. Quem sabe, a adesão a novos valores e a outras narrativas possam facilitar a redução das margens de ambiguidade que afetam a profissão docente e contribuir para que professores e professoras em geral, e das artes visuais em particular, sintam-se confortáveis e felizes na sua pele pedagógica.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

____ . *Tópico utópicos*. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.

CANCLINI, Nestor Garcia. *A socialização da arte*: teoria e prática na América Latina. São Paulo: Cultrix, 1980.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: artes do fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

GIROUX, Henry A. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional:* novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação:* os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

____ . *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PILLAR, Analice D. (org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. A educação que temos, a educação que queremos. In*:* SHUSTERMAN, Richard. *Vivendo a arte*: o pensamento pragmatista e a estética popular. São Paulo: Editora 34, 1998.

REVISTA DA FUNDARTE
Ano 13 – Número 26 – Julho/Dezembro 2013

Possibilidades para a Música na Escola: revisitando as categorias de Allan Merriam

Júlia Maria Hummes
julia@fundarte.rs.gov.br
Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE

Resumo: O presente artigo é uma reflexão sobre a fundamentação teórica de meu trabalho de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS (HUMMES, 2004), que trata das funções do ensino de música nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, e cabe ser revisitado pela recente implantação da Lei 11.769 de 2008, que torna o ensino de música obrigatório em toda a Educação Básica. Num primeiro momento, são revisadas as categorias de Allan Merriam e alguns autores que as utilizaram em seus trabalhos de investigação e, nas considerações finais trago algumas sugestões para os Educadores Musicais em serviço.

Palavras-chave: funções do ensino de música; funções da música; educação musical escolar.

Abstract: This article is a reflection on the theoretical basis of my master's thesis in the Graduate Program in Music at UFRGS (HUMMES, 2004), which deals with the functions of music education at elementary and high school, and it is revisited by the recent implementation of Law 11.769/2008 which makes teaching music required in all Basic Education. At first, the categories by Allan Merriam and some authors who used them in their researches are reviewed and, in the final considerations, I bring some suggestions for Music Educators in service.

Keywords: functions of music teaching; functions of music; school music education.

As funções da música na sociedade têm sido tema de reflexões e investigações de vários professores e pesquisadores do cenário nacional e internacional da educação musical. Entre eles, destacam-se: Merriam (1964), Ibañes (1988), Gifford (1988),Fuks (1991; 1993), Freire (1992; 1999), Souza (1992;2000), Bresler (1996),Swanwick (1997; 2003), Campbell (1998), Araújo(2001), Beyer (2001), Del Ben e Hentschke (2002),Duarte (2002), Souza et al. (2002), entre outros. Merriam (1964) aponta uma diferença entre “usos” e “funções” da música. A maneira como uma música é usada pode determinar sua função, o que não significa que a música tenha sido elaborada para aquela função. Ele comenta que O “uso”, então, se refere à situação na qual a música é aplicada em ações humanas; a “função” diz respeito às razões para o seu emprego e, particularmente, os propósitos maiores de sua utilização. (MERRIAM, 1964, p. 209).

Vários autores elaboraram suas reflexões sobre as funções sociais da música a partir da categorização de Allan Merriam, incluindo pesquisas referentes ao espaço escolar, bem como ao ensino de música. Essas categorias são o referencial para a análise das possibilidades que cercam o universo musical, tanto na família, como na escola e na sociedade. As dez categorias principais são:

- **Função de expressão emocional:** refere-se à função da música como uma expressão da liberação dos sentimentos, liberação das ideias reveladas ou não reveladas na fala das pessoas. É como se fosse uma forma de desabafo de emoções através da música. Uma importante função da música, então, é a oportunidade que ela dá para uma variedade de expressões emocionais – "o descargo de pensamentos e ideias, a oportunidade de alívio e, talvez, a resolução de conflitos, bem como a manifestação da criatividade e a expressão das hostilidades" (MERRIAM, 1964, p. 219).

- **Função do prazer estético:** inclui a estética, tanto do ponto de vista do criador, quanto do contemplador. "Música e estética estão claramente associadas na cultura ocidental, tanto quanto nas culturas da Arábia, Índia, China, Japão, Coréia, Indonésia e outras tantas" (MERRIAM, 1964, p. 223).. A música é uma espécie de "carimbo" de sua cultura.

- **Função de divertimento, entretenimento:** essa função de entretenimento está presente em todas as sociedades. É necessário esclarecer apenas que a distinção deve ser provavelmente entre entretenimento "puro" (tocar ou cantar apenas), o que parece ser uma característica da música na sociedade ocidental, e entretenimento combinado com outras funções, como, por exemplo, a função de comunicação (MERRIAM, 1964, p. 223).

- **Função de comunicação:** aqui se refere ao fato de a música comunicar algo; não é certo para quem essa comunicação é dirigida, ou como, ou o quê. Para Merriam, "a música não é uma linguagem universal, mas moldada nos termos

da cultura da qual ela faz parte" (MERRIAM, 1964, p. 223). Nos textos musicais ela emprega, comunica informações diretamente àqueles que entendem a linguagem que está sendo expressa. Ela transmite emoção, ou algo similar à emoção para aqueles que entendem o seu idioma.

- **Função de representação simbólica:** há pouca dúvida de que a música funciona em todas as sociedades como símbolo de representação de outras coisas, ideias e comportamentos sempre presentes na música. "Ela pode cumprir essa função por suas letras, por emoções que sugere ou pela fusão dos vários elementos que a compõem" (MERRIAM, 1964, p. 223).

- **Função de reação física:** O pesquisador apresenta essa função da música com alguma hesitação, pois, para ele, é questionável se a resposta física pode ou deve ser listada no que é essencialmente um grupo de funções sociais. Entretanto, o fato de que a música extrai resposta física é claramente mostrado em seu uso na sociedade humana, embora as respostas possam ser moldadas por convenções culturais. A música também excita e muda o comportamento dos grupos; pode encorajar reações físicas de guerreiros e de caçadores. A produção da resposta física da música parece ser uma importante função; para Merriam, "a questão se esta é uma resposta biológica é provavelmente anulada pelo fato de que ela é culturalmente moldada" (MERRIAM, 1964, p. 224).

- **Função de impor conformidade às normas sociais:** músicas de controle social têm uma parte importante em um grande número de culturas, tanto por advertência direta aos sujeitos indesejáveis da sociedade, quanto pelo estabelecimento indireto do que é ser considerado um sujeito desejável na sociedade. Por exemplo, as músicas de protesto chamam a atenção para o "decoro e inconveniência". Para Merriam, "a obtenção da conformidade com as normas sociais é uma das principais funções da música" (MERRIAM, 1964, p. 224).

- **Função de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos:** enquanto a música é usada em situações sociais e religiosas, há pouca informação para indicar a extensão que tende a validar essas instituições e rituais. Os sistemas religiosos são validados, como no folclore, pela citação de mitos e lendas em canções, e também por música que exprime preceitos religiosos. “Instituições sociais são validadas através de música que enfatiza o adequado e o impróprio na sociedade, bem como aquelas que dizem às pessoas o que e como fazer” (MERRIAM, 1964, p. 224). Essa função é bastante semelhante à de impor conformidade às normas sociais.

- **Função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura:** se a música permite expressão emocional, fornece um prazer estético, diverte, comunica, obtém respostas físicas, conduz conformidade às normas sociais, valida instituições sociais e ritos religiosos, ela também contribui para a continuidade e estabilidade da cultura. Nesse sentido, talvez, ela contribua nem mais nem menos do que qualquer outro aspecto cultural. Nem sempre outros elementos da cultura proporcionam a oportunidade de expressão emocional, diversão e comunicação, na extensão encontrada na música. Para Merriam, “a música é, em um sentido, uma atividade de expressão de valores, um caminho por onde o coração de uma cultura é exposto sem muitos daqueles mecanismos protetores que cercam outras atividades culturais que dividem suas funções com a música” (MERRIAM, 1964, p. 225). Como veículo da história, mito e lenda, ela aponta a continuidade da cultura; ao transmitir educação, ela controla os “membros errantes” da sociedade, dizendo o que é certo, contribuindo para a estabilidade da cultura.

- **Função de contribuição para a integração da sociedade:** de certa forma essa função também está contemplada no item anterior, pois, ao promover um ponto de solidariedade, ao redor do qual os membros da sociedade se congregam, a música funciona como integradora dessa sociedade. A música, então, fornece um ponto de convergência no qual os membros da sociedade

se reúnem para participar de atividades que exigem cooperação e coordenação do grupo. “Nem todas as músicas são apresentadas dessa forma, por certo, mas todas as sociedades têm ocasiões marcadas por música que atrai seus membros e os recorda de sua unidade” (MERRIAM, 1964, p. 226).

Merriam ressalta que é bem possível que essa lista de funções da música possa requerer condensação ou expansão, mas, em geral, ela resume o papel da música na cultura humana. A música é claramente indispensável para uma promulgação apropriada das atividades que constituem uma sociedade; é um comportamento humano universal.

Na perspectiva da educação musical, um trabalho interessante de ser citado é o de Freire, que pesquisou a relação entre música e sociedade e suas implicações no ensino superior de música, tomando como base a categorização de Allan Merriam (1964). Buscou investigar que concepções e qual a função social da música ensinada no curso de música da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Sua questão de pesquisa surgiu nas salas de aula da Escola de Música da UFRJ, onde as discussões convergiram para a ideia de que a arte, a música e a educação são instrumentos de transformação individual e social. Essa articulação entre música e sociedade, investigada no trabalho de Freire (1992), veio confirmar que a música na sociedade e no contexto escolar pode ser transformadora, portanto ela deve assumir um papel mais definido no ensino escolar.

Assim como fez Freire, aqui cabe lembrar que esta categorização de Merriam também pode ser objeto de muitas questões: A função de “expressão emocional” é individual ou social? “Representação simbólica” e “comunicação” devem ser categorias separadas? “Divertimento” é, realmente, atribuição da arte? Essas categorias são realmente aplicáveis a qualquer cultura, em qualquer tema? (FREIRE, 1992, p. 25).

Todas as perguntas são pertinentes e várias outras questões poderiam ser listadas, porém essa lista de funções de Merriam, revisada por vários pesquisadores, forma um marco de referência para se pensar a sociedade e a escola (que é uma instância da sociedade) em seu papel de fomentadora da cultura e do ensino musical.

Podemos considerar essas categorias como um dos referenciais da educação musical que ainda pode ser ratificado e reavaliado, dependendo do contexto em que estiver inserido.

Já o pesquisador Swanwick (1997) faz uma análise das funções da música listadas por Merriam, dividindo-as em duas possibilidades: a transformação e transmissão cultural, ou a reprodução cultural. Para ele, as funções de expressão emocional, prazer estético, comunicação e representação simbólica, mesmo apresentando componentes reprodutivos, também apresentam possibilidades de metáforas que podem gerar novos significados. Já as funções de validação de instituições sociais, de forçar conformidades às normas sociais, de auxílio aos rituais religiosos, de contribuir para a continuidade e para a estabilidade da cultura, além da integração da sociedade, não tendem a criar ou a encorajar novos significados. O autor aponta que, para a educação musical, em que a construção de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades criativas é uma forte meta, torna-se importante focalizar as funções da música que busquem a transformação cultural e não apenas a reprodução. Ele salienta que os professores de música têm também que perguntar a si mesmos se eles estão interessados, principalmente, em resposta cultural, ou se eles estão também buscando algo mais abrangente e aberto (SWANWICK, 1997, tradução minha).

O mesmo autor ratifica sua posição, em 2003, no seu livro *Ensinando Música Musicalmente*, onde comenta a lista de Merriam novamente e se posiciona da mesma maneira, enfatizando as funções da música voltadas para a construção de significados e não apenas focadas na reprodução cultural. Em seu discurso, procura alertar os professores de música, dizendo:

> Os professores perderiam estudantes, caso se comprometessem somente com os tímidos e culturalmente limitados elementos da lista de Merriam, embora isso seja parte do que é feito. O foco educacional tem, acima de tudo, de estar nos verdadeiros processos do fazer musical. Somente então é possível dar sentido ao contexto, seja histórico, social, biográfico, acústico ou outro. (SWANWICK, 2003, p. 50).

A posição de Swanwick em relação às categorias listadas por Merriam é muito pertinente, pois não podemos deixar de considerar que Allan Merriam realizou seus estudos nos anos 1960 em uma realidade diferente, quando as questões pedagógicas

tendiam para uma educação funcional. Merriam pode ser um referencial, mas é necessária uma certa cautela ao segui-lo rigorosamente nos trabalhos de educação musical. A lista aponta para um foco educativo que tende para a tradição e reprodução cultural, sem a construção de novos significados, sem trabalhos de criação e, talvez muito cansativos. Isso, logicamente, dependendo do enfoque pedagógico e procedimentos adotados na sala de educação musical.

Campbell (1998), em suas investigações realizadas com crianças e jovens, também utiliza as categorias de Merriam como um de seus referenciais. Ela enfatiza que não podemos ignorar que o universo musical da criança é bastante rico de possibilidades, ao contrário do que muitos pensam. Os adultos, às vezes, esquecem que as crianças escutam vários tipos de música, pois os sons estão ao redor dos pequeninos, e eles se manifestam espontaneamente em relação à sua satisfação ou não ao ouvi-los. Ao referir-se às funções da música na educação musical de crianças e jovens, a pesquisadora afirma que

> [...] para as crianças, o significado da música é profundamente relacionado à função. A "música boa", dizemos, deveria ser a base da experiência infantil;"boa para quê?", questionam elas. As crianças usam a música de todas as formas e funções, e descobrem que, ao pensar e fazer música, são animadas por ela, confortadas nela, reflexivas através dela, exuberantes com o resultado dela. O seu uso da música varia do lúdico ao sério, e do solitário ao social. Estes usos e funções moldam-se às categorias levantadas por Merriam (1964) e Gaston (1968); eu utilizo a lista de Merriam como um referencial. Mais importante, a música contribui positivamente para a vida das crianças, e muitas reconhecem – mesmo em sua juventude e imaturidade – que não poderiam viver sem ela. (CAMPBELL, 1998, p. 175, tradução minha).

A mesma autora também salienta que a música é facilmente acessível para múltiplos usos e que tem nas crianças os seus mais ávidos fãs, incluindo os bem mais jovens, que normalmente fazem suas próprias escolhas. Diz que não é preciso nenhum adulto para determinar o gosto dos menores. A criança é capaz de se conectar com a música além da escola, em seu próprio ritmo, e nos momentos que lhe forem mais confortáveis. A criança escolhe a música por uma afinidade especial, ajustada às suas particularidades, personalidade e temperamento. Ela canta imitando seus cantores favoritos; toca teclado, guitarra e bateria pela exploração de suas possibilidades. Muitas crianças fazem música fora da escola, segundo seus interesses

(muito mais relevantes à "vida real", argumentam, do que bandas marciais ou xilofones).

Campbell (1998, p. 181) afirma que a música está aí para o deleite das crianças, e elas se deliciam. Ainda referindo-se à educação musical de crianças e jovens, principalmente com o foco na escola, a autora alerta que os estilos e funções musicais variam muito, e poderia ser uma irresponsabilidade nossa negar à criança um mínimo de exposição e instrução nesse sentido. Uma dieta musical nunca é simplesmente balanceável: temas da Disney e clipes da MTV dão prazer, mas compreendem e revelam apenas algumas das esferas e funções que a música é capaz de expressar. Juntamente com música de entretenimento, a criança merece conhecer que tipo de música é usada para trabalho ou culto, para isolamento e meditação, para trazer solidariedade a uma comunidade e para transmitir emoções que variam do pesar à exaltação. A criança é capaz de entender a música de seu tempo e lugar, tanto quanto pela história como por várias outras culturas, ganhando, assim, um maior discernimento intelectual via essas explorações (Campbell, 1998, p. 182).

As opiniões de Swanwick (1997, 2003) e Campbell (1998) parecem entrar em sinergia no momento em que ambos alertam para as questões de construção de significado, de ir além da simples reprodução cultural ou do divertimento. O ensino da música abre possibilidades para construção de conhecimento tanto quanto outras áreas de ensino dentro da escola. O manuseio dos elementos formadores da música, os componentes estéticos que a envolvem e as questões históricas que a localizam são fontes que abastecem o estudante de várias possibilidades de criação e recriação de significados. A escola é uma parte importante da sociedade, onde os jovens têm a oportunidade de focalizar o mundo em que vivem, de estabelecer relações entre vários conhecimentos, inclusive os conhecimentos musicais.

A escola, entretanto, pode ir além das funções listadas por Merriam e revisadas por educadores musicais. A escola é uma instância social que reproduz a cultura existente; é um dos locais onde as mudanças acontecem, e também um dos lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares de uma cultura mais ampla. "Na escola existem espaços de controvérsias que muitas vezes expressam uma disputa

acerca de que formas de autoridade, tipos de conhecimento, formas de regulação moral e versões do passado e futuro devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes" (GIROUX, 1997, p.162), portanto, a escola é um local onde o ensino de música pode ter muitas funções.

Outro trabalho que nos traz dados sobre como a música é vista e trabalhada dentro da escola é o realizado por Del Ben e Hentschke (2002), que trata de uma investigação com três professoras de música (especialistas) de escolas do ensino fundamental de Porto Alegre/RS. Segundo dados da pesquisa, algumas professoras demonstram preocupação em inserir efetivamente a música no currículo escolar, e parecem valorizar o ensino de música. Mesmo colocando, algumas vezes, o valor da música fora das habilidades especificamente musicais, as professoras, em seus depoimentos, parecem preocupar-se em citar aspectos da educação musical. Nos relatos de Del Ben e Hentschke, percebe-se que algumas professoras defendem que a música é uma forma de conhecimento tão importante quanto as outras áreas. Porém, em outros momentos, parecem não ter certeza disso, fato que se verifica na ocasião em que algumas justificam a valorização desse ensino com motivos que estão fora do contexto musical e não pelo conhecimento musical independente, que seja relevante em si mesmo, em suas especificidades.

Encontramos nos depoimentos mais aspectos extramusicais, ligados às emoções e às questões culturais, do que elementos intrínsecos à música. Talvez essas questões sejam consequência da ausência de reflexões mais detalhadas sobre o ensino de música. Isso pode ser comprovado nos seguintes depoimentos:

> A música pode contribuir para a formação global do aluno, desenvolvendo a capacidade de se expressar através de uma linguagem não-verbal e os sentimentos e emoções, a sensibilidade, o intelecto, o corpo e a personalidade [...] a música se presta para favorecer uma série de áreas da criança. Essas áreas incluem a "sensibilidade", a "motricidade", o "raciocínio", além da "transmissão e do resgate de uma série de elementos da cultura". (DEL BEN; HENTSCHKE, 2002, p. 52-53).

Não só no Ensino Fundamental, Ensino Médio ou nos Cursos de Formação de Professores encontramos esses pensamentos em relação ao ensino de música. Na Educação Infantil, espaço investigado por Beyer (2001), a autora traz "crenças" em relação a esse ensino, coletadas em diálogos e entrevistas realizadas junto a diretores

e envolvidos com o fazer musical nessas instituições de ensino formal e informal. A autora constatou que várias das concepções reveladas em relação à música são voltadas a um pensamento utilitarista, e assinala algumas delas:

> Música é importante coadjuvante no trabalho psicomotor, inglês, aprendizagem de números, cores, etc.[...]música vai ajudar a acalmar as crianças [...] música vai organizar as crianças [...] música alegra as crianças [...] música é excelente marketing para a escola. (BEYER, 2001, p. 46-47).

Como podemos constatar, são atribuídas várias funções à música na escola e na vida cotidiana das pessoas. Encontramos a música como terapia, música como auxílio no desenvolvimento de outras disciplinas, música como mecanismo de controle, música como prazer, divertimento e lazer; música como meio de transmissão de valores estéticos, música como meio de trabalhar práticas sociais, valores e tradições culturais dos alunos e música como disciplina autônoma com conteúdos próprios.

As funções da música listadas por Merriam (1964) vêm ao encontro das demais pesquisas citadas, podendo ser acrescidas de outras funções que são específicas do ensino de música nas escolas. A função de expressão emocional, a música a serviço de outras disciplinas ou como mero meio de divertimento, bem como a música a serviço dos “talentosos” foram elementos que apareceram nas falas de professores e administradores escolares. Talvez um grande destaque seja encontrarmos a música como área de conhecimento e como marketing da escola; estas parecem ser as novidades que podemos acrescentar na lista de Merriam.

Considerações finais

Certamente a música está presente nos rituais cívicos e religiosos, e mesmo como um elemento integrador de outros componentes curriculares. A música também propicia trabalhos corporais ou que desenvolvam o raciocínio, bem como a motricidade ampla e fina. As categorias listadas por Merriam (1964), bem como outros trabalhos realizados sobre esse tema, demonstram que a música exerce várias funções na sociedade e na escola (que é um segmento da sociedade). A música está presente no cotidiano das sociedades e exerce várias funções, dependendo da situação em que estiver inserida. Não podemos esquecer de que a música está nos

meios de comunicação, nos telefones convencionais e celulares, na internet, vídeos, lojas, bares, nos alto-falantes, nos consultórios médicos, nos recreios escolares, em quase todos os locais em que estamos e em meios que utilizamos para nos comunicarmos, ou nos divertirmos, e também nos rituais de exaltação a determinadas entidades (HUMMES, 2004, p.17). Portanto, o aluno de sua sala está repleto de experiências musicais e muitos possuem larga experiência com materiais eletrônicos.

A informática e a comunicação nos cercam diuturnamente, portanto, que outras funções aliadas à tecnologia a música pode ter? Os professores estão preparados para este formato interativo de “aluno x música x professor”, incluindo a visualidade que faz parte deste universo sonoro, indiscutivelmente? E ouvir música presencial, e a possibilidade de freqüentar salas de concerto, espetáculos ao vivo, onde está esta instância da formação do cidadão do mundo que a escola precisa preparar?

Este artigo tem também a “missão” de abrir novas questões ainda não respondidas neste nosso universo criativo e tecnológico. Talvez nos anos sessenta, quando Merriam foi a campo procurar respostas, a velocidade para encontrá-las fosse mais lenta, no entanto a velocidade da informação entre os seres humanos era bem menor. Que música fazer na escola? Certamente os alunos poderão apontar alguns caminhos se forem consultados.

A educação musical, numa perspectiva ampla, transmite para as novas gerações uma gama de conquistas sociais acumuladas pelo deslocamento histórico da humanidade. As conquistas sociais envolvem, entre outras questões, valores, comportamentos, ideias, artefatos e instituições que são úteis na manutenção das relações para a existência de grupos sociais organizados. Esse processo de educação é um processo de socialização realizado por diversas instâncias, além da escola, como a família, o grupo de convívio, a mídia, a comunidade, a igreja, entre outros.

Nesse sentido, temos uma função conservadora que visa garantir a reprodução social e cultural, isto é, o compartilhamento de sentidos como requisito básico de sobrevivência da mesma sociedade. O processo educacional não é um processo simples, linear e mecânico. Nas nossas sociedades contemporâneas, a escola enfrenta um processo demarcado por diferenças e contradições. Muitas crianças – principalmente de uma classe social mais baixa – não compartilham os

códigos e a cultura da escola e não dispõem de apoio familiar quanto às expectativas sociais, não tendo as mesmas oportunidades. Esses alunos partem de condições desiguais e estão em desvantagem desde o início. A democracia das oportunidades não está ao alcance de todas as escolas.

A complexa função social da escola busca, portanto, atenuar os efeitos da desigualdade social e das oportunidades (PÉREZ GÓMEZ, 1998). Para isso, é importante cultivar no ambiente educativo formal uma flexibilidade organizativa, uma diversidade de métodos, ritmos e experiências didáticas que dialoguem com o currículo comum.

Para finalizar estas reflexões, ficam algumas sugestões para os professores leitores deste artigo. No sentido de buscar atender às desigualdades existentes nas salas de aulas e as diversidades, é importante lembrar que as aulas de música precisam ser dinâmicas, envolvendo momentos de apreciação, prática, criação e teoria musical. O plano de aula precisa ser dimensionado para abranger mais de uma atividade sobre o mesmo tema, com o objetivo de possibilitar ao aluno múltiplas leituras do assunto proposto. Os temas, inclusive, podem ser selecionados através de uma conversa com os alunos sobre seus interesses, compartilhando-os com os do professor e da escola. Nestas escolhas, é importante considerar as características sociocognitivas dos alunos, bem como a complexificação do tema e a adequação ao contexto social do projeto curricular.

Um dos principais focos do trabalho em educação musical é a compreensão crítica da música em suas diversas manifestações e o entrelaçamento com as outras áreas do conhecimento. É importante que o aluno reconheça as diferenças culturais e consiga visualizar suas vivências do cotidiano neste contexto de pluriculturalidade. Conhecer, reconhecer, identificar e valorizar as diversas culturas é um foco no processo de construção de conhecimento em música.

Nas aulas de música, os recursos de gravação são importantes e eficientes. Procure gravar os trabalhos realizados pelos alunos e proceder a uma avaliação dos mesmos através de audições. A qualidade do equipamento é um fator a ser observado: uma caixa de som de boa qualidade pode ser um material útil para o professor de música, assim como um gravador, ou MP4, celular, máquina fotográfica,

entre outros materiais cada vez mais atuais. Facilmente encontram-se recursos para a realização de gravações com qualidade razoável.

Outra opção para que o professor de música torne suas aulas mais produtivas são os materiais audiovisuais. O cinema traz referências musicais interessantes para a história da música e também é uma maneira de conhecermos o mundo. Estudar a música medieval através de filmes pode ser uma opção eficiente, por exemplo. A música brasileira erudita de Villa-Lobos, assim como a Bossa Nova, pode ser encontrada no repertório cinematográfico nacional.

Algumas sugestões de procedimentos de avaliação são: ter o cuidado de avaliar o processo em momentos diferentes: antes do processo, no processo e após o processo; traçar metas com os alunos; discutir possibilidades de avaliação dos trabalhos propostos; evitar preconceitos ou hipóteses precipitadas; considerar a organização do aluno, o respeito com o trabalho dos colegas e o espírito investigativo; criar instrumentos concretos de avaliação, como diário de campo, trabalhos escritos, fichas de avaliação, gravações, registros das produções; utilizar uma pasta de trabalho com o material dos alunos.

Como sugestões para o desenvolvimento das aulas, podemos destacar: organizar o espaço da sala de aula com antecedência, dimensionando para a atividade planejada; dimensionar o tempo para a realização do trabalho proposto; evitar a realização de aulas repetitivas; procurar não deixar a aula muito “solta”, sem objetivos definidos; lembrar que o aluno precisa pensar e fazer arte. Trabalhar por projetos pode ser uma possibilidade interessante (dimensione o projeto); visitas a outros espaços de produção artística podem estimular o trabalho criativo; gravar os trabalhos de aula sempre que possível e escutá-los posteriormente com os alunos. Lembre que é importante a participação do aluno em seu processo de avaliação desde o início do ano letivo. Este é o “contrato” estabelecido entre professor e aluno.

Porém, o mais importante é nunca esquecer que em uma aula de música é preciso **“ter música”**.

Referências

ARAÚJO, R. O ensino da música nas séries iniciais das escolas municipais de Curitiba. 2001. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados, Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Tuiuti, Curitiba, 2001.

BEYER, E. O formal e o informal na Educação Musical: o caso da educação infantil. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL,4., 2001,Santa Maria. *Anais*... Santa Maria: Imprensa Universitária – UFSM, 2001.

BRESLER, L. Traditions and change across the arts: case studies of arts education. *International Journal of Music Education*, n. 27,1996.

CAMPBELL, P. S. *Songs in their heads* . New York: Oxford University Press, 1998.

DEL BEN, L. Ouvir-ver música: novos modos de vivenciar e falar sobre música. In: SOUZA, J. (Org). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: PPG-Música/UFRGS, 2000.

DEL BEN, L.; HENTSCHKE, L. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. *Revista da ABEM* Porto Alegre, n. 7, 2002.

DUARTE, M. A. Objetos musicais como objetos de representação social: produtos e processos da construção do significado musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, 2002.

FREIRE, V. L. B. *Música e sociedade*: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música. Porto Alegre: ABEM, 1992. (Série Teses 1).

_____. Música, globalização e currículos. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 8., 1999, Curitiba. *Anais*... Curitiba: ABEM, 1999.

FUKS, R. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991. (Série Música e Cultura, v. 1).

GIFFORD, E. F. An Australian rationale for music education revisited: a discussion on the role of music in the curriculum. *British Joumal of Music Education*, v. 5, n. 2, p. 115-140, 1988.

GIROUX, H. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HUMMES, J. M.. As funções do ensino de música, sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro/RS.*Dissertação* (Mestrado em Educação

Musical)–Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

HUMMES, J. M.. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.11, p. 17-36, setembro 2004.

IBAÑES, T. Representaciones sociales: teoria y método. In: IBAÑES, T. *Ideologías de la vida cotidiana.* Barcelona: Sendai, 1988.

MERRIAM, A. O. *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: Sacristán, J.G. Compreender e transformar o ensino. 4ª edição. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. *Lições do Rio Grande:* livro do professor. Caderno pedagógico da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias de 5ª série do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, destinado ao professor. (Música: Júlia Maria Hummes)

SOUZA, J. Funções e objetivos da aula de música visto e revisto através da literatura dos anos trinta. *Revista da ABEM*, n. 1, 1992.

_____.(org). *Música cotidiano e educação*. Porto Alegre: PPG-Música, 2000.

SOUZA, J. et. AL. *O que faz a música na escola?* Porto Alegre: PPG-Música, 2002.

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

REVISTA DA FUNDARTE
Ano 13 – Número 26 – Julho/Dezembro 2013

Imprevisibilidades e transgressões na improvisação em dança

Claudinei Sevegnani
claudinei_sevegnani@yahoo.com.br
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Resumo: Na improvisação em dança, acordos temporários são estabelecidos entre as informações já consolidadas no corpo e as que surgem em decorrência do momento em que ela acontece. Nessa interação, a antecipação – entendida enquanto estratégia de sobrevivência – pode enrijecer sistemas e consolidar padrões. Para uma relação estabelecida sistemicamente em improvisação, a imprevisibilidade aponta caminhos que potencializam os processos de transgressão de padrões. O fazer em improvisação pode se configurar como um ato reflexivo sobre o papel do improvisador como aquele que tenta romper padrões através de uma reflexão sobre sua condição antecipatória.

Palavras-chave: dança contemporânea; improvisação em dança; antecipação; padrão.

Abstract: In dance improvisation, temporary arrangements are established between the information already consolidated in the body and which arise from the moment it happens. In this interaction, the anticipation - understood as a survival strategy - can harden systems and consolidate patterns. For a relationship systemically established in improvisation, unpredictability points out ways that leverage processes of transgressing patterns. Improvisation can be configured as a reflexive act about the role of improviser as one who tries to break patterns through a reflection on his/her anticipatory condition.

Keywords: contemporary dance, dance improvisation, anticipation, pattern.

Introdução

A improvisação em dança pode ser entendida como um sistema aberto que se caracteriza por processo de composição em tempo real que se opera na adaptação. É um sistema com suas restrições, mas que se mantém aberto para outras possibilidades de composição. A possibilidade de um sistema de selecionar informações que possam garantir sua sobrevivência chama-se evolução.

Num entendimento de sistema que coevolui com o ambiente, a improvisação em dança pode ser vista como um processo evolutivo. Os processos evolutivos são aqueles caracterizados a partir da teoria da evolução de Charles Darwin[1], que, de grosso modo, diz respeito às mudanças de características hereditárias de uma

[1] Charles Darwin, (1809-1882) foi um naturalista britânico que alcançou fama ao convencer a comunidade científica da ocorrência da evolução e propor uma teoria para explicar como ela se dá por meio da seleção natural.

determinada espécie de uma geração para outra. Evolução, portanto, é transformação ao longo do tempo, característica fundamental dos organismos vivos.

Organismos vivos são tidos como sistemas abertos, pois efetuam interações com o ambiente. Um sistema pode ser representado por um conjunto complexo de elementos que estão em relação. A improvisação, assim, é um sistema aberto constituído de uma complexificação de diferenciais simultâneos que interagem entre si e geram informações de tempo e de espaço.

Por ser um sistema aberto, o corpo seleciona informações, caracterizando-se como um sistema dissipativo que transforma energia num ambiente físico e cultural (MARTINS, 1999). A improvisação pode organizar espaço-temporalmente os movimentos, caracterizando-se pela sua condição de imprevisibilidade. Os sistemas sempre – ou quase sempre – estão interagindo com o meio ambiente. “Esses sistemas, imersos em relações com o externo, ao longo do tempo, começam a internalizar elementos. Essa internalização passa a compor o processo evolutivo de todo ser vivo” (Ibid. p. 29).

Padrões e antecipação

A prática contínua em improvisação faz com que o corpo aprenda e estabeleça certos padrões. É o aprimoramento deste entendimento que fará com que o corpo compreenda tarefas de movimento e se desenvolva em seu sentido de repertório diversificado. O corpo gera informação de tempo e de espaço através da associação de códigos entre movimento e ambiente. Ao se inserir no campo da improvisação, o corpo aprende e se especializa, efetuando associações entre aquilo que aprende e aquilo que já sabe: “Controlado por intrincados mecanismos neuronais, o movimento humano é manifestação de conhecimento inato, aprendido ou naturalmente adquirido pela complexificação de sua morfologia” (MUNIZ, 2004, p. 48).

Os padrões provocam ajustes e adequações “entre as condições que a estrutura de um organismo vivo apresenta, e as que encontram pela frente, com operações respondendo a necessidades de tornar favorável sua permanência” (QUEIROZ, 2011 p. 179). Os padrões são importantes para a sobrevivência de vocabulários e para a manifestação da articulação entre aquilo que é aprendido

recentemente e o que é tido como novo. Quando a repetição de um padrão acontece, configuram-se, nessa repetição, possibilidades de análise dos repertórios já existentes. Quanto mais tempo repetimos uma informação, mais a reaprendemos. Em Psicologia, isso se chama curva de retenção, a possibilidade de reaprendizado de uma mesma informação através da repetição (CORRÊA, 2008, *apud* HASKEL, 2010). E é esta curva de retenção que pode acontecer em improvisações, provocando e aprimorando os aprendizados.

O fazer da improvisação é um esquema corpóreo que reproduz movimentos e confere segurança num tempo e num espaço contínuos. Toda vez que a repetição de um padrão acontece, ela pode se transformar no corpo, exigindo novas organizações perceptuais. Além de existir repetição, também ocorre a modificação de entendimento de corpo, no sentido de reelaborar determinados movimentos com maior consciência do que se está fazendo, buscando possibilidades de surgimento de novidade.

A maioria dos improvisadores em dança busca alguma construção de novidade em suas danças, e para isso lançam mão de mecanismos que coadunem com este anseio de evitar os padrões mais comuns. As práticas da improvisação em dança podem ser estruturadas "com o objetivo de 'desautomatizar' o corpo, visando à ampliação de repertórios de movimentos, de atenção, de percepção e de entendimento sobre composição" (GUERRERO, 2008, p. 10). As práticas também envolvem repetições e, se há repetições, há a construção de padrões e de reconfigurações de padrões já existentes. A produção de novidade, de movimentos diferenciados, acontece a partir de processos de reconhecimento e repetição, entre regularidades desses movimentos e suas divergências (Ibid.), dentro de uma noção restrita de liberdade.

Existe certa liberdade de escolha no ato da improvisação, onde o corpo trabalha com a noção de estabilidade e instabilidade de movimentos. Tentar romper com o pensamento comum de que a dança se dá, somente, a partir da repetição de certos padrões e combinações preestabelecidas, ao mesmo tempo em que se encontra em comunicação com os acontecimentos do entorno – mesmo que a escolha seja a elaboração de passos determinados –, parece possibilidade no campo da improvisação, pois ela tende a ser vista como uma dança de liberdades em

movimentações. Porém, este pensamento de que a improvisação é liberdade é um pensamento equivocado. É preciso mensurar as "liberdades" existentes. A improvisação é livre no sentido de atribuir autonomia àquele que está criando e executando a sua dança. Contudo, há certas estabilidades e determinismos, onde os padrões tendem a se repetir, pois garantem a sobrevivência de sistemas.

Os determinismos podem surgir de diversos fatores, tais como as condições anatômicas, fisiológicas, repertório corporal, estilo pessoal do improvisador e os condicionamentos, principalmente os que são criados pela repetição em improvisação. Os determinismos vão permitir a produção do novo através da corporalização de outros padrões de movimento. Dessa forma, o corpo executa codificações que são trabalhadas e retrabalhadas na improvisação, permitindo um arranjo de combinações entre restrições e não restrições (MARTINS, 1999). E, mesmo em improvisações onde parece haver um grau maior de liberdade, os padrões aparecem em decorrência do tempo, garantindo, assim, que sistemas não se desestabilizem.

A improvisação está implicada numa série de escolhas. Estas escolhas reduzem as possibilidades de movimento, reduzindo, também, as possibilidades de acontecimentos. Segundo Nelson (2000 *apud* GUERRERO, 2008, p. 24), não é possível fazer todas as coisas que fazem parte do repertório, pois "sempre há um recorte sobre relações possíveis a serem exploradas, de acordo com condições e encadeamentos para a cena." Por isso, a improvisação torna-se importante para buscar rupturas de padrões, justamente na repetição deles. É preciso conhecer o padrão para poder reconfigurar possibilidades compositivas. As restrições operam sobre as decisões, por isso não há como abolir os padrões: eles se transformam na medida em que são confrontados.

Aprendemos com a experiência. Na tentativa de divergir das regularidades, a experiência consolida nossos condicionamentos e as informações se organizam de tal forma que os condicionamentos sempre serão reordenados, com a finalidade de existir um padrão em resposta aos eventos. Padrão como mecanismo de sobrevivência, padrões em movimento.

Os movimentos são resultantes de acordos neuromusculares que dependem das conexões dos neurônios sensoriais e motores. As informações que entram em contato com o corpo são atualizadas, reorganizadas e contribuem no planejamento daquilo que será efetuado: “as mudanças externas provocam as mudanças na qualidade da resposta motora” (Ibid., p. 16). Nestes acontecimentos, atuam níveis diversos de força muscular, óssea, equilíbrio, articulações, propriocepção, peso, etc, que geram os níveis de resposta de movimento e os níveis de repetição de padrões.

Alguns hábitos de movimento têm maior probabilidade de acontecer do que outros, e isso depende, também, do vocabulário corporal do improvisador: “A singularidade da experiência promove a possibilidade do desenvolvimento de repertórios particulares. Cada corpo tem seu próprio repertório e uma maneira particular de efetuar as conexões entre as informações” (HERCOLES, 2011, p.26).

Porém, os padrões podem se tornar formas de sobrevivência que não permitem que novas reformulações sejam efetivadas. Caracterizados como seres antecipatórios, buscamos prever os acontecimentos e, assim, exercer controle sobre algumas situações de dança. Dessa forma, os padrões podem tornar-se uma ferramenta de controle, um dispositivo que tenta eliminar a entrada do inusitado, mesmo que, na improvisação, seja importante o exercício do fazer e de experimentar diversos modos de organizações dos movimentos.

Já possuímos certezas e previsões sobre o que nos acontece e o que nos acontecerá, e nos movemos no cotidiano sob uma perspectiva antecipatória (LLINÁS, 2002 *apud* SANTOS, 2011). Esta é uma perspectiva evolutiva que considera que qualquer ser vivo prevê os resultados dos seus movimentos para poder executar suas ações com segurança.

Para que se tenha êxito naquilo que é feito, nosso corpo antecipa resultados de movimentos através de informações sensoriais sem, necessariamente, o domínio da nossa consciência. Estamos, a todo tempo, mudando com a experiência. Isso implica em mudanças cerebrais rotineiras, onde as sinapses[2], que fazem contato entre

[2] As sinapses são os impulsos nervosos que passam de um neurônio para outro por meio de mediadores químicos chamados de neurotransmissores. Elas ocorrem na comunicação entre as terminações nervosas.

si, provocam a aquisição de aprendizagem e experiência. Os neurônios[3] possuem a tendência de antecipar quaisquer estímulos, "respondendo a ele antes que este se reformule no cérebro. Ou seja, a velocidade de resposta desses neurônios muda mais rapidamente que as mudanças do mundo externo" (Ibid., p. 16).

Essa capacidade de predição do cérebro – prever eventos futuros - se dá por meio de um processo de reconhecimento e assimilação das informações sensoriais e não acontece somente num nível consciente: a predição é evolutivamente mais antiga que a consciência. A mesma relação pode ser estabelecida numa improvisação: quando dançamos, tentamos prever os próximos movimentos, mesmo que de forma inconsciente. É um esquema corpóreo natural que tenta garantir a sobrevivência. Neste caso, temos a sobrevivência do sistema dança garantido pela antecipação dos percursos efetuados no tempo e no espaço.

Há, quase sempre, uma incidência de planejamento sobre as coisas que executamos. A antecipação realizada pelo sistema nervoso tece breves comparações entre o meio externo e as informações do sistema sensório-motor. Para que a antecipação possa funcionar, "o sistema nervoso gera uma solução pré-motora relacionada com os movimentos efetuados sincronicamente" (Ibid., p. 27).

Os planejamentos acontecem em codependência com o ambiente. As tomadas de decisões são orientadas pelos acontecimentos do meio, dos mais sutis aos mais acentuados. Somos incitados a negociar permanentemente.

Imprevisibilidade e transgressão

A improvisação, neste ponto, pode soar um tanto paradoxal. É possível existir liberdade numa fricção com os modos restritivos, é possível fazer escolhas, ainda que nós sejamos estas construções engendradas e "envelhecidas" pelo tempo. É possível rejuvenescer estas propostas, já que as trocas entre o organismo e o meio não cessam.

Mesmo que esta liberdade de escolha exista, o corpo tende a desenvolver seus próprios padrões e estratégias, num sentido que lhe garanta a sobrevivência de

[3] O neurônio é a estrutura básica do cérebro e do sistema nervoso. Ele é o responsável pela condução do impulso nervoso.

acordo com cada sistema em que está inserido. Por isso mesmo, dentro desta suposta liberdade, o corpo reconhece certos padrões no sentido de se organizar em níveis complexos, para dar conta do que está por vir, lançando-se mão de uma "liberdade limitada". Porém, é quase sempre a partir da construção de uma noção de padrão que a mudança deste padrão pode ocorrer, para que então a produção da novidade aconteça.

As reconfigurações de uma improvisação, ocasionadas pela sua possibilidade de combinações e recombinações, produzem variabilidades que podem se encontrar na esfera da novidade ou do habitualmente executado. Cada vez que existe combinação entre coisas, o sistema dança precisa se reorganizar, reconfigurando-se para criar uma quantidade maior de variáveis (MARTINS, 1999). Mesmo em novas combinações, os movimentos podem ser antecipados. Por outro lado, há movimentos que parecem escapar das previsões do movimento, surgindo confrontos necessários que desafiam e impulsionam o improvisador a buscar outros meios de fazer a sua dança.

Ao entrar em contato com a imprevisibilidade, o corpo encontra uma nova ordem de disparos eletroquímicos que são assimilados e reordenados, o que acarreta numa nova configuração neuronal, estabelecendo-se reconfigurações nos condicionamentos de movimentos. No sistema nervoso central, quando os neurônios sofrem estímulos, que vão além do seu estado de equilíbrio, estabelece-se uma nova ordem de disparos eletroquímicos (GOLDFIELD *apud* HERCOLES, 2004). Isso faz com que diferentes partes do cérebro sejam estimuladas, emergindo uma nova configuração por não existir concordância na frequência habitual destes disparos. É daí que decorrem as mudanças que transitam entre ordem e caos, entre organização e desestabilização de processos.

Este é o processo da improvisação: quanto mais estímulos estiverem em jogo, maior será o trabalho de processamento de informações e maior será a conexão dessas informações na finalidade de solucionar qualquer tarefa de movimento. Por isso se diz que, quanto mais se improvisa, mais se adquire repertório e mais afinado o corpo em relação às demandas de mudança. O corpo assimila essas novas informações que entram em contato com as que já existem, estabelecendo uma

transformação dessas informações. A imprevisibilidade reorganiza o repertório corporal, aumentando a coleção de informações do corpo que dança.

Assim, no seu decurso, a improvisação encontra a sua organização. As conexões acontecem a partir de aproximações com as referências do corpo, que podem ser traduzidas e compreendidas para que a resposta ao imprevisto aconteça. Se isso não acontecer, a tendência do corpo é rejeitar temporariamente o imprevisto, até que os ajustes construam o que é necessário ao momento, estabelecendo organizações mais complexas, para que o corpo possa compreender o que está sendo solicitado com a finalidade de poder responder, posteriormente, com qualidade.

Por exemplo, se a imprevisibilidade que se apresenta não encontrar meios de tradução, a tendência do corpo é recusar tal imprevisibilidade, isso porque o padrão já instalado é a melhor resposta. Tentar subverter este modelo demanda tempo, dedicação, estudo e o exercício do fazer.

A produção de novidade, de movimentos diferenciados, acontece a partir de processos de reconhecimento e repetição, entre regularidades desses movimentos e suas divergências. A improvisação, praticada constantemente, promove o aprimoramento de uma consciência de movimentos, que se expressam no entendimento de que o corpo sempre buscará padrões em sua experiência para enfrentar o que está sendo proposto, para executar estas ações que demandam tomadas de decisão. O interessante é buscar outros modos de desarticular esta padronização de movimentos.

Repetir certos padrões de movimentos torna-se uma tarefa consciente e, quando acontece, é feita com determinação, no sentido de existir um entendimento do padrão como maneira de investigar processos de movimento. Do contrário, torna-se um automatismo e uma regulação de sobrevivência num contexto específico, já que o padrão se apresenta como um meio mais fácil e seguro de elaborar as soluções que o corpo encontra no meio. E é justamente por isso que o padrão é tão difícil de ser rompido, é tão difícil de dissolver. Para que isso seja possível, é necessário que propósitos de desestabilização sejam construídos e insistidos aos poucos, na intenção de construir outros conhecimentos em dança: “as informações que são repetidas possuem elevada propriedade de nos modificar” (SANTOS, 2011, p. 36).

Esta é uma possibilidade das imprevisibilidades transgredirem padrões, num processo que desestabiliza a antecipação. As tentativas de quebrar padrões têm por base a tentativa da produção do novo. E o novo nada mais é do que combinações diferentes de coisas já existentes. As propostas que estão em jogo, lançadas por outra pessoa ou pelo próprio improvisador, podem ser abandonadas, transgredidas, ocorrendo, assim, uma desestabilização da proposta inicial. A todo tempo estamos reformulando nossas propostas ou construindo outras, como numa espécie de desvio e de tentativa de retorno para a produção do inusitado.

As mudanças de padrões são as que acontecem nas suas próprias reconfigurações, onde as imprevisibilidades podem efetuar essas mudanças. Dessa maneira, a imprevisibilidade desconstrói a rigidez excessiva que pode paralisar o sistema. Do outro lado, uma plasticidade excessiva ocasionada pelo imprevisto não cria coesão no sistema (MARTINS, 2002). É preciso haver dosagem entre estes dois lados, onde ambos coadunam no sentido de construir improvisação.

É preciso que os sistemas sejam cada vez mais abertos: isto é vital para a sobrevivência da improvisação enquanto possibilidade de criação do novo. A novidade, então, se instala num corpo que está habituado a se movimentar de acordo com um repertório corporal, repertório este que se expande a cada nova improvisação, a cada novo aprendizado e experiências diversas, abrindo espaços e possibilidades para o surgimento de nuances de movimentos.

A improvisação caracteriza-se pelo jogo de propostas que entram em processo toda vez que o improvisador se lança a dançar. As propostas possuem graus distintos e diferenciados de coerência e consciência. A todo tempo estamos reorganizando nossas propostas por nós mesmos e/ou por outras pessoas, na medida em que a improvisação estabelece suas relações de troca – seja através das propostas já colocadas verbalmente por outro ou no momento da execução da improvisação.

Com as imprevisibilidades, propostas podem ser desconstruídas, no sentido de atribuir ao movimento outra qualidade e outra direção que não estavam previamente planejados. A estrutura da antecipação é sacudida. Como aprontar o corpo para que as imprevisibilidades despontem com mais frequência? A prática da improvisação é que faz agregar vocabulários no “dicionário” de cada improvisador. Desta maneira,

existe a possibilidade de uma maior combinação entre diferentes tipos de movimentos, caracterizando um aumento exponencial de repertório. Aprontar o corpo para as imprevisibilidades é possível, desde que as improvisações passem a ser trabalhadas de diferentes modos e a partir de propostas diversificadas, tanto por quem dança suas próprias propostas quanto por quem fornece as propostas. É um trabalho de escuta e de lapidação.

Quando um imprevisto acontece, o comportamento é o de encontrar uma alternativa para a resolução do problema. O corpo busca encontrar alternativas e "se resolver" com a gama de vocabulário que possui. Nessa tentativa de resolução, a partir do estímulo do imprevisto, coaduna conhecimentos para, depois da resolução do imprevisto, reformular todo ou parte do seu vocabulário, entendendo que o ato responsivo ao imprevisível provocou uma mudança e combinação de conhecimentos, para que ele fosse solucionado. Essa mudança e combinação "devolvem" ao corpo este conhecimento remodelado, retransformado. Por isso que, ao improvisar na imprevisibilidade, constroem-se novos acessos de comunicação. Existe a produção da novidade. O imprevisto gera reorganizações urgentes para dar conta da desestabilização que provocou.

Considerações finais

Dançar em improvisação é estar em contato com um meio de possibilidades de determinações e indeterminações, num processo de novidades e repetição. Ao questionar a improvisação como uma dança de reconfigurações exponenciais, para a produção de novidade, abre-se a discussão de como essa concatenação pode acontecer, e de como os processos de antecipação podem ser desestabilizados – enquanto sistema – pelas imprevisibilidades e de como essas imprevisibilidades podem surgir.

Dada a prática constante da improvisação, quanto mais repertório corporal, mais possibilidade de reorganização de movimentos. Se as possibilidades de reorganização de movimentos acontecem, há, também, uma potencialidade para o surgimento de imprevisibilidades.

A improvisação passa a ser uma dança de acordos – temporários ou não – e de combinações que geram estes acordos. A improvisação é uma geradora de exequibilidades através de processos que se inclinam para as conexões. Tratando-se de conexões, as variabilidades parecem se encaminhar para um infinito das coisas. Se um infinito das coisas existe, inexiste a imutabilidade. Somos processos vivos num mundo de diálogos aguardados antecipadamente e ocasionados imprevisivelmente. Improvisação pode operar o acaso e gerar estados de novidade.

Na busca por desconstruir padrões e permitir que imprevisibilidades sejam trabalhadas, o improvisador pode ficar mais atento à sua própria "condição técnica, motora e imaginativa, atento às variações dos estados corporais e negociando com esta disponibilidade no momento da criação" (SANTOS, 2011, p. 28). O improvisador efetua adaptações nas condições específicas de cada improvisação, passando a agir de modo mais coerente para aquele momento.

Por isso que improvisar é um ato reflexivo. A importância da imprevisibilidade como agente de mudança depende deste ato reflexivo. Improvisar é refletir sobre predeterminações, antecipações, padrões e imprevisibilidades, sabendo que isso tudo acompanha o processo de construção de uma improvisação. A improvisação, como este ato reflexivo, pode "enxergar" o padrão como algo passível de desestabilização, de subversão de seu cunho antecipatório, transgredindo propostas e alargando suas fronteiras. Improvisar a partir de uma perspectiva imprevisível passa a ser um ato indisciplinar: não se ignora o imprevisto em detrimento da conservação do que é aprendido, o imprevisto é aprendizado e, como tal, lança-se de conhecimentos díspares para a elaboração de seu entendimento e reflexão. Tudo aquilo que mexe com o que estamos habitualmente fazendo é uma possibilidade de transgressão. Improvisar é, ao mesmo tempo, escolher e não escolher.

Referências

DAMÁSIO, António. *O mistério da consciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

GUERRERO, Mara Francischini. *Sobre as restrições compositivas implicadas na improvisação em dança*. Dissertação (Mestrado em Dança) - Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança. Universidade Federal da Bahia, UFBA. Salvador, 2008.

HASKEL, Anna Claudia. *A influência de imagens na memória de reconhecimento de palavras apresentadas em forma de áudio*. Monografia (Graduação em Psicologia). Fundação Universidade Regional de Blumenau, FURB. Blumenau, 2010.

HERCOLES, Rosa. A não representação do movimento. In: org. RENGEL, Lenira; THRALL, Karin. *Coleção corpo em cena*. Vol. 2. Guararema: Anadarco, 2011.

MARTINS, Cleide Fernandes. *A improvisação em dança*: um processo sistêmico e evolutivo. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP. São Paulo, 1999.

MARTINS, Cleide Fernandes. *Improvisação Dança Cognição*: os processos de comunicação no corpo. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP. São Paulo, 2002.

MUNIZ, Zilá**.** *Improvisação como processo de composição na dança contemporânea*. Dissertação (Mestrado em Teatro). Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC. Florianópolis, 2004.

QUEIROZ, Lela. *Corpo, dança, consciência*: circuitações e trânsitos em Klauss Vianna. Salvador: EDUFBA, 2011.

SANTOS, Bárbara. *A tessitura de sentidos na composição improvisada em dança*: como o dançarino cria propósitos para a cena. Dissertação (Mestrado em Dança). Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança. Universidade Federal da Bahia, UFBA. Salvador, 2011.

REVISTA DA FUNDARTE
Ano 13 – Número 26 – Julho/Dezembro 2013

Reflexões de professoras supervisoras de estágios supervisionados de Música no ambiente hospitalar: desafios e aprendizagens

Maria Cecília de Araújo Rodrigues Torres
maria.rodrigues@metodistadosul.edu.br
Centro Universitário Metodista-IPA
Cláudia Maria Freitas Leal
claudia.leal@metodistadosul.edu.br
Centro Universitário Metodista-IPA

Resumo: Nos limites desta comunicação apresentamos um relato de experiência como professoras supervisoras de estágio com dois grupos de alunos de um Curso de Licenciatura em Música durante os dois semestres de 2011. Esta atividade foi desenvolvida no primeiro e segundo semestres com dois grupos de alunos. O embasamento teórico está apoiado nas pesquisas de Matos e Mugiatti (2006), Caldeira e Fonterrada (2006), Flusser (2011), Ferreira, Remedi e Lima (2006), Leão e Flusser (2008), Louro, Alonso e Andrade (2006) e Moreira (2006), Silva Junior (2012), Bergold e Alvim (2009), dentre outros. Os primeiros estranhamentos ao ambiente surgiram já no encaminhamento da documentação necessária que exige vacinas e declarações de saúde no lugar dos tradicionais documentos exigidos pelas secretarias de educação. Neste momento, os alunos passam a se inserir como educadores musicais que atuarão em um contexto de saúde, fazendo educação musical. Os grupos foram delineando seus perfis no planejamento das atividades de acordo com vários aspectos como: os instrumentos musicais que cada um tocava, o repertório musical que foi sendo organizado e estudado para os encontros, quem preferia tocar percussão, quem cantava, quais jogos e brincadeiras musicais levar, quem conhecia as letras das músicas pedidas pelos pacientes. Entre as questões presentes ao longo do estágio tivemos a improvisação como uma necessidade e a dúvida que acompanhou alguns alunos durante as práticas de educação musical, qual seja: tocar ou cantar para diferentes de crianças a cada dia constitui um trabalho de educação musical?

Palavras-chave: estágio supervisionado; hospital; Educação Musical.

Abstract: Within the limits of this communication, we present a report on the experience of teachers working as internship supervisors of two groups of students from a Music Teaching Graduation Course during the two semesters of 2011. This activity has been developed on both semesters with two groups of students. The theoretical basis are the studies performed by Matos and Mugiatti (2006), Caldeira and Fonterrada (2006), Flusser (2011), Ferreira, Remedi and Lima (2006), Leão and Flusser (2008), Louro, Alonso and Andrade (2006) and Moreira (2006), Silva Junior (2012), Bergold and Alvim (2009), amongst others. The first oddities appeared when the interns prepared the needed documentation, which included immunization and health declarations as opposed to the documents usually requested by the departments of education. At that moment, the students began to insert themselves as music educators acting in a health-related environment, making musical education. The groups began to outline their profiles in the planning of activities according to several aspects, such as: the instruments each one could play, the musical repertoire organized and studied for the encounters, who preferred to play percussion and who sang, which games and musical activities they would bring, who knew the lyrics of the songs requested by the patients. Among the questions presented throughout the internship we found that improvisation was a necessity and the doubt that accompanied some students during the musical education practices was: does playing or singing to different children every day consist on musical education?

Keywords: supervised internship; hospital; Musical Education.

Música e Saúde: alguns diálogos

As práticas musicais realizadas em ambientes hospitalares e da saúde já fazem parte dos hospitais públicos, enfermarias, serviços de oncologia, salas de espera de quimioterapia, clínicas psiquiátricas, dentre tantos outros, desde as últimas décadas do século XX e início do século XXI. Esta realidade abre diferentes possibilidades de aprendizagens e trabalho para educadores musicais.

Na matriz curricular do Curso de Licenciatura em Música, do Centro Universitário Metodista IPA, está estabelecida a realização de um estágio supervisionado em que os alunos têm a oportunidade de estagiar em espaços não escolares. Nesse estágio, o hospital se torna cenário de práticas musicais para educadores musicais em formação. Dessa maneira, trazemos neste artigo alguns fragmentos de relatos de experiências, reflexões, aprendizagens e desafios presentes na orientação destes grupos de estagiários.

A respeito desta temática, destacamos um excerto do artigo de Silva Junior (2012), intitulado “Música e Saúde: a humanização hospitalar como objetivo da educação musical’, no qual o autor lembra que:

> O uso da música no campo da saúde não tem sido somente uma prática de musicoterapeutas. Outros profissionais da saúde utilizam a música como mais um recurso em suas práticas profissionais. Há ainda os músicos profissionais ou amadores que realizam apresentações musicais nos hospitais. Os educadores musicais também atuam no hospital, com o objetivo de ensinar música ou como forma de promover a melhoria da qualidade de vida do paciente internado, ou seja, a humanização no ambiente hospitalar (2012, p.172).

Nessa perspectiva, sabemos da complexidade em compartilhar aspectos da experiência musical dos estagiários de Licenciatura em Música sem adentrarmos em áreas que são específicas da saúde. Desta feita, esse objetivo nos desafia enquanto supervisoras de estágios do Curso de Música – Licenciatura para registrar e buscar referenciais que nos apóie nos diálogos e ampliarmos, como professoras formadoras de um Curso de Licenciatura em Música, os nossos saberes e fazeres musicais e de nossos estudantes estagiários.

As primeiras experiências de estágios supervisionados de educação musical em contexto hospitalar, no Centro Universitário Metodista do IPA, iniciaram no segundo semestre de 2008, em continuidade à iniciativa do Curso de Pedagogia da mesma instituição que, desde 200, realizava regularmente, estágios supervisionados de suas estudantes em ambientes hospitalares.

Essas iniciativas seguiram a missão inclusiva prevista no Plano de Desenvolvimento Institucional, expressa no texto do Projeto Político Pedagógico do Curso de Música - Licenciatura quando afirma que:

> Produzir, desenvolver, divulgar e preservar ciência, tecnologia e cultura visando ao desenvolvimento da consciência crítica e ao compromisso da transformação da sociedade segundo os princípios metodistas, fortalecendo os laços comunitários, expandindo a educação nas áreas desfavorecidas através de ações que promovam a vida (2001, p.17).

A busca da promoção de aprendizagens que promovam a vida como uma possibilidade de expansão do universo artístico das crianças impulsionou o curso a investir esforços na realização de estágios supervisionados nestes espaços. Após as tratativas com a direção de uma Instituição Hospitalar Pública, na cidade de Porto Alegre – RS, foi apresentada a uma grupo de 25 alunos, formando a possibilidade de realização deste estágio. Desse grupo, seis manifestaram interesse em realizá-lo.

Os primeiros estranhamentos ao ambiente hospitalar surgiram já no momento do encaminhamento da documentação necessária para os estagiários, que exige vacinas e declarações de saúde no lugar dos tradicionais documentos e cartas exigidas pelas Secretarias de Educação. A partir do cumprimento desta etapa, os alunos passam a se inserir como educadores musicais que atuarão em um contexto de saúde, fazendo atividades de educação musical.

Dentre os outros desafios que emergiram durante as reuniões de orientação e encontros com os grupos de estagiários, esteve sempre presente o fato de estarem estagiando em enfermarias infantis e, assim sendo, de se depararem com crianças e jovens com doenças. A curiosidade e receio dos estagiários em relação às diferentes reações que as crianças e jovens poderiam ter em relação às praticas musicais que seriam propostas os desafiavam a conhecer outros encaminhamentos de educação

musical, diferente aos que para eles eram comuns, quando atuavam nas salas de aula das escolas.

Nos debates e discussões, percebemos que este aspecto estava diretamente ligado ao binômio *doença e saúde* e às concepções de educação que norteiam a atuação de professores e educadores musicais nestes espaços.

O grupo enfrentava com curiosidade o fato de este contexto de educação não possuir classes, salas de aula, turmas, séries, conteúdos definidos previamente por uma equipe pedagógica, mas sim, leitos, quartos, salas de recreação salas de espera de quimioterapia e a indefinição de quais crianças estariam disponíveis para as práticas de educação musical e qual o seu estado físico naquele dia e hora. Ao mesmo tempo, o Hospital, considerado referência na área, possuía espaços qualificados, tais como uma sala de recreação em cada andar, praça aberta com brinquedos em um dos andares e a disponibilidade em acolher e interagir com esta proposta de educação musical, de uma equipe multidisciplinar do hospital, composta por enfermeiras, médicos, terapeutas ocupacionais psicólogas e outros funcionários. A partir destas características diferenciadas do contexto hospitalar, trazemos como reflexão as perguntas pospostas por Flusser (2011) quando fala do ambiente hospitalar como "espaços para a invenção de uma nova música" (p.3). O autor pergunta: "Quem, além de uma pessoa hospitalizada, poderia passear-se numa "bolha sonora" sentada numa cadeira de rodas? Quem, além de uma pessoa hospitalizada, poderia ouvir os sons delicados de gotas de quatro pistolas de injeção "afinadas"? (2011, p.3). Ele prossegue em suas reflexões constatando que "O hospital é também lugar de música, de descoberta, de espanto". Compartilhamos destas ideias e estimulamos os estagiários de música para, neste espaço, desenvolverem suas propostas de Educação Musical, na perspectiva de inovarem e criarem outros modos de educar musicalmente.

Foi neste cenário que os alunos passaram a questionar o que significaria educação musical naquele contexto com a expectativa de terem algumas respostas durante a prática de educação musical.

Reflexões a partir da perspectiva das professoras supervisoras

Desde a primeira turma que iniciou o estágio supervisionado no ambiente hospitalar, temos tido turmas em quase todos os semestres letivos atuando nestes espaços, o que tem sido uma oportunidade de ampliarmos nossas leituras por um referencial da área, organizarmos e socializarmos algum trabalho (TORRES e LEAL, 2012), e acima de tudo aprendermos com nossos alunos e com as demandas de cada criança e jovem nos corredores, leitos e sala de recreação e de espera.

Destacamos que existem peculiaridades deste espaço, tais como a presença constante do professor supervisor de estágio, por exigência do hospital, em todas as práticas. O estágio acontece em dois ou três dias por semana, sempre em grupos e com pelo menos duas supervisoras, pois assim elas participam com o grupo todo e fazem um rodízio de supervisão no local. A presença constante do supervisor certamente suscita em nós, supervisoras, questionamentos tais como estar sempre presente e acompanhando os alunos e, ao mesmo tempo, estimular a autonomia dos estagiários e apontar as cenas e situações de educação musical que acontecem no decorrer das atividades musicais.

A partir das necessidades e dinâmica do local, criamos outros mecanismos que, além desses já citados, ficou estabelecida uma rotina de fazermos uma reunião ao final de cada prática na sala para guarda de materiais e troca de roupa. Nesse momento, conversamos sobre as questões que emergiram na prática, fazemos uma avaliação do dia, aspectos que chamaram a atenção, desafios que surgiram e combinamos quais serão os encaminhamentos para o próximo encontro.

Essa foi a maneira que optamos por organizar as orientações que acontecem, uma parte no próprio hospital após os encontros, e também em reuniões individuais e coletivas com os orientandos e suas orientadoras. A orientação, neste formato, possibilitou a realização de reuniões coletivas, individuais, leituras e os planejamentos iniciais.

Na revisão de literatura, encontramos trabalhos como os de Matos e Mugiatti (2006), Caldeira e Fonterrada (2006), Louro, Alonso e Andrade (2006) e Moreira (2006), que demonstram esforços dos educadores e dos profissionais da saúde em

permitir que a criança hospitalizada não seja privada do desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e intelectuais durante uma internação.

Dentre os autores da área da educação musical que trabalham no ambiente hospitalar, podemos citar as pesquisas de Lima, Linhares e Maximiano (2010), cujo projeto está voltado para a educação musical no processo de humanização no hospital e a pesquisa de Silva Junior (2012). Essa pesquisa teve como foco a "Música como estratégia de Humanização no Hospital Júlio Alves de Lira (e) foi elaborada por docentes e discentes do Curso de Licenciatura em Música e Técnico em Enfermagem do Instituto Federal de Pernambuco – Campus Belo Jardim" (p.174).

Dentre estas leituras sugeridas para discussão, ressaltamos a abordagem de Matos e Mugiatti (2006), na obra intitulada *Pedagogia Hospitalar,* e a proposta de trabalho envolvendo equipes multi-inter e transdicisplinares, em que nós nos inserimos ao realizarmos estes estágios*,* e nas quais as autoras enfatizam que:

> A multidisciplinaridade corresponde aos diversos saberes conferidos em ambiente hospitalar, como sensível resposta á promoção da vida com a saúde, para onde convergem as diversas ciências em prol da vida com mais qualidade. [...] A interdisciplinaridade, por sua vez, assenta-se na integração e na inter-relação de profissionais inseridos em contexto hospitalar (2006, p.30).

Um outro autor que nos auxiliou nestas reflexões foi Flusser (2011), que propõe um olhar para o hospital, a partir de sua prática, como um espaço de cultura, a música como um fato social e que estabelece uma comunicação intersubjetiva, exclusivamente musical, em uma relação dialógica, em um processo de enriquecimento artístico, em coerência com as políticas do projeto da instituição de saúde (p.3-4).

Quanto ao aspecto das observações neste espaço, é importante destacar que as horas de observação, que tradicionalmente antecedem à prática nos ambientes escolares, no contexto hospitalar elas são condensadas e mescladas com a prática musical que se inicia logo após a primeira visita. Essa acontece para que os estagiários possam conhecer os espaços, os responsáveis pelas equipes, as normas do hospital e, também, a combinação quanto aos horários para desenvolverem as práticas musicais.

Nesta visita as supervisoras orientam os alunos sobre o olhar do educador musical neste ambiente e compartilham com as educadoras musicais Morato e Gonçalves (2006) que ressaltam que “quando se fala em observação pensa-se, na maioria das vezes, em algo ao alcance dos olhos. Percebe-se que o ver e o olhar têm função muito importante na apreensão e conhecimento do mundo em que vivemos” (p.119). Dessa maneira, incentivamos os alunos a perceberem e investigarem os aspectos musicais e de educação e não os aspectos de saúde das crianças e jovens internados.

Questionamentos dos estagiários: isto é educação musical?

Retomamos ao título deste artigo e destacamos que foram muitas as aprendizagens e os desafios para nós professoras e para nossos alunos no decorrer de um período de estágios no Hospital. Trazemos alguns questionamentos que acompanham as práticas e as discussões, tais como “fazer música nos corredores e nos quartos: isto é educação musical?” ou “estamos trabalhando com música ou com musicoterapia?”. A cada semestre os grupos diferem quanto ao número de integrantes e se organizavam à sua maneira nos espaços das enfermarias do SUS deste Hospital Infantil Público de Porto Alegre, para que realizassem suas práticas musicais coletivas. Um aspecto comum, nos primeiros dias no estágio, foi os alunos permanecerem num único grupo percorrendo os corredores, sala de recreação, enfermarias ou sala de espera dos ambulatórios deste hospital, no sentido de se ajudarem e se acostumarem com o ambiente.

Á medida que os olhares dos estagiários pudessem perceber situações específicas de atuação junto a determinadas crianças, começavam a se reorganizar em grupos menores ou individualmente, de acordo com suas experiências musicais e surgiam novas práticas, decorrentes das demandas das crianças e jovens. Alguns alunos preferiam ficar atuando sempre em duplas ou no grupo.

Esta rotina criou o desafio de pensarmos e fazermos do espaço do hospital um espaço de educação musical. Nos seus corredores coloridos, o hospital não possui um local fixo para cantar, tocar, dançar ou bater palmas. Há um fazer musical itinerante que transformava os quartos, alterando as fronteiras entre o som e o

silêncio, que invadia os corredores e salas e reconfigurava os modos de fazer educação musical.

Um dos aspectos recorrentes durante toda a fase de planejamento dos encontros foi o pedido para que os alunos se reunissem e preparassem um repertório, geralmente de músicas infantis, para cantar nos corredores e trabalhar com as crianças e jovens. Na maioria das vezes, eles se deparavam com os pedidos das crianças e das mães, pais e acompanhantes, com o desejo de ouvirem e cantarem músicas divulgadas pelas mídias e que, em muitos casos, eram desconhecidas pelo grupo. Esta realidade levou o grupo de alunos a aprender músicas de um dia para o outro, a marcar encontros extras com os colegas para ensaios do repertório mais pedido pelas crianças, jovens e pais e acompanhantes, assim como a buscarem uma tonalidade mais conveniente para a extensão vocal.

Dessa maneira, emergia mais uma temática fundamental para as práticas pedagógico-musicais, que era a seleção do repertório musical e a ampliação do mesmo, em um processo rápido e que engloba aspectos de ecletismo quanto aos estilos, grupos e bandas escolhidas.

Nessa perspectiva, nos inspiramos na experiência e nas colocações do grupo de profissionais da Associação Portuguesa Música nos Hospitais e Instituições de Solidariedade, quando afirmam que este trabalho é definido como “um acto musical autêntico e uma atitude de escuta; uma música partilhada e um ambiente sonoro enriquecido; uma estreita interacção entre os músicos, os doentes, as famílias e as equipas hospitalares” (2012, p.1, http://www.musicanoshospitais.pt/about/o-que-e). Era um ir e vir constante de melodias, acordes, pratos percutidos, vozes infantis e refrões.

No sentido de complementarmos as reflexões a respeito de quais músicas selecionar para compor estes repertórios, ressaltamos a questão da organização do repertório com as reflexões de Silva Junior (2012) quando pontua que “essa dificuldade inicial do paciente em revelar suas preferências musicais pode ser a motivação para que os músicos e profissionais da saúde escolherem o repertório, levando para o ambiente hospitalar as músicas que acreditam serem benéficas para os pacientes” (2012, p.177).

Os grupos foram delineando seus perfis no planejamento das atividades, de acordo com vários aspectos como: a proximidade com os instrumentos musicais que cada um tocava, o repertório musical que foi sendo organizado e estudado para os encontros, a organização de quem preferia tocar percussão, quem cantava, quais jogos e brincadeiras musicais levar, quem conhecia as letras das músicas pedidas pelos pacientes e quem traria novas canções.

De acordo com o relato de um dos estagiários que realizou esta etapa no primeiro semestre de 2011

> Um dos pontos mais relevantes para o trabalho de educação musical em ambientes hospitalares, [é] a importância de saber lidar com o improviso, quando o educador permite-se estar desperto as possibilidades que surgem a medida de sua atuação, trocando muitas vezes o "não", por um contorno que permita conduzir cada situação a um objetivo educacional (Müller, 2011, p.42-43).

Chamamos a atenção ainda para uma outra questão presente ao longo do estágio, que foi a dúvida que acompanhou alguns alunos durante as práticas de educação musical, qual seja: tocar ou cantar para diferentes crianças a cada dia, para grupos que mudam e se reconfiguram a cada encontro constitui um trabalho de educação musical?

Reflexões finais

Esta e outras perguntas que emergiram no decorrer dos encontros no hospital e nas reuniões de orientação podem estar relacionadas ao fato de que neste espaço hospitalar os grupos de crianças não são fixos, mas sim rotativos e organizados de acordo com o estado de saúde e período de internação de cada um, assim como o desejo de participarem ou não das atividades musicais que muitas vezes são interrompidas por exames e outros procedimentos médicos necessários.

Outro fator que pode ter gerado a inquietação, ou a sensação de não se estar fazendo educação musical no hospital, foi certamente a presença dos modelos de tempo e espaço da escola, muito distintas no contexto hospitalar. Lá não existem aulas com tempo determinado, recreio em horários estabelecidos e outras rotinas que marcam o cotidiano da escola. O fazer musical pode acontecer nos corredores e em muitas portas de quartos, assim como ter uma série de "pedidos musicais" especiais.

Ao mesmo tempo em que percebemos estas diferenças entre tempos e espaços da escola e do hospital, na nossa visão de supervisoras de estágios identificamos algumas semelhanças nas práticas da educação musical realizadas nestes dois contextos. Destacamos, entre elas, a questão da escolha e negociação do repertório com os alunos, a partir de músicas do cotidiano deles (Souza, 2000), a presença da música nas aulas de música que frequentam nas escolas e em projetos sociais, a presença da improvisação no planejamento das práticas musicais, e o destaque para as articulações destas práticas no hospital com o cotidiano musical destas crianças e jovens, como as músicas ligadas aos rituais religiosos, às canções que ouvem e cantam com os amigos, as melodias que escutam em família, as músicas de seus ídolos e bandas prediletas.

Antes de encerrarmos este relato, gostaríamos de apontar alguns desdobramentos e ampliações desta atuação musical dos alunos do Curso de Música em ambientes hospitalares, como a organização de apresentações musicais por grupos musicais de diferentes estilos: *choro* ou *samba,* por exemplo, no pátio do hospital ao final de um evento ou a organização de um projeto multidisciplinar institucional com cursos da área da Sáude, para a implementação de uma agenda mensal de apresentações de diferentes grupos musicais nos espaços deste hospital.

Desta forma, finalizamos este relato de experiência neste momento de implementação e discussão da Lei 11.769/2008, com uma movimentação por parte dos cursos de Licenciaturas, ABEM e outras entidades no sentido de pensarmos estratégias e cursos de formação continuada, oferecer possibilidades e trazer subsídios para o trabalho dos educadores musicais e os espaços de atuação, cada vez mais amplos e diversificados.

Este assunto não se esgota neste relato e continuamos com o desejo de ampliarmos nossas práticas e desafios como professoras supervisoras de estágios e, a guisa de conclusão, nos questionamos se há um modelo e local único para a prática da educação musical ou se serão construídos, a partir da realidade e das demandas de cada grupo e local, um exercício de escutas e olhares múltiplos.

Referências

APMH: Associação Portuguesa Música nos Hospitais. Disponível em <http://www.musicanoshospitais.pt/about/o-que-e> Acesso 31/03/2012.

FLUSSER, Victor. Música no Hospital. *Revista Ciências em Saúde*, v.1, n.2, jul, 2011.

LOURO, Viviane dos Santos, ALONSO, Luis Garcia, ANDRADE, Alex Ferreira de. *Educação musical e deficiência*: propostas pedagógicas. São José dos Campos, SP: Ed. Do Autor, 2006.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira, MUGIATTI. Margarida Maria Teixeira de Freitas. *Pedagogia Hospitalar*: a humanização integrando educação e saúde. 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
GONÇALVES, Lilia.

MORATO, Cintia, GONÇALVES, Lilian Neves. Observar a prática pedagógico-musical é mãos do que ver. In: MATEIRO, Teresa, SOUZA, Jusamara (Org.) *Práticas de ensinar música*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

MUELLER, Fernando. *Educação Musical no Hospital da Criança*: Relatório de Conclusão de Curso de Música. Centro Universitário Metodista – IPA, Porto Alegre, 2011.

SILVA JUNIOR, Joé Davison da. Música e Saúde: a humanização hospitalar como objetivo da educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 29, p.171-183, jul-dez, 2012.

TORRES, Maria Cecília de Araujo Rodrigues; LEAL, Claudia Maria de Freitas. Estágio Supervisionado no hospital: aprendizagens e desafios de alunos e professoras. In: XV ENCONTRO REGIONAL ABEM SUL, 2012, *Anais...Montenegro*: Abem, 2012

REVISTA DA FUNDARTE
Ano 13 – Número 26 – Julho/Dezembro 2013

As performances da presença

Márcia Pessoa Dal Bello
marcia@fundarte.rs.gov.br
Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE

Resumo: O presente texto trata do “Estado de Presença”, uma das características responsáveis pela singularidade das práticas docentes de um grupo de dez professores de teatro, os quais parecem conduzir seu fazer pedagógico como uma performance. O que se chama nesta pesquisa de performance docente se refere a um modo de ser professor em que o corpo é utilizado como elemento fundamental na prática pedagógica, com o objetivo de se comunicar com os alunos, nem sempre verbalmente. A presença foi um tema recorrente nas falas dos professores pesquisados. Grande parte deles considera que a “presença artística” os acompanha na atividade docente, entretanto, revelam que não é a mesma presença que apresentam na cena, segundo eles, na docência ela é equalizada de outra forma.

Palavras-chave: pedagogia do teatro; performance; presença.

Abstract: This paper deals with the "State of Presence", one of the features responsible for the uniqueness of the teaching practices of a group of ten teachers of theater, which seem to lead their pedagogical as a performance. What do you call this research teaching performance refers to a way of being a teacher in the body is used as a key element in pedagogical practice, in order to communicate with students, not always verbally. The presence was a recurring theme in the speeches of the surveyed teachers. Most of them consider that the "artistic presence" accompanies the teaching activity, however, reveal that it is not the same presence that present at the scene, according to them, it is equalized in teaching otherwise.

Keywords: pedagogy of theater; performance; presence.

A pesquisa que deu origem a este texto trata das singularidades da prática docente de um grupo de dez professores de teatro, os quais parecem conduzir seu fazer pedagógico como uma performance. Assim, a docência é considerada, no percurso desta investigação, como uma performance. Segundo Goffman “[...] uma perfomance pode ser definida como toda atividade de um determinado participante, numa dada ocasião que possibilita influenciar de alguma maneira, todos ou alguns dos outros participantes” (GOFFMAN, 1959, p.15). Ele diz que quando um indivíduo ou um *performer* atua para a mesma plateia, em diferentes ocasiões, em geral se estabelece uma relação social. Nesse contexto, no qual estão presentes o *performe*r e outros participantes, ouvintes, observadores ou mesmo coparticipantes, “[...] todos esses sujeitos contribuem de alguma forma para a performance em si ou para outras

performances, que poderão ser encenadas em ocasiões vindouras" (GOFFMAN, 1959, p. 16).

Dessa forma, o conceito de performance é tratado aqui numa dimensão além do sentido corrente no campo das Artes, mas na sua aplicação como performance no cotidiano. O que se chama nesta pesquisa de performance docente se refere a um modo de ser professor, em que o corpo é utilizado como elemento fundamental na prática pedagógica, com o objetivo, entre outras coisas, de se comunicar com os alunos, nem sempre verbalmente. Na condição de docente, os sujeitos da pesquisa parecem empregar recursos oriundos de suas formações teatrais como atores e atrizes, tais como expressões corporais, faciais, timbre e entonação de voz, trejeitos, entre outros, performando uma produção ritualizada para constituir um espaço de criação com os alunos.

Sarason (1999) considera que as características dos artistas podem ser, em todos os aspectos, aplicáveis ao professor em sala de aula. A autora diz que, mesmo que o local, o público, os objetivos finais e os currículos sejam diferentes, duas coisas não são diferentes, o professor quer que o público de estudantes ache o que ele ensina interessante, estimulante e crível. Os alunos querem ver, na figura do professor, alguém que os ajude a ver a si mesmos e a seu mundo de uma forma nova e ampliada, alguém que satisfaça suas necessidades por novas experiências, que os levem para fora de suas identidades comuns. Tratar-se-ia de ver "[...] alguém que faça com que se sintam convocados a, de bom grado, voltarem, porque eles querem ver o próximo ato em um espetáculo de teatro sobre a aprendizagem" (SARASON, 1999, p. 36).

Contudo, o que motivou esta pesquisa foi, principalmente, o meu olhar sobre o modo singular de como os professores de teatro conduziam suas aulas. As questões relacionadas às práticas docentes sempre mobilizaram o meu trabalho como coordenadora pedagógica na Fundação Municipal de Artes de Montenegro-FUNDARTE. Como observadora, sempre me chamou a atenção as práticas docentes dos professores de teatro, que se refletiam nas atitudes dos alunos. Assim, os

professores revelavam um fazer pedagógico que me instigava a buscar respostas para tentar compreender.

A postura dos professores de teatro conduzia ao estabelecimento de uma cumplicidade entre o grupo que, muitas vezes, diluía a autoridade que, geralmente é exercida só pelo professor. Eu observava que, embora as aulas acontecessem num cenário democrático, o professor também não deixava de exercer a liderança, ocasião em que os alunos demonstravam sentirem-se seguros ao encontrarem apoio na firmeza desempenhada pelo seu "líder". Desse modo, percebia que aquelas práticas eram sustentadas por pilares que até então me eram pouco familiares.

Assim, esta pesquisa teve origem na minha inquietude, de um lado em compreender esse universo aparentemente particular dos professores de teatro, no qual a disciplina rígida e a participação coletiva não são opostas, tampouco contraditórias e, de outro, tentar conciliar as minhas próprias concepções pedagógicas para, a partir de uma nova forma de pensar meu trabalho como coordenadora pedagógica, poder integrar tais práticas no universo das minhas concepções sobre educação.

No percurso de investigação, o "Estado de Presença" foi um tema recorrente nas falas dos professores que estou pesquisando. Grande parte deles considera que a "presença artística" os acompanha na atividade docente com o objetivo de se comunicarem com os alunos de uma forma mais atrativa e não apenas verbalmente. Entretanto, revelam que não é a mesma presença que apresentam no palco. Segundo eles, na docência ela é equalizada de outra forma. Diante dos seus depoimentos, era necessário definir o "Estado de Presença" a partir da perspectiva dos professores. A presença é pensada como um conceito que configura um imaginário indefinido sobre atuação, que se traduz num estado em que não é a pessoa, mas é um corpo que se comunica e, portanto, se situa na interação. Então, como a presença que estamos falando, pode ser definida?

Hans Ulrich Gumbrecht (2010) propõe possibilidades epistemológicas ao que ele chama de predomínio quase absoluto da autocompreensão das humanidades com saberes, cuja tarefa principal é extrair e atribuir significado aos fenômenos que

analisa. Assim, o autor apresenta caminhos intelectuais que permitiriam restabelecer o que denomina de "*coisidade do mundo*", na busca do que há no espaço de vivência ou experiência não conceitual que pode minimizar a abordagem hermenêutica do significado. Entretanto, sinaliza que não se pode abdicar ingenuamente da cultura de sentido em que vivemos ou renunciar aos conceitos e à sua compreensão. Ele defende que existe uma relação com as coisas do mundo oscilando entre efeitos de presença e efeitos de sentido, entretanto, só os efeitos de presença apelam aos sentidos e por isso, as reações que provocam não estão relacionadas com imaginar o que se passa no pensamento de outra pessoa (GUMBRECHT, 2010).

Para Gumbrecht, "[...] se atribuirmos sentido a alguma coisa presente, isto é, se formarmos uma ideia do que essa coisa pode ser em relação a nós mesmos, parece que atenuamos o impacto dessa coisa sobre o nosso corpo e sentidos" (GUMBRECHT, 2010, p. 14). O autor considera ainda "[...] que uma coisa presente deve ser tangível por mãos humanas, o que implica inversamente que pode ter impacto imediato em corpos humanos" (GUMBRECHT, 2010, p.13). O autor define produção de presença como

> [...] todos os tipos de eventos e processos nos quais se inicia ou intensifica o impacto dos objetos presentes sobre corpos humanos.O [...] palavra "presença" não se refere a uma relação temporal, mas sim a uma relação espacial com o mundo e seus objetos (GUMBRECHT, 2010, p. 13).

Segundo Gumbrecht (2010), a presença se refere às coisas que estando à nossa frente, ocupam espaço, são tangíveis aos nossos corpos e não são apreensíveis, necessariamente, por uma relação de sentido. Segundo o autor, é um tipo de aderência às coisas do mundo no instante e na intensidade do momento. Ele propõe pensar o mundo a partir do campo "não-hermenêutico", entretanto, aponta que a "produção de presença" não elimina a dimensão da interpretação e da "produção de sentido" (GUMBRECHT, 2010).

Friques (2011) faz uma relação entre a presença no campo das artes cênicas e o pensamento de Gumbrecht sobre presença. Ele diz que estado de presença se refere a "[...] ter, ou não ter vigor de estar. É algo que diferencia uma atuação das demais, singularizando-a" (FRIQUES, 2011, p.5). O autor diz que por ser algo

percebido e não obrigatoriamente apreendido, a presença semiologicamente é difícil de ser designada de forma objetiva.Dessa forma, ele considera que esse vigor de "estar", além de imprevisível é também quase impossível de ser designado.

Icle (2011), por sua vez, define a presença como uma experiência de presença partilhada, o que sugere que "não podemos falar da presença em si, mas de uma experiência que compartilhamos, quando somos performers ou quando assistimos a uma prática performativa" (ICLE, 2011, p. 16). Assim, quando os professores dizem que a sua presença é acionada para chamar a atenção dos alunos, essa ideia está relacionada a como os alunos sentem-se atraídos pelos conhecimentos trazidos por esses professores, o que aponta para o argumento de Icle de que a presença se localiza na interação.

Dessa forma, o autor complementa que a presença resulta de um imaginário indefinido sobre atuação. Seria "[...] a sensação de algo que não se traduz em palavra, ou seja, que não cabe na linguagem. É um 'estado' em que não é mais a pessoa, mas se refere a um corpo que se comunica e, por isso está situado na relação" (ICLE, 2011, p 16). Para Icle, estar em presença de alguém pressupõe ao menos duas pessoas, uma vez que não se pode estar presente ou ter presença no sentido teatral, quando se está sozinho.

A presença do ator

Estamos falando da presença como força de atração do ator, a qual os professores investigados consideram como um conhecimento a ser "dominado" pelos seus alunos e cujas práticas dos professores em questão têm como principal objetivo desenvolver.

Icle (2011) considera que a presença é a natureza da atuação do performer. Ela se confunde com a própria atuação. O autor diz que "[...] as práticas discursivas do nosso tempo rezam que o ator deve ser presente para ser ator , o que significa que [...] como ator presente, ele se configura ator e comprova a natureza da sua arte" (ICLE, 2011, p. 15). Dessa forma, o discurso teatral brasileiro concebe a presença como um conceito teórico que se refere à qualidade de atuação.

Stanislavski (2001), o grande mestre russo, responsável por uma das primeiras sistematizações da pedagogia do teatro, não falava em “estado de presença”, entretanto o seu pensamento voltado à formação do ator parece apontar para a constituição da presença cênica relacionada ao processo de construção do personagem. Assim, quando perguntado sobre o processo de caracterização externa física do personagem, o autor respondia que na maioria das vezes, surge espontaneamente, desde que se tenha estabelecido os valores interiores de forma adequada. Ele exemplificou a sua ideia para construção do personagem com alguns casos de pessoas próximas a ele, que modificaram totalmente a sua postura pessoal cotidiana, a partir da troca de algum detalhe em seu físico. Orientou os seus alunos fazendo algumas demonstrações, performando a si próprio com trejeitos faciais, os quais modificavam totalmente a sua expressão. O autor dizia que esses notáveis truques externos transformavam inteiramente a pessoa que representa um papel, os quais também podem ser realizados com a voz. Stanislavski dizia que “[...] o ator é dividido em dois pedaços quando está atuando, e que [...] essa dupla existência, esse equilíbrio entre a vida e a atuação, é que faz a arte” (STANISLAVSKI, 2001, p. 237). Seria dessa presença que estamos falando?

Na fala e nos ensinamentos de Stanislavski, expressos na sua pedagogia, é possível identificar a sua preocupação em indicar o caminho para que seus atores pudessem executar uma tarefa criativa, bem como a importância que atribuía à criação para o trabalho do ator. Entretanto, nas minhas observações, não vejo os professores “usando” uma determinada técnica, uma metodologia, mas corporificando o conhecimento da presença, encarnando usos do corpo para chamar a atenção, com o intuito de que os alunos experimentem por eles próprios essa mesma experiência. Então, não se trata de “aplicar” uma metodologia, mas de corporificar o conhecimento no sentido mais carnal desse termo. E como se dá essa corporificação que deixa de ser uma metodologia para se instalar no corpo do professor?

Stanislavski (2001) dizia que cada indivíduo desenvolve uma caracterização exterior a partir de si mesmo e de outros, tirando-o da vida real ou imaginária, conforme a sua intuição e observando a si mesmo e aos outros. Tirando-a de sua

própria experiência de vida e de seus amigos, de imagens ou mesmo de um simples incidente. Ele defendia que "[...] a única condição é não perder seu eu interior, enquanto estiver fazendo essa pesquisa exterior" (STANISLAVSKI, 2001, p.32). Assim, na aula, Tórtsov exemplificou tal pensamento da seguinte forma:

> [...] suponhamos que você esteja interpretando Hamlet, o mais complexo de todos os papeis em seu colorido espiritual. Ele contém a perplexidade de um filho ante a súbita transferência do amor de sua mãe. Nele está a experiência mística de um homem no qual foi dado a ver num breve relance, aquela região do além, onde seu pai enlanguesce. Depois que Hamlet conhece o segredo daquela outra vida, esta aqui, perde o sentido de antes. O papel abarca o reconhecimento agônico da existência do homem e a revelação de uma incumbência superior às suas forças, incumbência da qual depende a libertação de seu pai dos sofrimentos que o atormentam além-túmulo. Stanislavski sinaliza aos seus atores que [...] para o papel você precisa ter os sentimentos resultantes da dedicação filial à sua mãe,.do amor por uma jovem, da renúncia a esse amor, da morte da jovem; as emoções da vingança, o horror diante da morte da sua mãe, as emoções do assassinato e a experiência de morrer depois de cumprir o seu dever. Ele diz: [...] tente imaginar todas essas emoções num prato só e já pode imaginar o "virado" que dá. Mas se você repartir todas essas experiências ao longo da perspectiva do papel, em ordem lógica, sistemática e consecutiva, conforme requer a psicologia de uma personagem tão complexa e a vida do seu espírito, que se desdobra e se desenvolve por toda a extensão da peça, você então terá uma estrutura bem construída, uma linha harmoniosa, na qual a inter-relação dos elementos componentes é fator importante na tragédia, cada vez maior e mais profunda, de uma grande alma (STANISLAVSKI, 2001, p. 243).

Em seu livro *El trabajo del actor sobre si mesmo em el proceso criador de La vivência (*2007*)*, Stanislavski orienta os seus atores sobre caminhos para os conduzirem à instauração do personagem, apresentando uma série de exercícios de ações físicas. Dessa forma, a pedagogia teatral, sobretudo o sistema de Stanislavski, parece apontar caminhos para o desenvolvimento da presença do ator, com o grande objetivo de ajudá-lo a "irradiar" em cena, atraindo olhares do público, bem como buscando a melhor maneira de incorporar seu personagem.

A presença que não se traduz pela linguagem

No intuito de compreender um pouco mais sobre "presença" e de como tal estado é acionado nas práticas docentes em teatro, encontrei em Icle mais algumas repostas. O autor ressalta que o estado de presença é uma prática discursiva que

marca uma singularidade específica, entretanto ele alerta que a presença é uma construção no plano da linguagem, uma vez que é objeto de estudo de tantos teóricos, entretanto só é possível perceber efeitos de presença. Icle ressalta que para Antropologia Teatral, "[...] a presença seria um modo não semântico de chamar a atenção do público em paralelo com uma atração que os significados implicam para o público" (ICLE, 2011, p. 17).

Uma das professoras que entrevistei na pesquisa observou que o seu professor de teatro "era muito "presente" na aula, prestando atenção e muito voltado para os alunos, "[...] ele nos levava muito a sério e eu me sentia incentivada a tentar dar o melhor de mim. Essa sensação se estendia para os outros membros do grupo e eu tento levar isso para minha prática docente" (KUSLER, 2012). Essa afirmação da professora nos dá a dimensão desses efeitos de presença de que fala Gumbrecht, uma vez que essa presença mencionada pela professora não é explicável, necessariamente, por uma relação de sentido. Ela até tenta explicar o seu comportamento em aula, mas a forma como os alunos o reconhecem extrapola os limites da linguagem verbal, pois eles sentem no corpo e nos sentidos seus efeitos.

Assim, Gumbrecht (2010) sustenta que qualquer contato humano com as coisas do mundo contém um componente de presença e um componente de sentido. A experiência estética nos permite experimentar esses dois componentes em tensão. E a experiência estética, pelo menos em nossa cultura, nos confrontará com a oscilação entre "presença" e "sentido". O autor diz que a poesia talvez seja o exemplo mais forte dos efeitos de presença e dos efeitos de sentido, pois, por mais opressivo que seja o domínio da dimensão hermenêutica, ele não poderá reprimir totalmente os efeitos da rima, no verso da estrofe. Ele diz que "[...] todas as culturas e objetos culturais podem ser analisados a partir das configurações de efeitos de sentido e efeitos de presença, embora suas diferenças semânticas autodescritivas acentuem, com frequência apenas um ou outro aspecto (GUMBRECHT, 2010, p.41).

Na fala dos professores, bem como nas minhas observações às aulas, essas tensões são percebidas na medida em que existe uma relação muito próxima entre o corpo, os sentidos e a compreensão dos princípios teatrais, ou seja, nessa relação

corpo e mente estão sempre em relação. A presença do professor parece que se insere nos corpos dos alunos com o intuito preciso de provocar-lhe uma transformação, a partir da compreensão e experimentação dos ditames da linguagem do teatro.

Desse modo, a concepção de Gumbrecht sobre presença propõe "[...] um regresso à noção de matéria, não como superfície, mas como um processo de materialização que se estabiliza ao longo do tempo para produzir o efeito de fronteira, frigidez e superfície que chamamos de matéria". (GUMBRECHT, 2010, p. 85).

Para reforçar seus argumentos sobre peculiaridades entre a cultura de sentido e a cultura de presença, Gumbrecht (2010) ressalta que, em primeiro lugar, a autorreferência humana predominante numa cultura de sentido é o pensamento, enquanto a autorreferência que predomina na cultura de presença é o corpo. Numa cultura de sentido, a mente é a autorreferência predominante e os seres humanos se veem como excêntricos ao mundo, pois uma cultura de sentido consiste exclusivamente de objetos materiais. Nas culturas de presença, os seres humanos consideram que seus corpos fazem parte de uma cosmologia, em que estão no mundo no sentido espacial e físico. Numa cultura de presença, além das coisas do mundo serem materiais, têm um sentido inerente, e os seres humanos consideram seus corpos como parte integrante da sua existência.

O autor considera que o conhecimento, numa cultura de sentido, só pode ser legítimo se tiver sido produzido por um sujeito que interpreta o mundo no campo hermenêutico, ou seja, se inserindo na superfície puramente material do mundo, visando encontrar a verdade espiritual por sob ou atrás dele. Para uma cultura de presença, o conhecimento será legítimo se for conhecimento revelado e, como conhecimento revelado ou desvelado, pode ser a substância que aparece e que se apresenta na nossa frente, sem necessariamente, suscitar a interpretação como transformação em sentido. Gumbrecht (2010) afirma que "[...] o mundo em uma cultura de presença é um mundo em que os seres humanos querem relacionar-se com a cosmologia envolvente, por meio da inscrição de si mesmos, ou seja, de seus corpos, nos ritmos dessa cosmologia (GUMBRECHT, 2010, p. 109).

Ao buscar aproximar as palavras de Gumbrecht sobre a produção de presença do mundo e a discussão para o campo da presença do ator, eu diria que, a partir da perspectiva de Gumbrecht, a presença do ator está situada como um espaço não verbal, entretanto na sua relação pedagógica, não elimina a produção de sentido, uma vez que a relação corpo e mente está sempre tensionada. Ela reforça que a presença do professor parece estar circunscrita no seu corpo, a partir de sua formação e se apresenta nas suas práticas docentes, pois é um atributo incorporado ao ator.

A presença do professor

A partir de todas as reflexões trazidas neste capítulo, acredito que o "estado de presença docente" é um atributo utilizado na prática pedagógica dos professores estudados. A forma de condução da aula que resulta na seriedade e respeito que os alunos demonstram às atividades propostas, bem como o respeito aos preceitos do teatro parecem estar relacionados ao "estado de presença" dos professores.

Runtz-Christan (2011) observa que, quando escuta as propostas dos alunos sobre o que faz realmente a diferença entre um professor que eles respeitam e graças a quem eles têm vontade de aprender e um professor que os desvia dos saberes que ele ensina, ou seja, o que distingue a pedagogia de uns e de outros, é o uso pelo professor da sua presença na sala de aula. Desse modo, ela considera que "[...] o professor se utiliza de sua presença para estabelecer relação com seus alunos, assentar sua autoridade, ele dá, para ser visto e ouvido, um saber reconhecido por todos como importante" (RUNTZ-CHRISTAN, 2011, p. 44).

Como definir, então, a presença de professor? Runtz-Christan diz que a presença docente não é sedução, também não é a simples gesticulação para chamar a atenção. Não é nem facilidade, nem demagogia. Segundo a autora, "[...] é uma forma de exigência essencial na transmissão própria dos conteúdos de saberes" (RUNTZ-CHRISTAN, 2011, p.44). Seria, então, uma forma especial de didática?

O fato é que os professores de teatro observados nesta pesquisa têm um jeito singular de conduzir a aula e os alunos respondem demonstrando cumplicidade no cumprimento das tarefas. Quando a maioria dos professores entrevistados diz que a

sua presença artística é um atributo utilizado por eles, quando realizam a atividade docente, pois está incorporado ao ser fazer, seja ele docente ou artístico e, quando eles performam diferentes papeis, na medida em que são professores e que querem estabelecer uma comunicação atrativa com os seus alunos eles estão, conscientes ou não, possibilitando que a aprendizagem se dê de forma mais efetiva.

Novamente me inspiro em Runtz-Christan (2011), quando a autora defende que "[...] para que haja ensino, é preciso haver alunos presentes e uma comunicação entre eles e o professor, favorecida pela teatralidade" (RUNTZ-CRISTAN, 2011, p. 45). Mas o que seria essa teatralidade? A autora observa que, segundo Barthes (1964, p. 41-42), "[...] é o teatro sem o texto, uma espessura de signos e sensações que se edifica sobre o palco a partir do argumento escrito". Para Runtz-Christan, é a alteridade que permite falar da teatralidade no ensino, ou seja, "[...] teatralidade como jogo do ator e as condições de manifestação daquilo que no seu jogo chamamos de presença" (RUNTZ-CHRISTAN, 2011, p.45).

Nesse sentido, observo que a presença que os professores revelam nas aulas e mencionam nas suas entrevistas, na qual parece estar embutido o respeito, o entusiasmo e até obediência aos princípios teatrais, são elementos constituintes das práticas docentes desses professores. Nesse sentido, Runtz-Chirstan (2011) considera que não basta ao professor estar apaixonado pelo saber "[...] é preciso saber manifestar seu entusiasmo, difundi-lo, em uma palavra: ter a presença necessária que faz com que os alunos permaneçam atentos e se apaixonem. [...] e essa relação positiva deve ser alimentada" (RUNTZ-CHRISTAN, 2011, p. 47).

Nas aulas observadas percebi que os professores em questão se utilizavam de um "estado de presença" nas suas práticas docentes, pois eles pareciam desempenhar vários papéis, ao revelarem comportamentos distintos durante o desenvolvimento do trabalho, como se fossem diferentes personagens. Ao se misturar ao grupo, quando eles caminhavam pela sala dizendo frases do texto que estavam trabalhando, as atitudes demonstravam cumplicidade, quando corrigiam os movimentos corporais dos alunos chamando atenção para a necessidade de eles realizarem os movimentos com energia, são mais autoritários e com um quê de

rigidez, oscilam essa atitude durante toda a aula. Esses comportamentos, muitas vezes, parecem, para mim, contraditórios, pois revelam atitudes opostas, dependendo das circunstâncias e, principalmente, do que queiram chamar atenção dos alunos.

É interessante perceber que esse uso particular do corpo implica para esses professores a experiência daquilo que eles ensinam: a presença. Repito que a presença é tema significativo na formação de atores e na Pedagogia do Teatro em geral. Trata-se de um uso particular do corpo com o intuito de atrair a atenção e o interesse dos alunos. O que esses professores parecem performar é, novamente, uma duplicação. Eles ensinam técnicas para que os alunos aprendam a ser presentes em cena e, ao mesmo tempo, eles experimentam a presença com seus próprios corpos para que os alunos tenham e mantenham o interesse naquilo que se está experimentando na sala de aula. Esses atributos aparecem como um grande aliado para provocar nos alunos essa disposição para a exercerem a atividade teatral.

Da mesma forma que os professores revelam uma presença em aula, eles buscam ensinar a presença aos alunos. É um exercício que se desloca constantemente do papel do professor para o do aluno.

Desse modo, observo que os professores estão presentes para realizar a tarefa de acionar um estado de presença nos seus alunos, o qual diz respeito a ensinar tanto quanto a transmissão ou construções dos significados culturalmente tidos como importantes. Trata-se, no caso da presença, de uma outra forma de ensinar, não baseada no abstrato dos significados, mas na materialidade, na *coisidade* do corpo.

Pineau considera que "[...] a metodologia da perfomance significa uma rigorosa e sistemática exploração via encenação do real e da experiência imaginada, na qual a aprendizagem ocorre por meio da consciência sensorial e do engajamento cinético" (Pineau, 2013, p. 51).

Runtz-Christan (2011) considera que, quando o ator ou o professor estão atuando, a presença se intensifica e se expressa por componentes de ordem física (o olhar, a escuta, a voz, a postura), intelectual (papel, imaginação, concentração, profissionalismo) ou psicológica (personalidade, sedução). Para a autora, "[...] os fundamentos da formação do trabalho do ator, certamente, ajudarão a professora a

desenvolver tais competências, cujas aptidões e performances o ajudarão a demonstrar seu entusiasmo pela matéria ensinada e por conseqüência, suscitar e manter a atenção dos alunos (RUNTZ-CHRISTAN, 2011, p, 48), possibilitando que tais atributos sejam incorporados ao seu fazer, seja ele artístico ou docente.

Diante das várias dimensões de "presença", observo que os professores, ao reconhecerem que a docência é performática e que a presença cênica os acompanha nas suas práticas pedagógicas, parece não se darem conta do quanto isso os diferencia da maioria das práticas docentes, ou seja, o quanto essa perspectiva do professor como um performer os singularizam. A partir das observações e posicionamentos dos professores desta pesquisa, considero importante aprofundar a discussão sobre a presença docente, com o objetivo de identificar esse potencial que a performance pode conceder à educação.

Referências

FRIQUES, Manoel Silvestre. Produção de presença e as novas mídias na Arte contemporânea. *O Percevejo on line* – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – PPGAC/UNIRIO. Vol. 3, Número 1, Janeiro-Julho, 2011.

GOFFMAN, Erving. *The presentation of self in everyday life*. Garden City, N.Y.: Doubleday, 1959.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Produção de Presença*: o que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: Contraponto: Editora PUC-Rio, 2010.

ICLE, Gilberto. Estudos da Presença: prolegômenos para a pesquisa das práticas performativas. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, jan/jun, 2011, p. 9-27.

PINEAU, Elise Lamm. Nos cruzamentos entre performance e a pedagogia: uma revisão prospectiva. *Revista Educação e Realidade*, v. 35, n. 2, maio/ago. 2010, p. 89-113.

PINEAU, Elise Lamm. Pedagogia Crítico-Performativa: encarnando a política da educação libertadora. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (Org.). *Performance e Educação*: (des)territorializações pedagógicas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013, p. 37-58.

RUNTZ-CHRISTAN, Edmée. Justa distância ou justa presença? *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 43-60, jan/jun. 2011.

SARASON, Seymour B. *Teaching as a Performing Art*. Teachers College, Columbia University, New York and London. USA. 1999.

STANISLAVSKI, Konstantin. *El trabajo del actor sobre si mismo en el proceso creador de la vivencia*. Traducion y notas de Jorge Saura. 2. ed. Barcelona: Alba Editorial, 2007.

STANISLAVSKI, Konstantin. *El trabajo del actor sobre si mismo en el proceso creador de la encarnación*. Argentina: Editorial Quetzal, 1997.

STANISLAVSKI, Konstantin. *Ética y disciplina*: Método de acciones físicas. Seleccion y notas: Edgar Ceballos. México/USA: Editorial Gaceta. 2001.

STANISLAVSKI, Constantin. *A preparação do ator*. 25. ed. Tradução de Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

STANISLAVSKI, Constantin. *A construção da personagem*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

REVISTA DA FUNDARTE
Ano 13 – Número 26 – Julho/Dezembro 2013

O acordeom na educação musical: perspectivas para uma formação inicial no ensino superior

Júlio Cesar Pires Pereira
julio-pereira@uergs.edu.br
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
Flávia Marchi Nascimento
flavia.marchi@hotmail.com
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

Resumo: O objetivo deste trabalho é investigar o desenvolvimento de habilidades pedagógicas e musicais na formação do educador musical no contexto do curso de Licenciatura em Música, instrumento específico acordeom. A metodologia adotada é teórica, fazendo um estudo sobre métodos utilizados no ensino deste instrumento. Apesar de o acordeom estar nos mais variados gêneros musicais no Brasil, apenas recentemente chegou ao ensino superior, assim, muitos estudos deverão ser efetuados. Entre os métodos analisados estão o Mascarenhas, Anzaghi e Hanon. Estes aqui considerados, são importantes no contexto de uma formação de performance, bem como fundamentais ao fazer pedagógico em música.

Palavras-chave: acordeom; curso superior; educação musical.

Abstract: The purpose of this paper is to investigate the development of teaching and musical skills in the preparing of musical educators in the context of the graduation in Music, in the specific instrument of accordion. The metodology used is theoretical, making a study about the methods used in the instrument teaching. Although the accordion is often used in a wide variety of musical genres in Brazil, recently reached the higher education, therefore, several studies and reflections should be made. Among the analyzed methods are the Mascarenhas, The Anzaghi and Hanon. The methods here considered are important in the context of a performance graduation, as well as fundamental when making pedagogical in music.

Keywords: accordion; higher education; musical education.

Introdução

Desde muito cedo, aproximadamente aos 7(sete) anos de idade, comecei a manusear o acordeom, por influência dos tios gaiteiros[1] e pela vontade enorme do pai, Jaime Morais Pereira, de ter um filho gaiteiro. O primeiro professor nesse instrumento foi o Sr. Olivio de Matos (in memorian), apresentador de um programa de auditório na rádio São Luiz, em São Luiz Gonzaga (RS), e que também realizava consertos nos acordeões.

[1] Gaiteiros é uma denominação muito usada no sul do Brasil, mais especificamente no Rio Grande do Sul para acordeonistas de conjunto de bailes e shows.

O sonho era aprender a tocar plenamente o acordeom, foi então que resolvi seguir os passos de Luiz Carlos Borges[2], vim morar em Santa Maria para estudar na UFSM (Universidade Federal de Santa Maria), onde realizei a graduação, tornando-me bacharel em Música. O fato de não haver no curso uma formação específica em acordeom, levou-me a optar pelo canto. Concluí o curso completo de acordeom, teoria e solfejo, no Conservatório de Música Carlos Gomes, última escola de música nesta modalidade existente em Santa Maria.

O objetivo deste trabalho é investigar o desenvolvimento de habilidades pedagógicas e musicais na formação do educador musical no contexto do curso de Licenciatura em Música e em um instrumento específico, neste caso acordeom. Além disso, um possível conflito de identidade dessa dicotomia e/ou dualidade, professor artista ou artista professor, problematizando a profundidade e fundamentação neste contexto da educação. Também, analisar as especificidades de formação do professor de instrumento, sobre as habilidades, saberes e competências necessárias.

A Licenciatura em Música com formação específica em um instrumento propõe-se a formar um educador para ambas as atuações. A possibilidade de acesso ao ensino superior com o acordeom como instrumento formativo despertou para esta reflexão, pois não se teve esta oportunidade quando da formação em Santa Maria no final da década de 80. Na busca por conhecimentos na área da música, especificamente no que estava ligada ao cotidiano musical, neste caso o “acordem” não sendo possível no ensino superior, acabou-se buscando a formação acadêmica em outra área, o “Canto”.

A busca dos conhecimentos no acordeom, nos espaços não formais ou informais, em escolas denominadas conservatórios de música e em aulas particulares, foi intensa. Estudei acordeom no Conservatório de Música Carlos Gomes, escola esta que trabalhava com o aluno, além dos estudos com o instrumento, aulas complementares de teoria e solfejo. O curso de acordeom tinha como base o Método Completo de Acordeom Mascarenhas (1940), com estudos e peças curtas, além de escalas, estudos de harmonias e algumas peças de difícil execução.

[2] Luiz Carlos Borges, músico, gaiteiro e compositor gaúcho de renome internacional com mais de 40 anos atividade artística e vários discos gravados.

Esta busca de conhecimento contribuiu para a formação formal, pois possibilitou e habilitou para a docência na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, em um curso de Licenciatura em Música com habilitação específica em acordeom.

Esta situação despertou-me para um estudo sobre o ensino e aprendizagem e seus reflexos na formação destes futuros educadores musicais, já que estamos diante de um novo processo de aproximação da música ao ensino, pois acredito que o acordeom seja uma ótima ferramenta para este fim. Este instrumento está plenamente inserido no meio musical, social e cultural no Brasil e, apesar de não ser um instrumento de fácil acesso aos estudantes, ele está presente nos mais variados gêneros musicais, sejam eles populares ou eruditos.

No Rio Grande do Sul, especificamente, o acordeom está muito ligado às tradições do estado, ao folclore e aos Centros de Tradições Gaúchas, através de inúmeros conjuntos musicais e artistas que atuam em festivais nativistas, bailes e shows. Nestes contextos, o estudo do instrumento requer o desenvolvimento de habilidades e especificidades, principalmente na busca de metodologias para diferentes etapas de ensino e aprendizagem, que vão desde a pré-escola, passando pelo ensino básico, fundamental e médio.

Cabe ressaltar que esse estudo passa pela necessidade, e talvez pela ansiedade de encontrar respostas para a atividade docente que neste momento desempenho. Está se trabalhando para formar um futuro educador musical ou um *performer*[3]*?* Como aponta, nas pesquisas com professores do ensino superior, em sua tese de doutorado, Louro (2004), em que os entrevistados relatam como a sua vivência na universidade é formada por uma sensação de pressa e de ter comprometimento com a realização simultânea de muitas tarefas. Na área específica da educação musical, pode-se salientar a busca da superação da dicotomia "ser músico *versus* ser professor".

Araújo (2005) discute os saberes e competências necessários ao professor de instrumento; Louro e Souza (1999) questionam o equilíbrio entre conhecimentos

[3] "performer" é o termo usado para o executante de uma apresentação artística (dança, teatro, música e etc.).

técnicos e pedagógicos que o professor de instrumento precisa. Del Ben (2003) e Oliveira (2007)

discutem sobre qual seria o curso ideal para formar o professor de instrumento. Estas pesquisas, no entanto, não são desenvolvidas no contexto da licenciatura em instrumento. A discussão a respeito deste contexto de formação se faz pertinente em razão da existência de inúmeros espaços que se destinam especificamente ao ensino de instrumento, como as escolas especializadas de música. Considerando a licenciatura em instrumento, é necessário investigar as especificidades deste curso.

O acordeom está presente no nosso meio desde a chegada dos imigrantes europeus ao Brasil, principalmente os italianos e os alemães. Assim como o violão, a flauta doce, o canto e os instrumentos de percussão, o acordeom pode ser uma boa ferramenta na educação musical, principalmente no Rio Grande do Sul, onde está inserida no contexto da música regional, nos centros de tradições e no folclore.

Nessa perspectiva, segundo Fonterrada (2007), o que se quer trazer para reflexão é o papel da música como favorecedora de expressão e comunicação humanas, e de canal de revigoramento da sensibilidade do indivíduo.

O acordeom na educação musical

O acordeom é oriundo da China, onde, há cerca de 4.000 anos, foi criado um instrumento de sopro, denominado CHENG, semelhante a um órgão. Seu som é produzido a partir do sopro do músico. Posteriormente, levado para Rússia e Europa, pelo missionário Pere Amiot. O Cheng, segundo Mascarenhas (1978), é o precursor do Harmônio e do Acordeom, pois foi o primeiro a ser idealizado e construído na família dos instrumentos de palheta. De acordo com a região em que era usado, o Cheng recebia nomes diferentes: Schonofouye, Hounofoye, Tcheng, Cheng, Khen, Tam Kim, Yu, Tchao, Ho.

De acordo com Henrique (2004, p. 329), “o instrumento passou por várias adaptações e nomenclaturas diferentes, mas foi Cyrillus Demian que, em 1829, registrou em Viena um instrumento chamado accordion[4]”. O austríaco Demian

[4] Accordion termo inglês para o acordeom, gaita ou sanfona.

aperfeiçoou o instrumento dotando-lhe de teclado, fole e botões que produziam simultaneamente o som de acordes, resultando na origem do nome acordeom (accordion), batizado assim por Demian e utilizado até nossos dias.

O acordeom atual é considerado um instrumento de grande versatilidade, podendo ser usado nos mais diferentes ambientes e mais diversos gêneros musicais, principalmente nas músicas dançantes. É um instrumento que alia a execução da melodia e da harmonia, simultaneamente, com variações de timbres, trazendo inúmeras possibilidades musicais, devido à riqueza e aperfeiçoamento nele constituídos. A beleza de sua sonoridade, juntamente com a praticidade do manuseio e transporte, além da fácil aprendizagem, tornou o acordeom um instrumento muito popular em todo o mundo. Neste contexto, podemos incluí-lo como uma alternativa na construção do processo de ensino e aprendizagem do futuro educador musical.

Discutir no meio acadêmico o ensino da música nas escolas, a formação de futuros educadores musicais e a possibilidade do uso de instrumentos musicais como ferramentas de ensino, nos leva a fazer uma boa reflexão sobre educação musical, como ela pode influir no cotidiano das pessoas e de que forma ela pode contribuir para qualidade de vida e a felicidade do ser humano.

Neste sentido, os Parâmetros Currilares Nacionais (PCN), em um de seus objetivos, fala em conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.

Muitos são os aspectos que ajudam a desenhar o atual contexto da sociedade contemporânea. Entre eles, as transformações provocadas pelo avanço tecnológico e suas consequências no que tange à produção de conhecimento e o acesso ao mesmo.

> ...o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (TARDIF, 2002, p. 39).

Refletirmos sobre o modelo de ensino e formação que obtemos nos faz pensar sobre as relações e questionamentos do fazer musical e suas características,

proporcionando a construção de um modelo mais coerente com a realidade artística e a formação do educador musical. Deste modo, acreditamos que "uma educação que não transforma a sociedade é uma educação inútil". (AZMITIA, 2011, p. 20).

É importante assumir um entendimento sobre música que leve em conta a importância e relevância desta expressão artística nas relações humanas. Portanto,

> [...] a música preenche os espaços da distração, da recreação, da comemoração, da disputa. Papel de parede, ponto de fuga, atividade de vida que une sensivelmente escutas num corpo de sentidos com um corpo de diferenças imprevisíveis determinadas. A música é uma espécie de território, algo que completa o lugar de brincar, de fabular, de namorar, de morar. A música não se cala, ela carrega uma resistência que não pode ser interrompida. Transborda. Ressoa. Definir música é assim, assimetria inevitável e necessária que interliga e comunga ludicidade para afirmar que o principio é a existência com sons. (LEMOS, 2008, p. 288)

Para além dos conceitos, que entendem a música como uma simples organização de sons, as palavras acima citadas colocam este fazer musical como um traço fundamental das relações humanas. Desta forma, este artigo, em decorrência das diversidades e complexos contextos inseridos nos processos de ensino e aprendizagem musical, propõe discutir, refletir e avaliar o ensino de acordeom na formação do futuro educador musical.

A partir do exposto acima, as questões de pesquisa que vão orientar essa reflexão são: quais os elementos que constituem as situações de aprendizagem dentro de um espaço formal de educação musical? Quais são as relações construídas entre o conhecimento musical e realidade na qual os envolvidos estão inseridos? Quais são os pontos de convergência a ser elaborados entre educação musical e a formação específica em um professor de instrumento?

Encaminhamento metodológico

Este trabalho tem como proposta realizar um estudo das reais possibilidades de atuação dos educadores musicais com formação específica em um instrumento, neste caso o acordeom, nos contextos atuais, comprometidos com o universo social, cultural, educacional e de educação musical em que ele irá atuar. Levantar informações que ajudem a qualificar as ações desenvolvidas na formação do educador musical, buscando compreender a ação educativa. Segundo André (2005,

p.27), etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas para coletar dados sobre os valores, os hábitos, crenças, práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas”.

Inserido em um contexto que entende a necessidade de que a música possa constituir-se em fonte de transformações sociais, construídas a partir de ações vinculadas a situações que envolvam vivências músico-educacionais, este artigo busca contribuir para o fortalecimento da área da educação musical enquanto elemento constituinte dos processos educativos. Assim, através da problematização de questões que envolvem o aprender música e as possíveis relações entre esse aprendizado e as realidades das quais os futuros educadores musicais envolvidos fazem parte, essa proposta de trabalho busca contribuir também com a transformação social. Além disso, busca, através da educação musical, alternativas para a construção de uma sociedade mais equilibrada socialmente.

Esta pesquisa foi desenvolvida através de análise dos métodos mais usados em escolas de música e ensinos particulares, nas consultas a bibliografias, de material gráfico e digital, entre outros recursos, que registram a formação musical de profissionais que usam a acordeom como instrumento de trabalho e no diálogo com outras áreas dos saberes.

Métodos e o ensino de acordeom

O acordeom chegou ao Brasil, vindo da Europa, junto com os imigrantes italianos e alemães nos finais do século XIX, que trouxeram consigo a cultura do uso deste instrumento nos mais diversos meios sociais e culturais do país. Este fato fez com que surgissem escolas e/ou conservatórios de música que formavam acordeonistas, gaiteiros ou sanfoneiros, nomenclatura ou denominação essa que é usada no Brasil conforme a região.

Muitos gaiteiros ficaram famosos por suas trajetórias e produções musicais em todo o país, sejam eles oriundos de escolas ou de formação familiar, tradição passada de pai para filho, onde muitas vezes não se praticava o estudo por meio de métodos e sim de forma prática e auditiva. Nos conservatórios, eram usados métodos e

materiais didáticos, selecionados pelo próprio professor, além da prática do estudo da teoria e solfejo, com formação de professores e performers que viriam a se tornar verdadeiros virtuoses no acordeom. A seguir, passaremos, então, a citar e comentar alguns desses materiais didáticos mais utilizados nesses meios de formação.

Método de acordeom Mascarenhas (1940)

Este método traz um breve histórico sobre o acordeom, seu funcionamento e construção, noções básicas de teoria e escrita musical. Explicação sobre a técnica e manuseio do fole e do *bellow shake* (chacoalhar do fole). O método traz uma inovação com a criação de uma linha para principiantes entre as claves de sol e fá, com a nomenclatura escrita por extenso do baixo e do acorde em cada compasso, (Ex: DO M M = dó – maior - maior. Compasso ternário). O método contém: escalas, acordes, arpejos e repertório.

Sobre o acompanhamento, traz variações e técnicas no uso dos baixos. Contém ilustrações do acordeom, as notas e suas respectivas localizações no instrumento. O autor traz 24 peças durante todo o conteúdo desenvolvido no livro, peças estas que vão aumentando de nível conforme o aluno for estudando.

As escalas maiores estão colocadas numa sequência ascendente de sustenidos (5ªs) e bemóis (4ªs), começando pela clave de fá para mão esquerda, num total de 13 escalas (7 com sustenidos e 6 com bemóis). Salienta-se neste método os acordes de Vº (2ª inversão) - Iº (estado fundamental) de 4 sons nos finais de cada escala, fazendo com que ao final do estudo de escalas, o aluno já conheça todos os acordes maiores e menores no estado fundamental e de quinto grau na segunda inversão. Escalas em terças e sextas duplas; escalas em movimentos contrários; estudos de inversões de acordes de três e quatro sons.

O autor traz 22 padrões de acompanhamento para os baixos, bem como um programa de curso, desenvolvido pelo Estado da Guanabara, SEMA (Serviço de Educação Musical e Artística), em três estágios: Formação Profissional, Formação de Professor e Livre. Foi analisada no TCC de Alvaro Couto, a edição 49 de 1978, do mesmo livro, um pouco mais ampliada com 31 peças

Méthode complete d'accordeon Galliano (2008)

Este método foi desenvolvido para dois tipos de acordeom, o cromático (botões) e o piano. A edição é em francês e tem desenhos ilustrativos, com figuras que auxiliam e chamam a atenção, principalmente, para o uso no ensino do acordeom com crianças. É um método progressivo e à medida que o aluno vai estudando e praticando os exercícios, vai aumentando o grau de dificuldade. O autor trouxe ilustrações, com fotos das posições mais usadas para tocar-se este instrumento.

No início, Galliano mostra como devem ser executados os baixos. Os exercícios geralmente estão precedidos da forma de execução da mão esquerda. Logo em seguida, com as mãos juntas, clave de sol e fá.

A digitação para os dois sistemas encontra-se da seguinte forma: para o acordeom sistema piano a digitação está abaixo das notas escritas na pauta; e para o acordeom sistema cromático (botão), acima das notas escritas na pauta.

As escalas maiores e menores estão na parte final do livro, que também traz os arpejos e suas inversões, todos com mãos juntas. O autor trouxe os acordes em forma de cifras, muito usados na música popular. As escalas estão dispostas conforme o ciclo das quintas para as escalas em sustenidos (em nº de 7) e em quartas para as escalas em bemóis (em nº de 5). O autor apresenta, a cada nova escala, alguns exercícios ou peças na tonalidade. Estas escalas estão relacionadas por tonalidades próximas ou relativas dispostas no decorrer do livro.

Método per fisarmonica, sistema pianoforte e cromático Cambieri, Fugazza e Melocchi (1979)

Este método possui dois volumes, escrito em italiano, inglês e espanhol. Os autores pensaram em um método exclusivo para a didática do acordeom, com peças escritas especialmente para o instrumento, sem adaptações ou transcrições de outros. A característica principal da obra é a originalidade dos exercícios, compostos expressamente para o acordeom.

Outro importante fator está no número de exercícios. No volume 01, são 240 exercícios ou pequenas peças, divididas em 18 capítulos, sendo que até o capítulo XIV, estão 161 exercícios, alguns precedidos de acompanhamentos na clave de fá

(mão esquerda), com variações de digitação e ritmos, podendo o professor, ao seu critério e o nível de aluno, selecionar ou omitir alguns estudos. A partir do capítulo XV, os autores trazem as escalas com algumas pequenas peças de fixação das mesmas. Nos capítulos XVII e XVIII, arpejos em tonalidades relativas e acordes com suas inversões.

No volume 2, são 105 exercícios ou peças, divididos em 6 capítulos, dando ênfase à técnica com mais amplitude, de forma que o aluno estudioso tenha o material necessário para alcançar o virtuosismo.

Um aspecto importante que o método traz está relacionado aos dois sistemas de acordeom que por ele podem ser estudados. Estes trazem como única diferenciação a digitação que, para o acordeom sistema piano-forte, está escrito abaixo das notas na clave de sol, ao passo que para o sistema cromático, a digitação está colocada acima das notas escritas para a mão direita.

Os autores colocaram algumas inovações no campo didático do acordeom, introduzindo pequenos estudos melódicos, em forma de pequenas peças originais, precedidos da escala correspondente à tonalidade, para familiarizar o aluno com as diversas tonalidades. Isto torna o estudo um pouco mais agradável, o que é uma das preocupações dos autores: tornar o ensino e o estudo do acordeom um divertimento.

Moderne Accordeon Technik Curt Mahr (1952)

Este livro está dividido em 11 capítulos, com 54 páginas. É um livro relativamente pequeno, mas que traz inúmeras contribuições para o aluno que nele deseja estudar. Este livro foi editado na Alemanha, em Mainz, na França, em Paris, na Inglaterra, em Londres e em New York, nos Estados Unidos e é um método destinado aos músicos e estudantes que, desejosos de um material técnico adequado às suas necessidades, encontram nele uma vasta gama de exercícios.

São exercícios escritos para todos os tipos de acordeom, seja ele cromático ou diatônico. Estes estudos são somente para a mão direita do acordeom ou para o teclado. Cada capítulo traz vários exercícios com acordes e digitações que tornam o equilíbrio das forças e musculaturas de todos os dedos da mão. É um álbum destinado

para aqueles músicos já familiarizados com o instrumento, sua topografia, bem como sua linguagem musical e escrita.

Anzaghi método completo, teórico – prático para acordeom (1951)

Este é um método progressivo, para dois tipos de acordeom, o cromático e sistema piano, que vai colocando a cada novo exercício uma novidade textual. É um método italiano que traz nas suas primeiras páginas, um exercício para a mão esquerda ou clave de fá, com acorde de baixos alternados. Logo em seguida, uma ilustração do teclado do instrumento mostrando a localização da notação musical na partitura com o teclado, bem como dos baixos.

O objetivo principal do livro, neste formato gradual de aprendizagem, é que o estudante adquira rapidamente o rendimento esperado. Em suas premissas, traz conselhos na forma como estudar o instrumento, e também na escolha do mesmo.

O autor coloca fotos com as características do instrumento, sua construção, como fole, caixa harmônica e posições mais adequadas para sustentação do instrumento. Os primeiros 05 exercícios são apenas para mão direita (clave de sol), após 04 somente para mão esquerda (clave de fá) e seguindo pelos demais com mãos juntas. A digitação está disposta para os dois sistemas, com a digitação inferior para sistema piano e superior para sistema cromático. Também traz explicações sobre o modo de escrever para a execução da mão esquerda.

O método possui 275 itens, enumerados continuamente em exercícios, técnicas, escalas, arpejos e peças. São 53 exercícios para a mão direita, 76 para a mão esquerda e 104 exercícios para as duas mãos, sendo 03 exercícios para o estudo do fole (*bellow shake* ou *trêmolo*). Os exercícios progridem gradativamente, acompanhando e correspondendo à evolução das técnicas abordadas a cada página – todos os tipos de escalas e arpejos são associados a exercícios, que têm a função de desenvolvê-los. As indicações de compasso exploradas no método são: 2/2, 2/4, 3/4, 4/4, 3/8, 4/8, 6/8 e 12/8, e as durações se estendem da semibreve à semicolcheia e suas pausas, além de haver tercinas de semicolcheias. COUTO E SILVA (2010).

A maioria das peças que compõem este método é do próprio autor e algumas são do folclore italiano, com gêneros como valsas, marchas, fox, baladas, mazurcas, passo-doble e tango.

Este método é referência para muitos professores e qualifica-se pelos diversos exercícios e estudos organizados em níveis crescentes de dificuldade.

Método progressivo para acordeom (para principiante) Wenceslau Raszl (1953)

Este método é considerado de pouco rendimento, traz um grande número de lições, mas que evoluem muito lentamente. São 146 lições, divididas em exercícios, escalas, arpejos e repertório. Wenceslau Raszl é professor no Conservatório Musical Carlos Gomes em São Paulo.

Método para acordeom Werner (1951)

Werner Nehab é professor do Conservatório Brasileiro de Música, no Rio de Janeiro, e nos traz em seu livro 147 lições, separadas em: exercícios, escalas, acordes, arpejos e repertório. As peças apresentadas, na sua maioria, são de cancioneiros brasileiros e alemães. Os gêneros abordados são: rancheira, marcha, mazurca e valsa.

Método de acordeom SOM BERTUSSI (1999)

Oriundo de uma tradicional família de músicos da serra gaúcha, Adelar Bertussi, considerado o tropeiro da música gaúcha, nos traz em seu método para o acordeom, 179 lições, divididas em exercícios específicos para cada uma das mãos, exercícios de técnica, arpejos, escalas, acordes e repertório.

O livro traz um repertório ligado às raízes culturais, nossa brasilidade e patriotismo. A obra é baseada em grande parte no cancioneiro gaúcho e folclórico, composta originalmente para o acordeom, valorizando a escrita idiomática do instrumento. Além disso, contém noções básicas de teoria, breve histórico sobre a origem do acordeom, bem como uma breve biografia dos autores das peças a serem estudadas. Também faz uma descrição sobre os ritmos apresentados, as forma de execução e suas peculiaridades, principalmente o *bugio,* considerado um ritmo

gaúcho de origem remota dos fins do séc. XIX. Era considerada uma dança não social, no início do séc. XX. Hoje, já é dançado nos salões de bailes e CTGs. O ritmo da música imita o ronco do bugio, assim como a dança, é baseado nos passos ou no jeito de andar do pequeno animal.

Reflexões

Todos estes métodos foram cuidadosamente analisados, sendo alguns estudados durante o período de formação musical ou construção do conhecimento, como o Método Mascarenhas, O Anzaghi e Hanon e outros ainda fazem parte do cotidiano da prática do instrumento, o que contribuiu consideravelmente para a decisão de escrever este artigo sobre o tema proposto. Alguns métodos não foram incluídosm em função da semelhança dos conteúdos abordados por estes que estão descritos, e outros tratam apenas da parte técnica de execução, repertório e/ou virtuosismo.

O acordeom é um instrumento relativamente novo no ensino superior no Brasil, o que torna este trabalho de formação de professor ou licenciado em música, um desafio maior do que outros cursos devido à necessidade de estudar o instrumento durante toda a graduação. Ao mesmo tempo, uma adaptação curricular ao plano do curso agrega novas formas ou novas metodologias de ensino, na utilização do acordeom como formação específica da graduação em licenciatura em música. Diz Oliveira (2007):

> (...) as concepções que fundamentam o uso dos materiais didáticos pelos professores de música são construídas a partir de sua própria prática pedagógico-musical. É com base em suas intenções em relação ao ensino de música, especialmente os objetivos e conteúdos planejados, nas características do contexto em que atuam e nas vivências e interesses dos alunos que os professores analisam, selecionam, adaptam e produzem os materiais didáticos a serem utilizados nas aulas de música. (OLIVEIRA, 2007, p. 77).

Sobre o viés da educação musical e o uso dos métodos citados, concordamos com Oliveira, há que se ter um contato e uma ambientação para o planejamento das ações que norteiam os conteúdos a serem aplicados.

Os métodos aqui analisados são importantes no contexto de uma formação de performance, e consideramos de fundamental importância o conhecimento e o estudo dos mesmos pelos professores. É evidente que, num contexto escolar, no ensino básico, onde o futuro professor irá atuar, estes inúmeros métodos não terão um uso prático. No entanto, darão o embasamento para que ele desenvolva seu trabalho como educador musical, visto que o mesmo terá, durante a sua formação, contato com disciplinas que lhe trarão conhecimento didático e pedagógico. O acordeom será mais uma ferramenta dentro deste contexto.

> *"(...)* formar professores é abrir caminhos para futuras gerações...a clara dicotomia entre a formação da especialidade e a formação pedagógica dos futuros professores. Em verdade, este modelo, ainda prevalece em algumas universidades européias, baseia-se no que convencionamos chamar de racionalidade técnico/instrumental. Nesta perspectiva a construção da identidade profissional vai se da no somatório do perfeito domínio dos conteúdos específicos da especialidade, acrescido de preparo básico em metodologias e técnicas pedagógicas, enfatizando a qualificação através da posse do saber da especialidade." KRAHE(2007, p.03)...

A citação acima traz uma reflexão sobre a real necessidade do uso destes métodos na formação do futuro educador musical. Como o próprio texto cita, hoje estamos formando professores dentro de uma racionalidade prático/reflexiva, onde professores se deparam com desafios no seu cotidiano, que os levam a se tornar verdadeiros pedagogos. Isto, talvez, seja devido à atual LDB, conforme Penna (2010, p. 136) que se refere à arte de forma imprecisa, ao determinar uma formação docente de caráter específico.

Conclusões

Estamos diante de uma nova perspectiva na formação do músico professor ou do professor artista, onde muitas reflexões e questionamento terão de ser debatidos. Da mesma forma, os currículos de licenciatura em música, com formações específicas em um determinado instrumento, serão periodicamente analisados e reformulados numa busca do melhor para a formação do futuro educador musical.

Deste modo, Penna (2010) apresenta, discute e provoca a importância da articulação entre *"o que"* e *"o como"* ensinar do processo educativo. O papel do professor como profissional reflexivo que toma decisões e avalia a sua própria prática.

Portanto, acreditamos que este trabalho, juntamente com os estudos realizados durante o curso de especialização em Metodologias do Ensino de Artes, trará uma contribuição de fundamental importância para a carreira docente. Desta forma, temos a convicção de que não basta apenas seguir fórmulas prontas e/ou os métodos tradicionais existentes, mas também buscar incessantemente novos formatos de ensino e aprendizagem, que estejam mais adequados à realidade dos alunos e o seu cotidiano.

Referências

ANZAGHI, Luigi Oreste. *METODO COMPLETO*, teórico – pratico para acordeom. Sistema “a piano y cromático” desde 24 a 140 bajos. Ed. Ricordi. Buenos Aires. 1951.

ARAÚJO, R. C. *Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano*. Tese de Doutorado. Porto Alegre, 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 12ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

AZMITIA, OSCAR. In: *Revista da Abem*, n. 26. Setembro 2011. Londrina: Associação Brasileira de Educação Musical, 2000.(p. 20)

BERTUSSI, Adelar & TEIXEIRA, Waldir. *Método para Acordeom*: Som Bertussi. 2 ed. vol.1. Curitiba: Idealgraf Editora Ltda., 1999.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: arte/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC /SEF, 1998. 116 p.

CAMBIERI, Emilio. FUGAZZA G. Felice. MELOCCHI Vittorio. *Metodo per fisarmonica, sistema pianoforte e cromático*. Volume 1 e 2. Bèrben Edizioni Musicalli, Ancona, Italia. 1979.

COUTO E SILVA, Alvaro. *O ensino de acordeom no Brasil*. Uma reflexão sobre seu material didático. Trabalho de Conclusão de Curso e Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Musica. São Paulo, 2010.

DEL BEN, Luciana. *Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes*: idéias para pensarmos a formação de professores de música. Revista da Abem, n. 8. Setembro de 2003. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 2000. (p. 29 – 32).

FONTERRADA, Marisa T. de Oliveira. Diálogo interáreas: o papel da educação musical na atualidade. *Revista da Abem*, n. 18. Outubro 2007. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 2000. (p. 27; p. 53).

GALLIANO, Lucien et Richard. *MÉTHODE COMPLETE D'ACCORDEON*. Doigtes piano et doigtés boutons. Ed. Henry Lemoine. 2008.

KRAHE, Elizabeth D*. Sete Décadas de Tradição* – ou a Difícil Mudança de Racionalidade da Pedagogia Universitária nos Currículos de Formação de Professores. In: FRANCO, M.E.D.P. e KRAHE E. D.(orgs.) Pedagogia Universitária e Áreas de Conhecimento. Porto Alegre: Série RIES/PRONEX EdiPucrs, vol.1, 2007. 27-37p. (ISBN 978-85-7430-701-5).

LOURO, A; SOUZA, J. *Reformas curriculares dos Cursos Superiores de Música e a formação do professor de instrumento*. Anais da ANPPOM, 1999.

LOURO, Ana Lucia de Marques e. *Ser docente universitário-professor de música*: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento. Tese de doutorado, 2004. Disponível em: < http://hdl.handle.net/10183/5006 > Acesso em 19 de abril de 2013.

MASCARENHAS, Mário. *Método de Acordeão Mascarenhas*. Teórico e Prático. Ed. Ricordi Brasileira S. A. 48ª Ed. 1940.

MAHR, Curt. Moderne Accordeon Technik - *Ein methodischer Lehrgang für das Piano-Akkordeon von*. Edition Schott 2534. B. Shott's Sohne. Impresso na Alemanha. 1952.

NEHAB, Werner. *Método para acordeom Werner*: teórico e prático. São Paulo e Rio de Janeiro: Editorial Mangione, 1951.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. Ações em formação musical no Brasil e reflexões sobre as relações com a cultura. *Revista da Abem*, n. 18. Outubro 2007. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 2000. (p. 27; p. 53).

OLIVEIRA, Fernanda de Assis. *Materiais didáticos nas aulas de música do ensino fundamental*: um mapeamento das concepções dos professores de música da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 17, 77-85, set. 2007.

OLIVEIRA, Alda e SOUZA, Jusamara. Pós-graduação em Educação Musical(resultados preliminares). . *Revista da Abem*, n. 04. Setembro de 1997. Salvador: Associação Brasileira de Educação Musical, 2000. (p. 61).

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed.rev e ampl. – Porto Alegre: Editora Sulina, 2010.

RASZL, Wenceslau. *Método progressivo para acordeom (para principiante)*. 2 ed. São Paulo: Casas Manon, 1953.

TARDIF, Maurice. Trad. Francisco Pereira. *Saberes docentes e formação profissional*. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

REVISTA DA FUNDARTE
Ano 13 – Número 26 – Julho/Dezembro 2013

O Funk nos Grupos de Dança na cidade de Montenegro/RS

Paula Heckler de Vargas
paulynha.vargas@bol.com.br
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS
Flávia Marchi Nascimento
flavia.marchi@hotmail.com
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

Resumo: Este estudo investigou a presença do estilo de dança Funk nas escolas/grupos específicos de dança da cidade de Montenegro/RS, analisando assim, a aceitação e utilização do Funk pelos professores(as) de Dança. Ao listar as escolas/grupos de dança encontrados, selecionamos aquelas que poderiam aproximar-se da nossa temática e, aplicamos um questionário nos professores responsáveis pelas escolas. Como resultados, podemos constatar que apenas quatro professoras afirmaram usar o Funk nas suas aulas. Entretanto, apenas duas delas levam ao palco a dança e a música Funk. Deste modo, confirmamos que o preconceito a esta modalidade está também presente nas aulas de dança.

Palavras-chave: funk; escolas de dança; Montenegro.

Abstract: This study investigated the presence of Funk dance style in specific dance schools/groups in the city of Montenegro / RS, thus analyzing the acceptance and use of the Funk by dance teachers. By listing the dance schools/groups found, we selected those that could be closer to our theme and applied a questionnaire to the teachers in charge of the schools. As results, we could note that only four teachers affirmed to use Funk in their classrooms. However, only two of them take to the stage the dance and funk music. Therefore, we hereby confirm that the prejudice with this dance mode is also present in dance classes.

Keywords: funk; dance schools; Montenegro.

Introdução

O tema por nós escolhido surge da inquietação que nos acompanha desde o ingresso na universidade, onde observamos grande descriminação do estilo de dança e música Funk, tanto por parte dos estudantes de curso de dança quanto dos outros discentes das demais áreas artísticas.

Partindo, então, para a pesquisa, nos propusemos a sair da universidade e procurar o Funk em um espaço maior. Isso ocorreu devido ao fato de que, em pesquisas nos trabalhos de conclusão de curso da UERGS (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul), não encontramos nenhum trabalho com a temática Funk, tanto como dança ou música. Assim sendo, passamos a buscar este estilo de dança nas escolas e grupos de dança da cidade que é sede deste polo da UERGS.

Antes de tudo, pensamos ser válido situar o Funk, que é tão disseminado e dançado no mundo contemporâneo. O movimento que surgiu nos EUA, na década de 1970, por influência de James Brown, derivado do *Soul Music Funk* e do *Miame Bass*, conservou-se aqui no Brasil com o nome de Funk.

Atualmente, conhecido como um ritmo de negros, pobres, de subúrbios e favelas cariocas, encontrou na mídia um meio de divulgação e disseminação da cultura das classes excluídas. Por outro lado, a mídia também se serviu da "sensualidade da dança Funk, observando a dança dos quadris como uma exaltação de erotismo que abriu portas para o discurso da permissividade como justificativa para desqualificação no imaginário social" (ALVES; DIAS, 2004, p.04).

A mídia que comprou este produto e levou o Funk carioca ao restante do Brasil, virando mania entre jovens, crianças e adolescentes, é a mesma que inverteu a exaltação em repressão, onde as pessoas que ouviam, dançavam e/ou gostavam de Funk passaram a ser encaradas como ameaça para os valores da sociedade.

Habitando sempre entre a demonização e a exaltação, nossa pesquisa buscou refletir sobre a relação das escolas e grupos de danças de Montenegro, no Rio Grande do Sul, com o Funk. Deste modo, temos como objetivo fazer um levantamento das escolas de dança que trabalham com o Funk, seja utilizando suas músicas ou desenvolvendo este estilo de dança nas aulas das academias selecionadas.

Decisões metodológicas

As escolhas metodológicas deste estudo tiveram como base a pesquisa qualitativa que, conforme Minayo (2001), trabalha com motivos, significado, valores, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Dentro na pesquisa qualitativa, recorremos aos estudos descritivos em que, segundo Rudio (1986), "o problema será enunciado em termos de indagar se um fenômeno acontece ou não, que variáveis o constituem, como classificá-lo, que semelhanças ou diferenças existem entre determinados fenômenos, etc" (RUDIO, 1986, p.71). Inserida na pesquisa descritiva, utilizamos os estudos causais comparativos, pois, conforme Rudio (1986), são estudadas as semelhanças e

diferenças existentes entre as situações, que se poderá expor os fatores que sugestionam a explicação da presença do determinado fenômeno em uma ocasião e sua ausência em outra.

No primeiro momento do estudo, procuramos, através de um mapeamento da cidade, todas as escolas e grupos de dança existentes, para, então, listá-las e classificá-las por técnica(s) focada(s). A partir do que encontramos, buscamos contato com aquelas escolas de dança que poderiam desenvolver algum trabalho que envolvesse o Funk nas suas turmas.

Cabe salientar que Centros de Tradições Gaúchas (CTGs) e Departamentos de Tradições Gaúchas (DTGs), bem como escolas que desenvolvam apenas uma modalidade de dança, como Ballet, não foram entrevistadas devido à sua especificidade.

A busca das respostas sobre a presença ou a ausência do Funk na instituição aconteceu através de um questionário contendo perguntas abertas e fechadas, destinado aos professores responsáveis pelas escolas de dança selecionadas.

A primeira parte do questionário se deteve nos dados de identificação, enquanto a segunda parte era formada por questões abertas, onde o entrevistado respondia a questões referentes à sua prática pedagógica. Optamos por um questionário com questões abertas, porque, segundo Manzato e Santos (2012), não restringe a resposta do entrevistado, proporcionando, assim, um melhor aprofundamento no assunto.

As questões abordam, desde o tempo em que exerce a função de professor(a) até o posicionamento pessoal quanto ao Funk, bem como a utilização ou não do mesmo. No caso de resposta positiva, quanto à utilização do Funk nas aulas, era necessário explicar de que modo o fazia. Caso a resposta fosse contrária, indagávamos o porquê da ausência deste estilo nas aulas de dança.

Após recolhidos os dados, as escolas ou grupos de dança foram classificados, conforme a utilização do Funk, e as escolas que possuem foram comparadas entre si. Através dos dados obtidos, tentamos encontrar os porquês de tal profissional trabalhar ou não com o Funk em sua aula de dança.

Contextualizando o Funk

O Funk, derivado do soul music, e posteriormente do *Miame Bass*, surgiu nos Estados Unidos, na década de 1970, por influência de James Brown. Enquanto aqui no Brasil, mais especificadamente no Rio de Janeiro, em meados de 1976, esse fenômeno, segundo Carmo (2003), reunia milhares de jovens moradores dos subúrbios cariocas, em sua maior parte negros, que lotavam clubes e as quadras das escolas de samba para dançarem *soul music* e Funk.

A imprensa por sua vez, passou a chamar essa manifestação dos negros de *Black* Rio. Esses bailes, ligados ao *Black* Rio despertaram a importância da identidade negra brasileira, conforme Carmo (2003). Ao mesmo tempo, iniciava-se a idolatria a James Brown e o "orgulho negro" que, nessa década, estava no auge nos EUA. As equipes de som que animavam os bailes com a música Funk precisavam, muitas vezes, buscar discos desse gênero nos Estados Unidos porque no Brasil não se tinha lojas especializadas.

A febre do *black is beautiful* (negro é lindo) acabou em declínio na década de 80, e essa consciência negra dos encontros Funk, no Rio de Janeiro, começou a reduzir. "Embora o baile continuasse sagrado, já não produzia nenhuma identidade mais forte" (CARMO, 2003, p.178).

Pela grande difusão dos meios de comunicação em massa, o Funk logo passa a ter rótulos legitimados. Isso colaborou para a disseminação do pânico moral[1], já que o tratamento midiático dado ao Funk é "frequentemente associado a gangues e organizações criminosas, denúncias de relações sexuais anônimas nos bailes, alienação, danças, letras e gírias de mau gosto, pornográficas e machistas" (FILHO; HERSCHMANN, 2003, p.62).

Ao direcionarmos ao local onde o Funk foi criado e dali disseminado ao mundo, podemos encontrar a resposta da marginalização que é feita a esse gênero. Vindo das favelas, da periferia das cidades, feita e consumida por pobres, o ritmo foi

[1] Pânico moral segundo a sociologia britânica dos anos 70, se refere ao "desvio comportamental e criminologia juvenil" (FILHO; HERSCHMANN, 2003, p.60).

condenado pelas classes superiores, pois estas viam no Funk a forte ligação com a criminalidade.

Ao encontro do que falamos, Medeiros (2006) afirma que essa associação preconceituosa entre o tráfico e o Funk, normalmente, vem da elite, pois os dois dividem o mesmo espaço histórico social. Isso impede que o Funk seja valorizado no Brasil, embora já seja consagrado no exterior. Nem todo funkeiro é criminoso ou traficante, assim como nem todo reaggeiro é usuário de maconha, essas são generalizações preconceituosas a estilos que não surgiram na alta classe. São estereótipos, "imagens do outro que são fundamentalmente errôneas" (SILVA, 2012, p.98).

A sociedade, em geral, condenou o Funk de modo mais enfático, devido às músicas com tratamento pejorativo à mulher e pelo erotismo exagerado dos bailes. "Ora, o erotismo e o humor escrachado – a classe média goste ou não – é parte da cultura e dos estilos de vida populares. O funk, como outras manifestações da cultura popular, não é, nem nunca foi, politicamente correto" (FILHO; HERSCHMANN, 2003, p.64).

Acreditamos que o Funk possa ser utilizado como um espaço de prática ao direito de discurso de jovens, podendo, assim, denunciar suas condições e reivindicar cidadania. Se o estilo sertanejo fala tanto de natureza, fazenda e animais, pois esse é o cotidiano das duplas sertanejas, que em sua maioria, advém do meio rural, nada mais natural que a letras do Funk retratem, também, o cotidiano urbano, de periferia das grandes cidades, onde seus autores estão inseridos.

Segundo Freire (2003), a música Funk tem categorias em relação às letras dos Mc's[2], variando do *Melody,* cujo cunho é romântico e suas letras falam de amor e desilusão, como por exemplo, a dupla Claudinho e Buchecha. Já o Proibidão apresenta um discurso social, com letras relatando a vida na favela, as injustiças sociais, a violência, os preconceitos, citando facções criminosas, armamentos e façanhas dos traficantes. O Funk erótico (ou batidão) caracteriza-se pelas "letras com linguagem sexual e que incitam coreografias com teor erótico" (FREIRE, 2012, p. 02).

[2] MC: mestre de cerimônias.

Enxergamos essa reprovação do Funk como movimento, como se o Estado quisesse esconder a realidade das periferias, ocultar que ela também está presente no país e que artistas falem dela ou critiquem essa sociedade consumista e desigual. Desta forma, o Funk teve que ser "criativo e persistente para sobreviver e derrubar preconceitos, apesar da mídia e sociedade tentarem demonizá-lo e tornar seu público invisível" (MEDEIROS, 2006, p.10).

Outro ponto com que leva a sociedade a recriminar o Funk, não deixando que ele entre em seus lares, é o rótulo pornográfico que se atribui a este estilo de dança e música. Acreditamos que, para entender o gênero, é preciso investigá-lo desde sua origem nos EUA, iniciando no termo "funk", cujo significado sempre foi associado ao sexo. "Travava-se de uma gíria dos negros africanos para designar o odor do corpo durante as relações sexuais" (MEDEIROS, 2006, p.13). No Brasil, o FunK sofreu várias influências, como a utilização de atabaque e maracatus, bem como a batida eletrônica e as letras, dando irreverência e sensualidade, criando desta forma, a identidade do Funk brasileiro.

Essa sensualidade vista no Funk encontra correspondência em diversos estilos considerados brasileiros, como o samba e o lundu. O lundu, trazido para o Brasil, mais especificadamente para o estado do Pará, pelos africanos, é uma dança cujos os movimentos são sensuais de quadril e umbigadas, e remetem ao ato sexual. Já o samba, também possui letras e movimentos que remetem ao erotismo e sensualidade. Isso fica evidente em sua festa máxima, o carnaval, onde encontramos mulheres seminuas, em uma verdadeira apologia ao corpo sexual. Portanto, esta característica de sensualidade é emergente em outras manifestações musicais e corporais que não somente o Funk, como exemplo, o maxixe, o forró, a lambada entre outras.

A mídia que disseminou o Funk do Rio de Janeiro para o restante do Brasil, também foi a que, de forma sensacionalista, ampliou os significados reais das manifestações das subculturas jovens, trazendo ao público grande inquietação ante estas práticas, neste caso o Funk.

Infelizmente, temos que concordar com as palavras de Filho e Herschmann (2003), quando falam que esses movimentos da subcultura são diabolizados, como inadequadas e uma ameaça aos jovens de "boa família". Isto por que os bailes Funk

incomodam pelo barulho, pelo erotismo, brigas e ligação com narcotráfico, o que nos leva a refletir sobre o bom e o ruim. O que seria “boa família”, “boa música”, “boa dança”, “boa letra musical”?

Esse “bom” nos remete à cultura da classe dominante, ou seja, tudo o que for produzido culturalmente pela classe dominada irá sofrer discriminação e condenação pela sociedade que está no controle da “moral” e dos “bons costumes”. Não se pode fechar os olhos, como afirmam Filho e Herschmann (2003), culpar o Funk e proibi-lo, pela criminalidade, pelo comércio e consumo de drogas, pelo alto índice de gravidez e DST’s das periferias. Nossa opinião também se assemelha com a destes autores, quando eles afirmam o que nos parece óbvio, que muito antes do Funk surgir, todos estes problemas já estavam presente nas vidas das classes baixas.

Buscamos outro olhar sobre o tema, que não seja como o dos autores Gallardo e Sborquia (2002) que escrevem sobre o Funk, afirmando que o termos que originou seu nome está equivocado. Também, ao falar da disseminação do Funk, os mesmos autores colocam que o estilo fez com que toda a sociedade se tornasse “tigrões e cachorras”, sem temer o ridículo.

Além disso, Gallardo e Sborquia (2002) descrevem o Funk, partindo de sua estrutura musical, da letra e dos movimentos coreográficos, afirmando que “os refrões apóiam-se em batidas eletrônicas e há uma escassa harmonia no apoio do ritmo e da melodia. O refrão aparece o tempo todo e, como uma brincadeira infantil, ganha força pela repetição excessiva” (GALLARDO; SBORQUIA, 2002, p.112), além disso, tratam dos movimentos coreográficos, que para eles mais perecem movimentos copulatórios.

Assim como Siqueira (2006), que ressalta ser a dança uma categoria universal, incluindo vários estilos, lógicas e modos culturais, concebendo a dança no plural “danças”, também não vemos o Funk como algo único, generalizado, rotulado. Não são todos os Funk’s que pregam apologia ao narcotráfico, violência e sexo. Cada indivíduo escolhe o que ouve, ao buscar outros tipos de letras musicais, abre-se a possibilidade ao conhecimento de outros subestilos de Funk, que não somente aqueles que fazem apologias às drogas, violência, etc.

Os professores de dança, que trabalharem com este estilo, serão responsáveis pelas escolhas mais adequadas às suas propostas e ao público alvo, usufruindo dessa

variedade de músicas e letras. Oportunizar aos seus alunos uma discussão sobre as letras de Funk e sobre as movimentações estereotipadas pela mídia, também é função de quem lida com o ensino de dança.

O preconceito e discriminação do Funk ainda são muito fortes nos tempos atuais, e presenciamos várias atitudes, sejam dos pais, educadores e/ou comunidade, de que não se pode deixar crianças nem adolescentes escutarem as músicas, verem vídeos, muito menos dançarem o Funk. Quanto mais é proibido, mais as novas gerações se relacionam com ele, às vezes como forma de rebeldia, segundo Carmo (2003).

Mesmo na universidade, no curso de Dança, que deveria ser um espaço de debate, continuamos a ouvir os mesmos preconceitos que nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Cabe ressaltar, que haveria a necessidade de um espaço maior de discussão. Se quem é professor ainda tem a mentalidade de demonização do Funk, não se pode querer exigir mais que isso da sociedade. Se quem trabalha com dança, recriminar determinadas modalidades, acabará disseminando entre os alunos essa mesma atitude negativa.

No curso de Dança da UERGS, debatemos bastante sobre assuntos da contemporaneidade, inclusive sobre o Funk. Chegamos a constatar sua existência, seu público-alvo, mas ainda não vimos nada sobre a presença dele em alguma disciplina prática, ou didática que poderia ser aplicada. Assim, continuamos apenas refletindo a discriminação que é disseminada pela sociedade brasileira. Deve partir de cada aluno da licenciatura, se pretende quebrar essa barreira preconceituosa, levar o Funk para sua vivência e suas práticas como professor e artista.

Resultados da pesquisa

Foi encontrado um total de 24 escolas (grupos) de dança em Montenegro/RS. Nessas, diversos estilos de dança foram encontrados, desde *jazz*, *street*, dança do ventre, *ballet*, dança criativa, danças de salão e folclóricas. São doze estabelecimentos que trabalham com dança tradicional gaúcha, os chamados Centros de Tradições Gaúchas (CTG), Departamentos de Tradições Gaúchas (DTG) e Piquetes. Três escolas de *Ballet*, uma de *Jazz*, uma de folclore, duas de Dança de

Salão e uma de Dança do Ventre. As escolas/grupos que trabalham com mais de uma técnica são quatro.

Dentre estas, selecionamos oito para aplicar o questionário, pois foram as escolas em que poderia se encontrar algo no sentido que procurávamos. Para mantermos o anonimato das escolas e, também dos professores entrevistados, nomeamos ambos da letra A a H.

A partir dos dados coletados, obtivemos o relato de quatro professoras que utilizam o Funk em suas escolas/grupos. Esta informação já superou nossa expectativa inicial em relação a este estilo de dança.

Todas as quatro professoras que residem em Montenegro afirmaram consumir o Funk em suas vidas particulares. A entrevistada “A” exerce a função de professora há 10 anos, sendo sete na escola atual; a entrevistada “B” exerce a função de professora há 18 anos, sendo 12 na escola atual; a entrevistada “F” exerce a função de professora há oito anos, todos na escola atual; e a entrevistada “E” exerce a função de professora a seis anos, sendo dois na escola atual.

Ao nos determos sobre a formação das professoras, os dados obtidos não se diferenciaram muito. A formação no Ensino Superior permaneceu na área específica da licenciatura em Dança da UERGS (entrevistada “A” formada e entrevistada “E” em andamento) e na Educação Física (entrevistada “B” e “F”, ambas formadas). Apenas a entrevistada “B” possui Pós-Graduação em nível de especialização em Metodologia do Ensino, e a entrevistada “F” está em andamento em Prescrição de Exercício Físico.

Três (entrevistadas “A”, “E” e “F”), das quatro professoras, ao responderem sobre o que pensam a respeito do Funk, se preocuparam a alertarem que, embora o ritmo seja interessante, a batida gostosa e contagiante, as letras vulgares não são do gosto delas, não fazendo parte do repertório das aulas. A entrevistada “F” pensa “que se as letras das músicas não fossem vulgarizadas seria mais bem aceito pela sociedade”. Sobre a relação da apresentação do Funk e a sociedade como público, ainda há um caminho longo a percorrer, pois a plateia tem em mente ainda o Funk que é mostrado nas mídias de massa, sem que reflitam sobre ou conheçam outros trabalhos corporais possíveis.

O professor e diretor das Escolas de Dança “G” e “H” (49 anos), que já exerce a função de professor há 24 anos, respondeu no questionário não utilizar o Funk. De acordo com o entrevistado, apesar de ser um ritmo contagiante, considera as letras não adequadas e a isso atribui o fato de não utilizar o Funk em suas aulas.

As quatro professoras das escolas/grupos de Montenegro que utilizam o Funk responderam sobre suas práticas pedagógicas. O trabalho com o Funk em cada escola é específico, e desse modo advém das escolhas das professoras.

A entrevistada “A” (25 anos) fala da importância de trabalhar estilos musicais diferentes, mas que não chega a dar aula de Funk, no entanto, utiliza algumas músicas desse estilo para os exercícios durante a aula para turmas com acima de 12 anos. Acrescenta, ainda, que já usou o Funk em uma coreografia com alunos acima de 16 anos, obtendo um resultado bem interessante, de acordo com suas próprias palavras. Esclarecendo seu modo de trabalhar o Funk, ela diz utilizar a música e a sensualidade do gênero, mas não com a movimentação estereotipada do Funk.

Entrevistada “B” (48 anos) conta que sempre utilizou o Funk, já que ele pertence às manifestações populares, estilo que é trabalhado no grupo, como também o samba, axé e o hip hop. Diz utilizar tanto a música como a dança, e trabalha com turmas desde o infantil até o adulto. Ao descrever a aula, explica as etapas, que iniciam com o que chama de “atenção à frase musical”, seguido por deslocamento em níveis (alto, médio e baixo) para então chegar à composição coreográfica.

A entrevistada “F” (26 anos), explica que não trabalha o Funk com as turmas para apresentações e as turmas com crianças, visto que, devido ao preconceito da sociedade, ela acredita que o público não se sentiria à vontade assistindo a este tipo de coreografia. Mas na turma dos adultos, onde trabalha com vários ritmos, ela utiliza a música e a dança, porém com o cuidado de trazer letras selecionadas. Descreve ainda, que como a aula é de ritmos, prefere explicar anteriormente o que é, e porque é assim, para então dar início à coreografia com os passos característicos.

Embora o nome do grupo faça referência ao Street, a entrevistada “E” (23 anos) relata trabalhar com o Funk, desde o começo de sua atuação na dança, por gostar da batida. Utiliza tanto a música quanto a dança, com alunos entre 15 e 24 anos, em que a coreografia é levada pela professora, ou criada em conjunto com os alunos. Também

gosta de trabalhar o Funk no aquecimento anterior às coreografias. Sobre as letras, ela comenta que não se pode generalizar todas como impróprias, havendo uma seleção para as aulas. É essa uma ideia que apoiamos como um ponto de partida para práticas no ensino da dança.

Em se tratando das escolas/grupos de dança que responderam não utilizar o Funk, a proprietária e professora da Escola de Dança "D" (57 anos) há dez anos, demonstrou no questionário ser aberta a qualquer expressão corporal, seja a dança que for na sua escola. Acredita ser uma casualidade nunca ter utilizado o Funk, pois costuma usar diversos estilos de dança para o aquecimento da dança do ventre. Acrescentou, ainda, que não tem Funk na sua escola, por não ter professor(a), já que comenta não saber dançar.

A professora da Escola de Dança "C" (50 anos) tem seu grupo de dança há 33 anos e trabalha com a técnica do jazz, com alguma influência em contemporâneo. Não utiliza o Funk por questão de afinidade, a música não a inspira. Ao falar do Funk, diz que não possui preconceito com o estilo, respeitando todos os tipos de dança desde que sejam executados com uma mescla de técnica, emoção, bom gosto e respeito.

A partir dos dados encontrados, pode-se dizer que a Cidade das Artes ainda se restringe, em se falando em dança, aos grupos de dança folclórica gaúcha, sendo exatamente a metade (12) do total de escolas/grupos de dança em Montenegro.

Entre as 24 escolas, apenas quatro se propuseram a trazer o ritmo tão atual, popular e brasileiro que é o Funk. Analisando as quatro escolas entre si, se obtém mais informações como, por exemplo, o fato de apenas três utilizarem a música aliada à dança Funk, e somente duas delas (Escola de dança "B" e "E") levarem seus trabalhos coreográficos de Funk ao público e aos palcos.

Observamos, em duas entrevistas, o que mais se ouve dos profissionais de dança em geral, que não possuem preconceito com o estilo, mas o consideram desrespeitoso e de mau gosto. Talvez a opinião dessas professoras, esteja relacionada ao que já descrevemos anteriormente, a imagem do Funk que a mídia nos coloca diariamente.

Conclusões

Os resultados obtidos com a pesquisa não se distanciaram muito do que esperávamos encontrar na cidade de Montenegro, mas nos deixaram surpresas em saber que as professoras de dois grupos de dança trabalham com o estilo de dança Funk. Para isso, há uma atitude de confiança e credibilidade no seu trabalho, para então conseguir fazer o público acreditar que também é arte e transcender os preconceitos da sociedade.

A maioria dos entrevistados ligou a rejeição do Funk às letras musicais, sendo também a causa da não utilização do estilo em suas aulas. Talvez, uma proposta de trabalhar com esse estilo de dança seria a busca por letras mais adequadas ou, ainda, a utilização da melodia musical e não a letra.

Os professores das escolas que não utilizam o Funk, embora negassem ter algum preconceito, não pareciam estar abertos à utilização, exceto uma das professoras que afirmou que um trabalho com esse estilo seria bem recebido em sua escola.

Cada professor tem seu processo de aceitação a respeito do Funk, alguns não dão espaço em suas aulas, outros utilizam suas músicas para movimentações e exercícios de aquecimento considerando um estilo de música como os demais, mas que não são levados ao palco por receio da receptividade do público, enquanto outros profissionais, além da música, usam a movimentação do Funk em coreografias que vão aos palcos. Esses últimos são uma minoria, na quantidade de grupos e escolas de dança em Montenegro, mas já demonstram o início do que se pode vir a transformar na cidade.

A pesquisa teve importância para nós, pois encontramos resultados de um questionamento que nos fazíamos com constância, mas também por ter atingido os entrevistados, quando os mesmos se questionaram sobre suas posições em relação a um estilo não difundido nos espaços de dança, ocultado pela sociedade. Se os entrevistados responderam não utilizarem o Funk, nossa pesquisa fez com que no mínino eles se prepusessem a pensar no porquê não trabalhavam esse estilo.

E, por fim, nós professores de dança, ainda temos um longo caminho a percorrer, começando por nos livrarmos dos preconceitos não só com o Funk, mas

com qualquer outro estilo. Isso para que possamos trabalhá-lo com nossos alunos, sempre promovendo uma reflexão crítica sobre a prática e sobre a própria inserção do estilo na rotina de trabalho destas escolas, para enfim começar uma mudança de paradigmas que consiga alcançar os pais desses alunos e a comunidade em geral, colocando o Funk ao mesmo nível das demais modalidades de dança. Refletir, transmitir para transformar.

Referências

ALVES, Flávio S.; DIAS, Romualdo. *A dança Break*: corpos e sentidos em movimento no Hip-Hop**.** Motriz, Rio Claro, v.10, n.1, p.01-07, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/10n1/07FSAA.pdf >. Acesso em: 11 set. 2012.

CARMO, Paulo Sérgio. *Culturas da rebeldia*: a juventude em questão. São Paulo: Editora Senac São Paulo. 2ª ed. 2003.

FILHO, João F.; HERSCHMANN, Micael. Funk carioca: entre a condenação e a aclamação na mídia. In: Mídia, música (pop) ular e sociedade. *Revista ECO-PÓS*, Rio de Janeiro, vol.6, nº2, ago-dez, p.60-72, 2003.

FREIRE, Libny Silvia. *Nem luxo, nem lixo*: Um olhar sobre o funk ostentação. Seminário dos Alunos de Pós-Graduação em Comunicação Social da PUC-Rio. Novembro de 2012. Disponível em: <http://pucposcom-rj.com.br/wp-content/uploads/2012/12/4-Libny-Silva-Feire.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2013.

GALLARDO, Jorge Sérgio P.; SBORQUIA, Sílvia Pavesi. As danças na mídia e as danças na escola. *Revista Brasileira de Ciência e Esporte*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 105-118, jan. 2002. Disponível em: <http://www.rbceonline. org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/273/256>. Acesso em: 09 out. 2012.

MANZATO, Antônio José; SANTOS, Adriana Barbosa. *A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa*. 2012. Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~verav/Ensino_2012_1/ELABORACAO_QUESTIONARIOS_PESQUISA_QUANTITATIVA.pdf >. Acesso em: 16 out. 2012.

MEDEIROS, Janaína. *Funk Carioca*: crime ou cultura? O som dá medo e prazer. Editora Terceiro Nome, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social*: Teoria, Método e Criatividade. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

PINELLI, Tânia Maria L.; LARA, Michelle Larissa. *Trá-lá-lá... que dança é essa?* Funk na escola: um olhar crítico sobre a linguagem corporal. Curitiba: SEED/PR. 2009. Disponível em: < http://www.diaadiaeducacao. pr.gov.br/portals/pde/arquivos /1014-4.pdf>. Acesso em: 09 de out. de 2012.

RUDIO, Franz Victor. *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. Petrópolis: Vozes, 1986.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. p.73-102.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. *Corpo, Comunicação e cultura*: a dança contemporânea em cena. Campinas: Autores Associados, 2006.

REVISTA DA FUNDARTE
Ano 13 – Número 26 – Julho/Dezembro 2013

Musicalização em projetos sociais no vale do Paranhana, Rio Grande do Sul

Patrícia Fernanda Carmem Kebach
patriciakebach@yahoo.com.br
Faculdades Integradas de Taquara/RS – FACCAT
Alexandre Herzog
alexandre.herzog@hotmail.com
Faculdades Integradas de Taquara/RS – FACCAT

Resumo: Este estudo procurou verificar os objetivos da educação musical no contexto de projetos sociais e como a musicalização vem sendo trabalhada no Vale do Paranhana. Realizaram-se observações sobre as condutas pedagógico-musicais e entrevistas com proponentes e participantes de um projeto de cada cidade investigada. Os dados foram analisados a partir da psicologia social piagetiana, das teorias do cotidiano de Souza e Penna e dos estudos de Hikiji e Kleber. Analisando os dados, percebeu-se que apesar de alguns projetos apresentarem dificuldades, eles são eficazes no combate à violência e proporcionam um ambiente de interação social saudável, diminuindo os riscos que crianças e jovens enfrentam ao ficarem nas ruas das cidades.

Palavras-chave: musicalização; projetos sociais; processo pedagógico-musical.

Abstract: This study aimed to verify the goals of music education in the context of social projects and how people are working with music education at Paranhana Valley (Rio Grande do Sul, Brasil). Observations about teacher's pratices and interviews with the students were conducted in each participating city. The data was analyzed based on Piaget's Social Psychology, Daily-Life Theory of Souza e Penna, and Hikiji and Kleber. After the analysis, although the evidence of a couple of issues to solve in the project, we can verify the decrease of violence rates inside the communities while the project offers a healthy environment to keep kids far from the risks posed by the streets.

Keywords: musicalization; social projects; musical-pedagogical process.

Introdução

Os projetos sociais acontecem em vários espaços: escolas públicas e privadas, pastorais, penitenciárias, centros de reabilitação de dependentes químicos, ONGs, etc. Eles se originam de iniciativas individuais ou coletivas que visam a proporcionar a melhoria da qualidade de vida de pessoas e comunidades. Assim, por meio de contribuições voluntárias, a sociedade se mobiliza, organizando e desenvolvendo projetos e ações sociais para transformar determinada realidade para o bem comum.

Esses espaços são marcados essencialmente pelas trocas cooperativas entre os participantes, pois eles surgem com o propósito de melhorar a qualidade de vida das pessoas e mobilizam os agentes envolvidos para além do seu campo de vivência, permitindo a transposição de barreiras e preconceitos em benefício do outro. Nos

projetos sociais, portanto, costuma-se exercitar a cidadania, prevenir a vulnerabilidade social, reivisitar tradições nas comunidades em que ocorre, realizar trocas cooperativas e despertar o sentimento de solidariedade, sendo a musicalização um importante veículo para viabilizar essas ações.

Com estes aspectos em mente, a presente pesquisa procurou voltar seu foco para os projetos sociais de uma região específica ainda não mapeada neste sentido: a região do Vale do Paranhana, que abrange as cidades sul-rio-grandenses de Taquara, Igrejinha, Parobé, Rolante, Riozinho e Três Coroas. Essa localidade é marcada por colonização europeia, especialmente a alemã e a italiana. Portanto, faz-se importante conhecer, nessa região, os projetos sociais que desenvolvem atividades artístico-culturais, sobretudo envolvendo a música, para mapear os objetivos destas atividades e compreender de que modo ocorrem as ações de musicalização nesses espaços, não apenas como pesquisa de base, mas também para poder proporcionar ferramentas para a qualificação destas ações de musicalização nos contextos informais dos projetos da região.

Primeiramente, obteve-se informação sobre quais projetos sociais da região desenvolvem atividades de musicalização em diferentes contextos. Chegou-se a um total de 23 projetos mapeados que desenvolvem algum tipo de educação musical em seus contextos. Entretanto, aprofundou-se o olhar sobre 6 deles, ou seja, um projeto de cada município foi visitado pela coordenadora da presente pesquisa e seu bolsista de iniciação científica, a fim de se conhecer mais de perto a realidade destes espaços musicais.

Dessa forma, procurando compreender de que modo ocorre a educação musical que é realizada em projetos sociais nessa região, propôs-se o seguinte questionamento, que norteou as ações para a realização do presente estudo: Como ocorrem as práticas musicais realizadas em contextos de projetos sociais na região do Vale do Paranhana e como estas contribuem para a construção musical e desenvolvimento das relações sociais dos sujeitos envolvidos neste processo?

Para aprofundar o fenômeno investigado, ao nortear a coleta de dados e análise dos mesmos, obtiveram-se como questões paralelas as seguintes: em que contextos de projetos sociais realizam-se a Educação Musical no Vale do Paranhana?

Como se instaura o processo de ensino e aprendizagem musical no ambiente destes projetos sociais? Como os proponentes de atividades de educação musical atuantes nestes espaços compreendem seu papel e o dos educandos? A Educação Musical realizada é implantada com que objetivos nestes espaços? Há sempre educadores musicais ou os processos de ensino e aprendizagem nestes contextos se instauram de formas diversificadas? Qual a função, a natureza e o impacto que as atividades de musicalização causam nos ambientes dos projetos sociais onde ocorrem? O que une as pessoas em torno dessas atividades musicais realizadas nos projetos sociais observados? E, finalmente, essas ações de musicalização contribuem efetivamente para o desenvolvimento musical, inclusão social e acesso à diversidade de capitais culturais das cidades que fazem parte do Vale do Paranhana?

Especificamente, objetivou-se na pesquisa analisar como se instaura o processo de musicalização no ambiente dos projetos sociais das cidades investigadas, para compreender melhor o fenômeno e observar quais são os objetivos da Educação Musical realizada nestes espaços. Também, se procurou compreender os objetivos das atividades voltadas para a prática musical em projetos sociais, visando à melhor compreensão sobre o fenômeno. Além disso, se procurou verificar como as pessoas que trabalham com musicalização, nestes espaços, compreendem seu papel e o dos educandos, para mapear possibilidades futuras de oferta de formação continuada na área.

Pressupostos teóricos

A partir de um norte teórico na psicologia social piagetiana (PIAGET, 1978; 1994), buscou-se verificar se o espaço da educação musical nos projetos sociais observados gera (ou não) relações interpessoais com base no respeito mútuo e na cooperação, para compreender se os sujeitos que ali se musicalizam exercitam a democracia e se desenvolvem autonomamente, de modo geral. Além disso, observou-se o que une as pessoas em torno das atividades musicais realizadas nos projetos sociais observados. A presente pesquisa, portanto, buscou mapear a repercussão da Educação Musical dos projetos sociais na sociedade local e como ela se instaura nos diversos espaços de musicalização oferecidos.

Ao analisar os conteúdos coletados para esta pesquisa, utilizou-se, como referencial teórico, os estudos de autores que voltaram seus olhares para o fenômeno da educação musical em projetos sociais (KLEBER, 2006; LIMA, 2002; SANTOS, 2006; HIKIJI, 2006, entre outros) e para as teorias do cotidiano (SOUZA, 2000; 2008; PENNA, 1990; 2008), que apontam para a importância de se partir da cultura de cada um que se musicaliza como ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem musical. Referenciou-se a análise, também, na tese de doutorado, que procurou compreender os fenômenos da cooperação na produção musical (KEBACH, 2008) e na psicologia social proposta por autores como Perret-Clermont (1995) e Piaget (1973; 1994; 1998), cujos olhares estão voltados para a construção de conhecimento em espaços coletivos.

Além disso, para compreender as questões que atravessam um projeto social e nos empoderarmos acerca do objeto desse estudo, realizamos uma breve revisão e reflexão teórica a respeito do Terceiro Setor, que normalmente é o setor que desenvolve as ações de projetos sociais.

Guazina traz os pensamentos de Zandonade (2005, apud Guazina 2011) para quem o Terceiro Setor é um importante instrumento na implantação do novo estado brasileiro, participando na formulação e execução de políticas públicas. Segundo o autor (idem), ele surge ligado à cidadania, superação da pobreza e à humanização do capitalismo atual.

Contudo, as Ongs e os projetos sociais são parte de um contexto maior de conflitos gerados pelo neoliberalismo, que tem por consequências a precarização do mercado de trabalho e a perda sistemática das proteções sociais, a discriminação social e a dificuldade de acesso a bens por parte das camadas populares.

A partir da constituição de 1988, o terceiro setor ganhou importância no país ao vincular-se a atividades de ações populares variadas, ligadas ou não a movimentos sociais. Contudo, acabou assumindo uma lógica de estado regulador, ao invés de estado provedor. Segundo Zandonade (2005 apud Guazina, 2011), o estado regulador atua quando a sociedade sozinha não consegue resolver determinado problema. Portanto, o Terceiro Setor teria a incumbência de sanar essas deficiências.

É interessante observar, também, a questão social brasileira, que se modificou ao longo dos anos. Com a precarização do trabalho, segundo Castel (1998 apud Guazina, 2011), a precariedade no trabalho dificultou o acesso ao emprego e a manutenção da sobrevivência e, portanto, a própria legitimidade das pessoas no espaço social, modificando os vínculos de trabalho e incrementando os níveis de exclusão social.

Para Coimbra (2001, p.30 apud Guazina 2011), "o capital produz miséria e para existir precisa dela, pois em sua lógica de funcionamento é imprescindível à existência da pobreza", como se pode ver, claramente, nas grandes cidades. Pode-se observar, assim, que a própria sociedade e o capitalismo vão criando os problemas que, depois, recaem para o Terceiro Setor.

Foucault (2003c apud Guazina 2011) fala a respeito da questão da periculosidade do indivíduo, que é visualizado, não pelas infrações que comete, mas pela virtualidade de seu comportamento. De modo geral, a impressão que fica é que se criou uma categorização de pessoas que devem ser salvas, que devem ser ajudadas, que devem ser olhadas pela sociedade. E que isso ficaria a cargo do Terceiro Setor, substituindo a intervenção que deveria ser do estado.

Atualmente, nem todos os projetos sociais fazem parte do Terceiro Setor. Alguns são fomentados pelo Primeiro Setor, ou seja, as organizações públicas aplicam dinheiro também em ações sociais. Mas, muitas vezes, antes de gerar algum tipo de projeto social, faltam estudos, por parte, por exemplo, das prefeituras, para conhecer as demandas de uma determinada comunidade. Isso gera uma falta de adesão por parte da comunidade, que não encontra sentido em atividades impostas, ou seja, que não levam em consideração as suas reais demandas.

Além disso, não é apenas a comunidade carente que participa dos projetos sociais, mesmo daqueles que são organizados por ONG's, ou seja, instituições pertencentes ao Terceiro Setor. Muitas vezes, de modo equivocado, selecionam-se justamente aqueles que menos precisam participar das atividades culturais organizadas nos projetos. Num dos projetos observados da região, por exemplo, em época de relatório final, analisamos o quanto a seleção dos candidatos era realizada

de modo equivocado, por suposta “musicalidade”, e não por nível de necessidade vinculada ao risco social das crianças e jovens da comunidade.

A fim de obter um “produto musical” capaz de sensibilizar a comunidade, para arrecadar auxílio financeiro para a ONG, a ênfase estava na capacidade das crianças selecionadas em demonstrarem um pronto resultado de qualidade em suas apresentações. Entretanto, “o tiro saiu pela culatra” e a sociedade civil demonstra perceber a política implícita neste tipo de atuação de alguns projetos sociais. O fato é que, no início deste ano de 2013, a ONG mencionada encerrou suas atividades por problemas financeiros, pois sua política não surtiu o efeito esperado.

Metodologia utilizada

Num primeiro momento da presente pesquisa, procurou-se mapear, na região, quais os projetos sociais que trabalham a musicalização na região do Vale do Paranhana. Chegou-se a um total de 23 projetos que atuavam em 2011, desenvolvendo algum trabalho com musicalização nas cidades investigadas, sendo 4 em Igrejinha, 3 em Parobé, 2 em Riozinho, 3 em Três Coroas, 6 em Taquara e 5 em Rolante.

A eleição da observação das ações musicais e dos sujeitos entrevistados foi feita da seguinte forma. Primeiramente, elegeu-se um projeto de cada uma das 6 cidades da região para ser visitado. Procurou-se mapear espaços diversificados de projetos sociais, o que se caracterizou como pré-requisito para a eleição de determinados projetos, ou seja, em cada cidade, elegeu-se um espaço diferente para ser mapeado. Esses aspectos caracterizam o estudo como sendo uma pesquisa de base, transversal e qualitativa.

Especificando melhor os procedimentos de coleta de dados, para compreender de que modo ocorrem os processos de musicalização no contexto dos projetos sociais do Vale do Paranhana, procurou-se registrar momentos em que as aulas de música ocorriam, através de vídeo, para posterior análise e, também, conversar com os participantes dos processos de ensino e de aprendizagem musical, através de uma metodologia clínica. Assim, a metodologia utilizada visou a compreender o fenômeno em suas dimensões individual e social. Os sujeitos investigados foram 6 professores

(ou proponentes) e 6 participantes (ou alunos)[1] que atuavam no processo de musicalização no contexto de 6 projetos sociais, um em cada cidade do Vale do Paranhana. O pré-requisito para a eleição dos entrevistados foi apenas a demonstração do interesse e disposição para participar da pesquisa nos espaços eleitos.

Com estes dados recolhidos, visou-se a verificar as relações estabelecidas entre eles. Desse modo, além da revisão literária sobre o tema, para compreender como se instaura a musicalização nos projetos sociais da região estudada, utilizou-se a técnica de observação coletiva e entrevistas individuais. Essas entrevistas foram realizadas com base na técnica de aplicação do Método Clínico piagetiano (DELVAL, 2002), a fim de compreender, através da livre conversação com os agentes do processo, de que modo ocorrem a produção musical e as interações sociais nos espaços investigados. Portanto, a metodologia está relacionada aos modos de observação da Epistemologia Genética, cujo objetivo é verificar as ações e compreender, através da entrevista clínica, o pensamento dos agentes do processo pesquisado. Através desta metodologia, pretendeu-se investigar que tipos de ações são realizadas para musicalizar nos diferentes ambientes observados; quem são as pessoas responsáveis pela musicalização; quais os objetivos da educação musical nestes espaços; quem integra o grupo de participantes que se musicaliza; qual o repertório trabalhado. Dessa forma, as entrevistas foram elaboradas a partir das questões norteadoras da presente investigação.

A pesquisadora, para conversar com os professores ou proponentes da musicalização, no espaço dos projetos sociais investigados, teve como roteiro das entrevistas as seguintes questões:

- Quais os tipos de atividades de educação musical são realizados neste projeto social?

[1] Os proponentes das aulas de musicalização nos projetos sociais do Vale do Paranhana não são todos professores de música. Muitos deles são pessoas da comunidade que sistematizam apenas as ações de musicalização tendo como objetivos uma diversidade de ações, como veremos mais adiante, que não visam, em primeiro plano, musicalizar os participantes. Também não se pode chamar todos os participantes de alunos, pois a musicalização dos projetos não ocorre somente em escolas, mas em vários ambientes, dentre eles, por exemplo, numa clínica de recuperação de dependência química.

- Qual o vínculo que você possui com a linguagem musical? Como se preparou para exercer esta função no projeto social?

- Quais os objetivos das atividades de musicalização dentro do espaço deste projeto social?

- Quem são as pessoas que participam? Como são escolhidas? Qualquer um pode participar?

- O que é levado em conta na hora da elaboração das atividades musicais?

- Como você acha que estas ações repercutem na vida das pessoas que se musicalizam?

Essas perguntas nortearam, portanto, a conversação realizada entre a pesquisadora e os proponentes da musicalização nos projetos visitados. Já as entrevistas realizadas com os participantes (ou alunos) das atividades de musicalização, foram realizadas com base no seguinte roteiro de perguntas:

- Porque você participa das atividades de musicalização? Qual seu interesse em fazer parte deste espaço?

- Como se sente durante as atividades de musicalização? O que você está aprendendo?

- O repertório para ser executado e as atividades nas aulas de música partem de quem? Quem os escolhe?

- O que você acha das atividades oferecidas?

- Como você descreveria o papel do professor (ou regente, ou maestro, ou proponente) nas atividades do projeto social?

- Qual você acha que será o resultado das ações exercidas no projeto para sua vida pessoal?

A partir desses dois roteiros de perguntas, guiou-se, portanto, as entrevistas realizadas com proponentes (ou professores) e participantes (ou alunos).

Assim como Gil (2008), compreende-se a necessidade de se recorrer a entrevistas clínicas visando à oferta de uma visão geral sobre a problemática pesquisada e a necessidade de se conhecer profundamente as técnicas de aplicação deste método. Segundo ele,

> Também se recorre a entrevistas informais na investigação de certos problemas psicológicos, onde é importante que o pesquisado expresse livre e completamente suas opiniões e atitudes em relação ao objeto de pesquisa, bem como os fatos e motivações que constituem o seu contexto. Nestes casos, a entrevista informal é denominada entrevista clínica ou profunda e, em algumas circunstâncias, não dirigida (idem, p. 111).

O método clínico (DELVAL, 2002) se traduz pelo procedimento, inicialmente, de coleta de dados, através da observação das ações e livre conversação sobre determinada temática, para seguir o pensamento da pessoa entrevistada. A análise desses dados geralmente é registrada através de gravadores, vídeos, anotações etc. Para observar as ações musicais dos sujeitos, recolheram-se os dados através de filmagens que foram posteriormente analisadas. As entrevistas também foram filmadas, transcritas e analisadas posteriormente.

As entrevistas, com base no método clínico, obedeceram ao seguinte critério técnico essencial a ser respeitado numa entrevista clínica: o entrevistador procurou não sugestionar cada sujeito investigado, com expressões faciais ou opiniões próprias sobre o fenômeno investigado, buscando seguir o pensamento do entrevistado através de um diálogo norteado pelas respostas dadas. O método clínico é inspirado na Psicanálise, partindo do suposto de que é um procedimento de investigação da percepção, da ação e dos sentimentos humanos, buscando analisar os mecanismos profundos do pensamento, para compreender o que o entrevistado pensa ou sente a respeito do objeto investigado. Portanto, essa metodologia foi capaz de fornecer dados preciosos sobre os modos de atuação musical, sentimentos, procedimentos didático-pedagógicos, etc., tanto dos proponentes, quanto dos participantes, nos projetos investigados.

No presente artigo, faremos um recorte da pesquisa, apresentando apenas a análise das falas do proponente e do entrevistado de apenas um dos projetos investigados. Elegemos aquele que melhor demonstra o quanto os projetos sociais podem contribuir para a qualificação da vida das crianças e jovens que dele participam.

Análise das falas do proponente e participante de um dos projetos da região

No projeto aqui analisado trabalha-se com a cultura Hip Hop. O proponente comenta que aprendeu a realizar mixagens de músicas, em estilo Hip Hop por necessidade, pois queria atrair a atenção das crianças de forma diversificada nas matérias de Filosofia e Matemática, disciplinas que ministrava. Ele justifica assim sua pesquisa em relação ao Hip Hop: "*Necessidade, doutora, porque eu sempre dei aula de matemática e filosofia, eu aprendi muito com o E. S. (diretor da escola) nas palestras e ele dizia assim: 'ah, matemática é só uma desculpa guri, tu vais ensinar outras coisas pra eles'. Depois de um tempo eu entendi o que ele queria dizer. De fato é verdade: tu pegas cinco períodos de matemática, nossa, o que que tu podes fazer!! E daí ele sempre me escolheu como regente, ou paraninfo de turma, alguns anos atrás quando eu dava aula, agora não dou mais*". O proponente conta que se formou em matemática e cursou parte do curso de filosofia e comenta ainda: *"eu também gostava muito de dançar naquela época, e de música. Então pra mim foi uma necessidade, eu tinha que aprender a mudar o som das músicas e deixar de acordo com o que a gente quer, sabe? Então, eu acho que virou uma necessidade. Eu estava com uma enorme dificuldade de dar aula pra eles, uma turminha de quinta série, e... já, já tinha ido quatro professores embora e eu não era para dar aula, era para coordenar aquele programa Mais Educação*". Ele também conta que observando sua turma percebeu que as movimentações que faziam dentro da sala de aula tinham a ver com as danças Hip Hop: "*Daí eu fiz um acordo com eles: 'tá bom, eu dou dois períodos de matemática, e nos outros três, nos outros entra a dança*". Portanto, foi desta forma que começou a se interessar pela cultura Hip Hop: observando seus alunos e investigando o que lhes interessava.

Daí a formar mais adiante o projeto social foi só questão de tempo. Nota-se que este projeto, desde a sua gênese, tem a ver com uma observação sobre o universo da comunidade para quem é destinado, ou seja, crianças e adolescentes em risco social dos bairros periféricos da cidade. A escolha do que se poderia realizar dentro do projeto está intimamente relacionada, dessa forma, com a cultura dos participantes, ou seja, com seus modos de expressão musical. Neste projeto, parte-se do pressuposto de que as atividades só serão significativas se partirem daquilo que os

participantes já conhecem, já construíram no berço de suas culturas. Penna (2005, p. 12) propõe que a educação musical que contribui para a expansão da experiência artística, em alcance e qualidade, é aquela que adota concepções amplas de música e arte e procura apreender todas as manifestações musicais como significativas, evitando deslegitimar as expressões musicais, através de uma imposição de repertório, relativo a somente a um estilo, geralmente, o erudito. Na cultura Hip Hop, já existe uma hibridez de estilos no próprio ato de mixar músicas. Assim, além de se levar em conta as experiências dos participantes, colocam-se os mesmos em contato progressivo com uma diversidade de expressões musicais.

O proponente relata que as atividades são elaboradas e a escolha é realizada no projeto a partir da "*satisfação deles, principalmente, eles têm que estar felizes aqui, eu não posso forçar eles, entendeu, doutora? Eu não posso dizer: Vem dançar ou fica sentadinho. Se eu tiver que chamar a atenção deles muitas vezes, é porque alguma coisa está errada. Então enquanto eles estiverem gostando, estiverem se divertindo, está funcionando*".

O vínculo que as comunidades dos bairros da periferia possuem com a cultura Hip Hop é explicada da seguinte forma pelo proponente: "*Esses bairros que estão dentro do projeto, me parece que eles têm a característica da dança, entendeu? A maior parte deles nasceu pra dançar.*"

Quanto à diversificada faixa etária, contemplada no projeto, o proponente parece trabalhar com facilidade em relação a isto, pois demonstra possuir conhecimentos epistemológicos: "*Eu tenho uma aluna de três anos que nós não conseguimos introduzir ela na regra, na ordem, no comportamento da dança, mas ela dança muito bem, então a gente deixa ela fazer o que ela souber. Ela tem três anos*". Em todas as falas do proponente nota-se um respeito imenso de sua parte, não somente pelos diferenciados níveis de aprendizagem dos sujeitos investigados, mas por suas necessidades especiais. No projeto, há uma criança cadeirante, e o proponente relata que ela se interessou pela dança ao acompanhar suas primas dançarinas nos ensaios. O fato é que a participação no projeto contribuiu, em muito para o desenvolvimento rítmico e motor da parte superior de seu corpo e, ao observarmos esta criança dançando, sente-se toda a alegria e as trocas colaborativas

entre ela e os outros dançarinos. Esse fato demonstra o quanto o projeto respeita a diversidade de todos nos processos de ensino e aprendizagem.

Ao se observar as ações do projeto, num primeiro momento, poderia se pensar que as atividades não são relativas à educação musical, e sim, à dança. Mas, o fato de escolherem repertório, aprenderem a mixar músicas no computador, orientados pelo proponente, marcarem ritmos, musicalizarem poemas, contribui amplamente para suas construções musicais. Sobre a escolha do repertório, o proponente relata o seguinte: "*a gente escolhe as músicas de acordo com o momento que eles vivem, eu sempre tento colocar duas ou três nacionais, por exemplo, aquela da... do Skank, sutilmente, que a gente remixou pra poder ficar umas batidas de Hip Hop, e aquela ali a gente escolheu porque naquela semana que a gente estava montando a segunda coreografia, teve duas perdas fatais deles: morreu um pai e um irmão deles, e mesmo assim eles estavam lá para o ensaio, então aquela música caiu como uma luva, por que 'enquanto eu estiver triste, simplesmente me abrace...'* (remete-se a uma das letras mixadas). *A gente só colocou umas batidas de Hip Hop por que ela é um pop rock (...). A gente faz a escolha da música de acordo com o momento que uma boa parte deles está vivendo, daí é por isso que eles dançam, movem o corpo e daí a emoção está neles quando eles estão dançando, sabe? Então é melhor."* Neste depoimento observam-se vários aspectos: a sensibilidade do proponente na escolha de um repertório, junto aos participantes, que contribua para suas reestruturações psíquicas diante de um luto (KEBACH, 2008); o fato de sempre se preocupar com o momento atual dos participantes ao eleger as músicas (SOUZA, 2008), a mescla de estilos, adaptados ao ritmo Hip Hop, o que garante uma aprendizagem musical ampla, no sentido da experimentação, da adaptação rítmica, e na composição harmônica, ao mixar duas diferentes composições, realizando re-arranjos (PENNA, 2005). Portanto, vários aspectos são desenvolvidos: não somente a construção artística musical e coreográfica, mas também aspectos que podem levar à saúde psíquica e desenvolver relações pessoais com base em valores humanos importantes: a criatividade e a autonomia dos envolvidos nos processos de aprendizagem neste espaço.

Ele conta que foi atribuindo autonomia, progressivamente aos participantes na escolha de repertório e de coreografias: "*Tem duas coreografias prontas e estamos*

criando a terceira. A primeira coreografia eu fiz ela praticamente sozinho, daí a segunda eu já fiz a metade dela, porque metade eles fizeram, e a terceira, a tendência é que eles façam toda ela. Eu só vou me preocupar com a mixagem da música". São muitos os que inclusive querem aprender as mixagens, e o proponente dedica um espaço somente para ensinar alguns jovens do projeto a aprenderem a remixar canções.

O principal objetivo deste projeto é, portanto, tirar as crianças e jovens da rua, prevenir a violência e diminuir o índice de evasão das escolas. Aspectos como comportamento, dedicação aos estudos são abordados pelo proponente durante as aulas de Hip Hop no projeto. Assim, segundo depoimento do proponente, este projeto contribuiu para diminuir a violência entre gangues de bairros periféricos da cidade. Portanto, o proponente acha que estas questões repercutem no ambiente das seis escolas que integram o projeto e nos bairros mais complicados, em termos de drogadição e violência da cidade.

As crianças e jovens são encaminhados para o projeto por pais, pelo conselho tutelar, pelas escolas, ou, às vezes, os próprios participantes se apresentam como interessados em participar do projeto. Todos são acolhidos. Segundo o proponente, *"o conselho tutelar agora que tem me indicado bastante componentes. Porque é o meio que eles estão achando para resolver alguns conflitos que eles têm com alguns alunos, sabe? Daí, está funcionando*". Ele explica que ao participarem do projeto, esses jovens se encontram longe do risco social, estão produzindo arte e se expressando, ou seja, estruturando-se simbolicamente. São várias as apresentações em locais da região, o que contribui para aumentar a autoestima (HIKIJI, 2006) dos componentes do grupo de Hip Hop : "*Cresceu, sabe? No começo eu não sabia o que eu ia fazer. Fazia um meio ano que a dança estava pronta e eles: 'Sôr, onde é que a gente vai se apresentar?'. E eu não fazia a menor ideia, daí até que o conselho tutelar arrumou a primeira apresentação deles. Daí não parou mais, sabe? Porque é bonito uma dança de rua, e a gente mescla poesia, que agora a gente não está fazendo* (durante a aula observada*), mas na dança, na apresentação, vai se mesclado com poesia, declamada*". Ele conta que esta poesia é ritmada e declamada pelos alunos, e que o início do curso de filosofia despertou nele este desejo de refletir com as

crianças. Portanto, a realização do projeto e as ações que nele são desenvolvidas têm a ver com a própria formação do proponente.

De forma resumida, o proponente explica que a filosofia do projeto, refletida pelos participantes é a seguinte: *"nossa frase é 'somos tão grandes quanto nossos sonhos', tanto que a escola G. V. colocou essa frase no símbolo da escola. Isso é o que a gente trabalha direto, então essa frase a gente criou, e a escola aderiu, pediu se podia botar no slogan da escola. É porque eles achavam que não tinham capacidade e tal".* Na frase e no trabalho reflexivo sobre a mesma fica claro que o trabalho com o desenvolvimento da autoestima dos participantes é alvo importante no projeto.

Quanto à repercussão das ações do projeto na vida dos participantes, o proponente comenta "*Eles estão se tornando pessoas melhores".* O proponente diz que trabalha para que eles possam se tornar autossuficientes, ou seja, que possam se gerenciar por conta própria no projeto. Explica que as ações do projeto não são suas, e. sim, dos participantes e que ele apenas serve de norteador, de gerenciador das condutas artísticas, que serve de intermediário para que os participantes construam para si formas de se expressarem através da cultura Hip Hop.

O proponente tem planos futuros de se mudar de cidade, e, como sabe que não poderá ficar por muito tempo no projeto, prepara os participantes para se articularem de modo autônomo, e demonstra fazê-lo com bastante propriedade. Ele, assim, age a partir de condutas didático-pedagógicas pertinentes, pois se mobiliza no projeto de forma solidária, reflete sobre cooperação e induz à autonomia das trocas recíprocas e respeito mútuo (PIAGET, 1994). Suas condutas repercutem nas falas do participante entrevistado da seguinte forma*: "Eu me sinto bem. Eu deixo de dormir às vezes para vir dançar".* Comenta isto, pois trabalha até de madrugada em seu emprego. Ele explica que aprende o seguinte no projeto, além da cultura Hip Hop: *"Amizade, companheirismo, e... um ajuda o outro, a fazer as coreografias, a editar música, a fazer mais amigos".* Ele reafirma as falas do proponente, dizendo que as músicas são eleitas pelos participantes e o proponente apenas ajuda nas remixagens. Quanto ao papel do proponente, o participante explica da seguinte forma: ***"****Ah, ele conversa, ele organiza e..., vai e arruma as músicas pra nós".* O entrevistado

demonstra ter interesse, não somente em seguir carreira na área, mas também de contribuir para o prosseguimento do projeto. No momento em que se observavam as atividades do projeto, as performances deste participante chamaram a atenção dos pesquisadores, pela qualidade. O proponente diz que o garoto foi convidado algumas vezes para ministrar aulas em algumas escolas e o fez com êxito.

As contribuições indicativas que se pode fazer a este projeto têm a ver com uma sistematização dos processos de ensino e aprendizagem do uso de novas tecnologias para realizar as mixagens, ampliando espaços de aprendizagem sobre os elementos da linguagem musical, algo que ficou nítido, não somente pelas falas do proponente, mas também pelo desejo do participante em aprender mais sobre isto. Para isso, seria necessário que o proponente se especializasse na área, em algum curso disponível, a fim de sistematizar suas ações didático-pedagógicas neste sentido.

Considerações finais

A musicalização realizada no Vale do Paranhana produz impactos regionais, desde a diminuição da violência em algumas comunidades, segundo relato dos proponentes, até a ampla oferta de expressões artístico-musicais para a região. Diminui o número de crianças e adolescentes que poderiam estar vagando pelas ruas, portanto, ociosos e vulneráveis ao uso de drogas, gravidez precoce, violência entre gangues, etc. Os dados revelam que a educação musical nos projetos da região proporciona ações educativas e culturais, aprimorando a capacidade dos participantes de atuar de modo autônomo na sociedade. Muitos dos participantes acabam se tornando monitores dos projetos onde se musicalizaram, fato que demonstra o êxito das ações educativas dentro desses contextos informais, não somente no sentido de aprendizagem musical, mas de gerar atitudes de voluntariedade.

Uma das principais conclusões deste estudo está no fato de que em nenhum dos espaços visitados a educação musical se baseia em métodos ativos, ou seja, numa nova pedagogia da música, que abranja todas as atividades que podem ser realizadas para uma musicalização significativa dos sujeitos que se musicalizam. As condutas didático-pedagógicas precisam ser aprimoradas e a proposição é a de que

os proponentes precisam passar por constante formação continuada na área da Educação Musical. Precisam também compreender que seus papeis vão além da musicalização: o desenvolvimento de valores, normas e regras é essencial dentro dos projetos. Porém, para que isto ocorra, os proponentes precisam entender como se dá a gênese do desenvolvimento moral, ou seja, como os sujeitos desenvolvem condutas baseadas em respeito mútuo, cooperação e, portanto, reciprocidade nas trocas sociais. Alguns dos proponentes entrevistados intuem muito bem formas de desenvolver a autonomia para aqueles que participam dos processos de musicalização, como no caso do projeto acima analisado. Entretanto, isso não ocorre em todos os espaços investigados: muitas vezes, parte-se do princípio de que as crianças e jovens compreenderão seus papeis na sociedade através da transmissão de conhecimento via verbalização de normas e obediência aos mais velhos, fato que pouco contribui para o desenvolvimento ético dos participantes das oficinas de música em que se observou que isto ocorre. Mesmo assim, somente o aspecto de estarem tocando em conjunto, e, em alguns momentos, tendo a liberdade de escolher um repertório que se queira expressar neste cenário, já é um passo dado de grande importância para a estruturação emocional, cognitiva e desenvolvimento de trocas sociais saudáveis. Assim, a formação na área da psicologia social, em que os proponentes pudessem refletir sobre formas de ajudar a desenvolver a moralidade e a autonomia, para gerar a criatividade e a crítica reflexiva dos participantes dentro dos projetos sociais, poderia ampliar o impacto das atividades desses ambientes na sociedade local.

Finalmente, é necessário que os proponentes da musicalização em projetos sociais tomem cuidado em relação às formas como elegem os participantes, a fim de incluir todos aqueles que realmente necessitam deste espaço para se tornarem cidadãos integrados à sociedade local. No caso do projeto analisado acima, qualquer um pode participar! Há espaço para aqueles enviados pelas escolas, conselheiros tutelares, aqueles que vêm por conta própria ou por indicação da família! Entretanto, nem sempre isto ocorre e nem sempre se age de modo inclusivo nos projetos sociais. As eleições por provas de aptidão musical, por exemplo, podem excluir aqueles que não terão outras oportunidades de se musicalizar em espaços pagos, além de gerar

um sentimento de impossibilidade de expressão musical, legitimando-se concepções inatistas sobre a construção do conhecimento musical, ou seja, que existe aqueles que nascem com aptidões musicais e outros que não as possuem.

Referências

DELVAL, Juan. *Introdução à prática do Método Clínico*: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GUAZINA, Laize Soares. *Práticas Musicais em organizações não governamentais*: uma etnografia sobre a (re)invenção da vida. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Centro de letras e artes. Programa de pós-graduação em música. Rio de Janeiro, 2011.

HIKIJI, Rose Satiko Gitirana. *A música e o Risco*: etnografia da performance de crianças e jovens participantes de um projeto social de ensino musical. São Paulo: Edusp, 2006.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. *Musicalização coletiva de adultos*: os processos de cooperação nas produções musicais em grupo. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2008.

KLEBER, Magali Oliveira. *A prática da Educação Musical em ONGs*: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Música. Porto Alegre, 2006.

LIMA, Maria Helena de. Educação musical/educação popular: projeto música e cidadania, uma proposta de movimento. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2002.

PENNA, Maura. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

____. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. *Revista da ABEM*, porto Alegre, V. 14, 35-43, mar. 2006.

____. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PERRET CLERMONT, Anne Nelly. *Desenvolvimento da inteligência e interação social*. Lisboa, Horizontes Pedagógicos, 1995.

PIAGET, Jean. *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

____. [1974] Fazer e compreender. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

____. [1932] *O juízo moral da criança*. São Paulo: Summus, 1994.

____.*Sobre a pedagogia*. Org. Silvia Parrrat Dayan e Anastásia Tryphon. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

SANTOS, Carla Pereira dos. Educação musical nos contextos não-formais: um enfoque acerca dos projetos sociais e sua interação na sociedade. XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM). *Anais 2006*. Brasília, 2006.

SOUZA, Jusamara (Org.) *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: PPG-Música UFRGS, 2000.

____. (Org.) *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

REVISTA DA FUNDARTE
Ano 13 – Número 26 – Julho/Dezembro 2013

O mercado de trabalho e a dança: um olhar sobre os relatos de professores/bailarinos homossexuais

Diego Ebling do Nascimento
digue_esef@yahoo.com.br
Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR
Mariângela da Rosa Afonso
cafonso@terra.com.br
Universidade Federal de Pelotas – UFPEL

Resumo: A presente pesquisa tem como objetivo verificar a percepção dos professores de dança homossexuais sobre o mercado da dança. A referência metodológica foi pautada na perspectiva qualitativa e o procedimento adotado foi o estudo de casos múltiplos. A pesquisa foi realizada através de entrevistas temáticas semiestruturadas. Os entrevistados foram quatro professores/bailarinos. Para tratar os dados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo. Embasado nas falas dos entrevistados, podemos perceber que, mesmo com algumas dificuldades estabelecidas pelo mercado de trabalho, eles se sentem realizados profissionalmente.

Palavras-chave: carreira docente; arte; gênero.

Abstract: The present research aims to verify the interviewees' perception on the dancing labor market. The methodological reference being used was qualitative wise and a multiple-case study was the adopted procedure. The research was made through thematic semi-structured interviews. The sample was comprised of four professional dancers/teachers. In order to process the data, the content analysis technique was used. Based upon the interviewees' statements we can see that even with some difficulties are present, it is noticeable that they feel professionally fulfilled.

Keywords: teaching career; art; gender.

Introdução

Em qualquer profissão, para garantir o sustento, é necessário remuneração. Para o artista não é diferente, mas, em parte dos casos, a produção artística é vivenciada como forma paralela de trabalho e não como meio principal de ganho. É comum os artistas viverem de cachês, *freelancings*, trabalhos referentes a aprovações de editais sem qualquer vínculo que lhe garanta estabilidade.

Poucos são os artistas que conseguem vencer as barreiras do mercado de trabalho e viver exclusivamente de sua arte (ALMEIDA, 2009). Porém, percebemos alguns avanços em relação às profissões artísticas. Um deles é lembrado pelas autoras Strazzacappa e Morandi (2007), ao destacarem que, em 1971 foi estabelecida a obrigatoriedade do ensino de artes na educação básica. Mas a Reforma do Ensino

Superior Brasileiro[1] havia imposto restrições à habilitação de estudantes formados em conservatórios para o exercício da docência em música. Então, a universidade se torna o acesso institucional à formação de artistas que visam à carreira docente.

Tempos depois, em 1996, a legislação se preocupou ainda mais em especificar o ensino das diversas subáreas das artes, obrigando a presença no ensino básico das diferentes linguagens artísticas. Além da música, agora também são lembradas as artes visuais, o teatro e as danças[2] (STRAZZACAPPA e MORANDI, 2007).

Outro avanço relacionado ao mercado de trabalho no meio artístico é a Lei nº 6.533/78, responsável pelo exercício das profissões de artistas e de técnicos em espetáculos de diversões[3]. Esta Lei entende o artista como o profissional que "cria, interpreta ou executa obra de caráter cultural de qualquer natureza para efeito de exibição ou divulgação pública, através de meios de comunicação de massa ou em locais onde se realizam espetáculos de diversões públicas (p.1)", e o técnico em espetáculos de diversões, como o profissional que "mesmo em caráter auxiliar, participa, individualmente ou em grupo, de atividade profissional ligada diretamente à elaboração, registro, apresentação ou conservação de programas, espetáculos e produções (p. 1)".

Para o registro, é necessário ao artista apresentar:

> Diploma de curso superior de Diretor de Teatro, Coreógrafo, Professor de Arte Dramática ou outros cursos semelhantes, reconhecidos na forma da Lei; ou diploma ou certificado correspondentes às habilitações profissionais de 2º Grau de Ator, Contrarregra, Cenotécnico, Sonoplasta, ou outras semelhantes, reconhecidas na forma da Lei; ou atestado de capacitação profissional fornecido pelo Sindicato representativo das categorias profissionais e, subsidiariamente, pela Federação respectiva. (CLASSIFICAÇÃO BRASILEIRA DE OCUPAÇÕES p. 1 e 2).

Para a Classificação Brasileira de Ocupações, composta pelo Ministério do Trabalho e Emprego, o artista de dança "concebe e concretiza projetos cênicos em dança, realizando montagens de obras coreográficas; executa apresentações

[1] A Reforma do Ensino Superior Brasileiro foi realizada em 1968, por meio da Lei 5.540 (BRASIL, 1968).
[2] De acordo com a Lei n. 9394/1996: "Art.26, §2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos".
[3] Há o Sindicato de Artistas e Técnicos de Espetáculos de Diversões (SATED).

públicas de dança e, para tanto, prepara o corpo, pesquisa movimentos, gestos, dança e ensaia coreografias" (s/p). E, ainda, finaliza dizendo que os artistas de dança podem ensinar dança.

Monique (2011) contribui nos dizendo que, embora o mercado de trabalho tenha crescido para os profissionais que atuam com a dança nas últimas décadas, ainda há um longo percurso para que o mesmo não somente continue a se expandir, mas que também propicie condições de sustento oferecendo salários dignos aos profissionais.

Este estudo é parte de minha pesquisa de mestrado em Educação Física, que foi realizada na Universidade Federal de Pelotas e tem como objetivo verificar a percepção dos professores de dança homossexuais sobre o mercado da dança.

Caminhos metodológicos

Este trabalho é baseado na perspectiva qualitativa, ou seja, trabalha com o universo de significados, dados subjetivos, motivações, crenças, aspirações, valores, opiniões, atitudes, fenômenos e hábitos, o que compreende um espaço mais profundo nas relações dos processos e dos fenômenos (MINAYO, 2003; GIL, 2002 e TRIVIÑOS, 2007).

O presente estudo se caracteriza, quanto aos objetivos, como uma pesquisa descritiva (GIL, 2002; TRIVIÑOS, 2007). O elenco deste estudo é formado por quatro homens que cursaram ou cursam Educação Física, trabalham com dança e atualmente se assumem como homossexuais. Por nossas histórias serem tão próximas, os entrevistados foram escolhidos de forma intencional, e só foi possível chegar até eles através da indicação de amigos e garimpando as histórias que permeiam o cenário da dança em Pelotas e Porto Alegre.

Como a proposta da pesquisa não se limita a um único caso, mas a um conjunto de professores de dança/bailarinos pré-selecionados, o procedimento adotado para coleta de dados foi o estudo de casos múltiplos. Para Yin (2010), estes estudos podem indicar o grau de generalização de proposições. Desta forma, foi utilizada a abordagem de replicação indicada por este autor.

O trabalho foi realizado através de entrevistas temáticas[4] semiestruturadas. Segundo Triviños (2007), esta escolha permite ao pesquisador ampliar seu leque de questões na medida em que o estudo apresenta novas demandas e, ainda, possibilita que o entrevistador faça questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa. Também, que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se percebem as respostas dos informantes. Ou seja, na entrevista semiestruturada há uma valorização do investigador, pois ela oferece a liberdade necessária para o entrevistado se sentir à vontade, agir com espontaneidade e, ainda, permite surgir questões inesperadas ao entrevistador, as quais poderão ser de grande utilidade para a pesquisa, enriquecendo a investigação.

As entrevistas foram realizadas, individualmente, gravadas e transcritas de maneira integral. Também é importante salientar que foram feitos alguns ajustes no texto transcrito. Utilizamos o que Gattaz (1996) chama de transcriação. O autor sugere a necessidade de se reformular a transcrição literal para torná-la compreensível à leitura.

Para tratar os dados, utilizamos como metodologia a análise de conteúdo. Segundo Bardin (2000), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas organizado por meio das seguintes fases: pré-análise (organização dos documentos); exploração do material (administração sistemática das decisões tomadas); e, finalmente, o tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação (os resultados são tratados de maneira a serem significativos e válidos).

No próximo tópico serão apresentados os cruzamentos dos dados que deram subsídios para esta pesquisa. É importante ressaltar que a análise parte das minhas experiências, pois, nas respostas que obtive dos entrevistados, percebi uma relação de proximidade da minha história de vida com a deles, conferindo-me propriedade para tratar desta temática. Ainda assim, tomamos cuidado para manter um

[4] De acordo com Delgado (2010, p. 22), as entrevistas temáticas se referem à experiência ou processos específicos vividos ou testemunhados pelos entrevistados.

distanciamento, sem a intenção de empregar juízo de valor em algum momento da análise das entrevistas, o que poderia influenciar nos dados obtidos.

Trajetórias profissionais: desafios e conquistas

Os quatro profissionais que fizeram parte deste estudo foram Carlos, Taylor, Ted e Jack[5]. Carlos iniciou os estudos em danças de salão no ano de 1999, em Porto Alegre. Atualmente, é professor de dança nos estilos jazz e dança de salão e está cursando Educação física. Taylor é administrador, professor, coreógrafo, bailarino e diretor de um centro de arte na capital. Ted tem experiência com dança em escolas, grupos e academias. É coreógrafo e professor assistente do curso de dança do Centro de Arte da UFPel[6]. Jack é bailarino profissional, registrado no SATED e diretor do Centro de Arte de Porto Alegre.

O mercado de trabalho para Carlos

A preocupação do pai de Carlos, no início, era com o futuro profissional do filho, com as questões financeiras. Ele relata que seu pai falava dos baixos salários dos professores.

Carlos começou muito cedo a lecionar dança. Ele contou que, com treze anos, ministrou a primeira aula, na mesma escola que começou a fazer aulas de dança. Sua professora teve que viajar e, como ele era bolsista, assumiu as turmas naquela semana.

A partir daí, Carlos foi tendo mais turmas e ministra aulas até hoje. Ele confessa que já tentou trabalhar em outros lugares, como comissário de bordo, por exemplo, mas não conseguiu abandonar o mundo da dança.

O conhecimento que Carlos construiu durante anos dançando e o nome que fez dando aulas e participando de eventos, dá a ele segurança para enfrentar o mercado de trabalho. Ele contou que, por ser um profissional respeitado na área da dança, as pessoas o procuram e, confessa que a maneira como se expressa não implica em seu trabalho, pois as pessoas procuram profissionais bem qualificados.

[5] Por motivos éticos optamos por usar codinomes.
[6] Universidade Federal de Pelotas.

Deste modo, percebemos que Carlos entende que sua orientação sexual não influencia em sua profissão.

Um dos momentos mais marcantes na vida profissional de Carlos foi quando ele foi convidado para dar aulas na Alemanha. Ficou 25 dias no país dando aulas de dança de salão. Aproveitou, também, para fazer cursos e participar de congressos. Comentou que os contatos para as aulas que ministrou na Alemanha se deram através do *Facebook*. Neste site de relacionamentos ele costumava publicar muitas fotos e, além disso, alguns amigos o indicaram para a vaga.

Ser professor, para ele, representa a maior projeção profissional na área da dança, e demonstra satisfação em atuar neste mercado. Salienta que a dança de salão, por estar em destaque na mídia, em especial em programas televisivos, passou a ter maior procura do público. Em contrapartida, ele demonstra preocupação com os profissionais que estão no mercado dando aulas, pois contou que as pessoas fazem poucas aulas e já se consideram professores. Complementou, ainda, que este fato contribui para que o mercado da dança seja desvalorizado.

Do ponto de vista de Carlos, um dos desafios para o ingresso no mercado de trabalho da dança é a disponibilidade corporal e técnica necessária para dar aulas de dança jazz. Sua maior cobrança é em relação à boa flexibilidade. E diz que trabalha diariamente para aumentar esta capacidade física.

Outro desafio bastante presente na fala de Carlos é com relação à divulgação da dança. Acredita que, muitas vezes, esta atividade carece de mais recursos. Pensa que isso se deve às atribulações do mundo contemporâneo, que é repleto de atividades, o que acaba fazendo com que as pessoas não tenham tempo de dançar.

Atualmente, ele não pensa em abrir uma escola de dança. Prefere continuar dando aulas nas escolas de outros professores, pois acredita que há muitas preocupações para um empresário da dança, deixando claro que não gostaria de trabalhar na área de gestão.

Carlos considera que a dedicação foi elemento fundamental para seu sucesso profissional. Para o futuro, pretende fazer especializações na área da educação e da dança, viajar ministrando congressos nesta área e, quando não conseguir mais

dançar, ser professor universitário. Não descarta, ainda, a possibilidade de ser professor em escolas formais.

O mercado de trabalho para Taylor

Como principais experiências profissionais, Taylor cita sua primeira apresentação de dança no teatro, ainda em Pelotas e, depois, sua estreia na Companhia Quasar. Descreve, na entrevista, como aconteceu a audição para o ingresso na Companhia profissional, em que atuou. Conta que fez testes com muitos bailarinos conceituados da capital gaúcha e que a audição se realizou em Porto Alegre, porque a Quasar estava em turnê no sul do Brasil.

Na audição, disputou a vaga com bailarinos mais novos. Enquanto tinha 33 anos, havia bailarinos com idade entre 18 e 21 anos. Ele e outro bailarino foram pré-selecionados para a segunda etapa da audição, que teve duração de cinco horas. Neste momento, acabou se destacando na improvisação, o que fez ele se tornar o favorito.

Na Companhia, embora tenha sentido desconforto por ser o bailarino mais velho e por não ter um aprimoramento técnico em balé clássico, característica que todos os outros bailarinos apresentavam, após o espetáculo, colegas e plateia se surpreenderam com seu talento.

Entre as referências profissionais de Taylor, destaca Baryshnikov[7], com quem se encantou depois de assistir atuando em um filme, e seu colega de Companhia Gleidson Vigne, que já admirava antes mesmo de ingressar na Quasar.

Taylor teve oportunidade de dar aulas na universidade, em Goiânia, para os cursos de teatro e musicoterapia. Chegou a pensar em seguir carreira acadêmica, mas acabou desistindo depois de perceber que gostaria de seguir outros caminhos profissionais, como atuar no mercado de ensino não formal da dança. Foi, então, trabalhar em um projeto de arte que contemplava as quatro manifestações artísticas: dança, música, teatro e artes visuais. Logo após, teve a oportunidade de começar uma nova história em Porto Alegre, criando seu próprio espaço de arte, onde está até hoje.

[7] Mikhail Nikolaievich Baryshnikov é considerado um dos maiores bailarinos da história. Além de bailarino era coreógrafo e ator. Nasceu no dia 27 de janeiro de 1948, em Riga, Letónia.

Para isso, teve que pedir demissão da Companhia, o que foi muito difícil, pois Taylor tinha construído muitos vínculos de amizade.

Não atribui a orientação sexual às escolhas profissionais e contou que não acredita nesta relação, pois, se acreditasse, seria uma forma de discriminação. Taylor entende a orientação sexual como um fato pessoal e não opcional. E lembrou que há homossexuais em todas as profissões.

Outro fator importante de destacar é que Taylor, assim como Ted, demonstrou preocupação e interesse em tratar deste assunto. Tem um projeto social que atende crianças de diferentes condições econômicas. Um dos objetivos é ensinar e aprender a lidar com as diferenças. Completa dizendo que estas diferenças são mencionadas no convívio entre as crianças e que há um esforço em fazer com que elas entendam que são diferentes e que este fator é positivo. A partir daí, se trabalha o respeito e a valorização das diferenças.

Acredita que a maior projeção profissional está, justamente, no trabalho autoral, já que nele é possível ter uma estabilidade maior do que em trabalhos onde a projeção é momentânea.

Sobre a questão profissional, ele aponta que está satisfeito, pois as atividades que vem planejando em seu centro de arte estão sendo bem executadas, mas ao mesmo tempo se mostra descontente com a realidade do mercado da dança no Rio Grande do Sul, que em sua visão é tradicional e conservadora. Confessa, ainda, que viaja para São Paulo com a finalidade de se atualizar, trocar experiências e se aperfeiçoar.

Os maiores desafios para trabalhar com a dança na visão deste profissional estão atrelados ao mercado cultural e político do Estado e a formação de público. Taylor entende que o Estado tem mecanismos ultrapassados e que não funcionam para incentivar, discutir e projetar a cultura. Comenta, também, que tem trabalhado em políticas de formação de público, mas lembrou que não é uma tarefa fácil, necessita de muito trabalho. *C*omplementa dizendo que há necessidade de repensar as políticas públicas para dança, ou seja, criar e desenvolver uma 'política consciente para a realidade do sul' do país e, principalmente, abrir o mercado da dança, que na visão dele é muito fechado.

Atualmente, diz que é preciso pensar o mercado de trabalho como um empreendedor, dando mais atenção aos investimentos, para melhorar seu espaço de trabalho e, assim, gerar mais renda. Conta que ainda vem aprendendo com a prática a administrar o seu próprio negócio.

A história de sua mãe foi fundamental para seu desenvolvimento profissional. Recorda que sempre se inspirou nela para alcançar seus objetivos. Disse que sua mãe é uma mulher batalhadora, ética e que trabalhou muito para sustentar a família, nunca deixando faltar nada para os filhos. A admiração pela mãe é tamanha que a homenageou transformando a história de vida dela em um espetáculo de dança.

Pela fala do entrevistado foi possível perceber, também, que se considera realizado profissionalmente, mas não perde de vista a busca por investimentos para qualificar o seu negócio. Seus planos para o futuro estão voltados para dar continuidade ao seu trabalho. Futuramente pretende ampliar seu espaço de arte, abrir uma ONG[8] e construir o próprio teatro.

O mercado de trabalho para Ted

Ted confessou, na entrevista, que atualmente não está dançando, pois realiza muitas atividades, como as aulas na universidade que tem que ministrar e o doutorado que está em andamento. Mas pensa em voltar a dançar em breve. Contou que tem planos para montar um novo grupo de danças na universidade com a ajuda de mais dois professores.

Encontrou em suas pós-graduações exemplos de bons e maus professores e revelou que transfere essas experiências para a sua prática docente, sabendo, então, o que é mais adequado fazer para se ministrar uma boa aula e o que não pode ser feito.

Outra ressalva de Ted foi sobre a atual cobrança da universidade em relação às publicações acadêmicas. Ele contou que tem dificuldade em escrever artigos, mas que gosta desta lógica atual de produtividade, e ainda relata que, se fosse optar por

[8] Organização Não Governamental.

outros cursos de graduação, elegeria jornalismo, publicidade, arquitetura, letras, biologia, história da arte ou artes visuais.

O momento mais marcante em sua trajetória profissional foi quando ingressou no mestrado. A partir daí, muitas portas se abriram para Ted, que começou a dar aulas em escolas e academias.

Outro momento significativo em sua trajetória profissional foi quando começou a lecionar na universidade. A primeira instituição foi a UnoChapecó[9], ainda com o mestrado em andamento. Precisava encarar a estrada e foi um período bem difícil, mas se sentia realizado. Trabalhou nesta universidade por apenas um semestre, depois passou na seleção do IPA[10] e se mudou para a capital. Esta experiência fez com que se sentisse independente. Confessa que tinha um bom salário e que sua família passou a reconhecer que havia conseguido se projetar profissionalmente na área da dança.

Hoje, a vida docente de Ted está estabilizada em Pelotas, cidade que pensou em morar, mas as questões pessoais fizerem com que ele mudasse de ideia. Ressalta que sua experiência em uma universidade federal está sendo muito agradável, pois veio de uma realidade de escola particular em que ministrava 40 horas semanais de sala de aula, o que era muito cansativo. Além disso, morar em Pelotas tem vantagens e desvantagens de uma cidade do interior. A qualidade de vida é maior, mas sente falta da vida cultural disponível na capital, pois há poucos espetáculos artísticos para assistir.

Como a graduação em Dança da UFPel é recente, Ted revela que os professores precisam pontuar mais para qualificar o curso, fazendo atividades de ensino, pesquisa e extensão. Trabalha em quatro projetos de extensão e ainda está desenvolvendo uma pesquisa.

Mostrou-se satisfeito no mercado de trabalho em que atua, confessou que fez vários concursos para universidades federais e que hoje está onde sempre sonhou trabalhar. Mas, pretende ainda escrever livros e estudar outras línguas, como libras,

[9] Universidade Comunitária da Região de Chapecó
[10] Centro Universitário Metodista – Instituto Porto Alegre

espanhol e falar fluentemente inglês. Como planos futuros, pensa em realizar um pós-doutorado no exterior e a fluência em outra língua daria este subsídio.

Atualmente, Ted ajuda financeiramente a família e sua sobrinha, que considera como filha, e as despesas do lar são divididas com seu companheiro.

A área que mais representa projeção profissional na dança, para ele, é a escola. Porém, comentou que este espaço é um dos mais difíceis de trabalhar porque muitos profissionais não querem atuar, preferindo os palcos. Ou seja, o que os profissionais da dança mais almejam é ser bailarino, atuando em grandes companhias.

Uma das dificuldades que Ted encontrou ao ingressar no mercado de trabalho se refere a não valorização da dança como área de conhecimento e as questões da homofobia, da sexualidade, do respeito às diferenças. Ele conta que sofreu preconceito por parte dos pais de seus alunos.

Além disso, deixa claro que o estudo é fundamental para o sucesso profissional. Valoriza, ainda, a importância de participar de congressos, comprar livros, assistir a espetáculos, conversar com outros profissionais, por mais que se domine uma área. Segundo Ted, esses atributos são indispensáveis para ser um bom professor.

No final da entrevista, enfatiza a importância de pesquisas que aprofundem as questões de gênero, pois, por lidar com corpos e sexualidades, estes estudos perpassam muitas áreas, como a educação física, que vem ganhando espaço de destaque.

O mercado de trabalho para Jack

Jack começou a trabalhar com a dança, profissionalmente, em 1994. Foi neste ano em que ele deu sua primeira aula. Em 1995 já era coreógrafo, participava de festivais de dança e já conquistava diversas premiações. Em 1996 começou a dirigir uma companhia de dança, onde, através dela, obteve reconhecimento estadual. Comentou que, nesta época, devido aos afazeres que estavam por trás da gestão de sua companhia, esteve um pouco afastado da família.

Relata, também, que sempre foi muito comprometido com o seu treinamento físico e com o treinamento dos bailarinos, e vincula isso às suas experiências

anteriores com o esporte. Jack ainda complementa dizendo acreditar que a dança é uma atividade física, um treinamento, e só passa a ser arte quando é apresentada.

Entre os momentos mais marcantes da trajetória profissional de Jack estão o prêmio Açorianos de Dança, conquistado logo após um ano como professor, e quando abriu sua escola, em 2002. Outro momento marcante foi quando o seu pai morreu. Ele comenta que este episódio não tem relação com a dança, mas, a partir daí, sua vida mudou. Hoje, espera ansioso pelo ano de 2014, quando sua companhia completará 18 anos de atividades. Ele já está preparando o espetáculo de comemoração.

Jack comenta que é muito difícil trabalhar na área da dança. Como bailarino é preciso dançar muito para conseguir se sustentar, mas ainda é o meio mais fácil. Como professor, é mais complexo, pois é preciso mostrar os alunos dançando, e isso demanda dinheiro. Salienta que, para ser coreógrafo, é mais complicado ainda, já que se depende do corpo de baile. Mas, ao destacar a questão do reconhecimento, ressalta que o primeiro a ser valorizado é o bailarino, depois o professor e, por último, o coreógrafo. Ou seja, a atividade considerada mais difícil de exercer é a menos reconhecida. Entretanto, embora ele acredite nesta lógica, Jack comenta que consegue inverter esta situação. Contou que trabalha para o seu público, logo, monta suas coreografias pensando em quem vai assisti-las. Este fato acaba projetando significativamente o coreógrafo.

Ao questionar sobre a satisfação com relação ao mercado profissional, na área da dança, demonstrou descontentamento. Disse que ainda está muito estagnado e que, para realizar um bom trabalho, precisa-se de muito dinheiro.

Para melhorar o mercado, sugere um grupo de dança profissional na cidade de Porto Alegre – onde atua. Inclusive cita várias cidades que já tem grupos profissionais, como São Paulo (São Paulo Companhia de Dança), e também no nosso Estado, como é o caso de São Leopoldo (Companhia Municipal de Dança de São Leopoldo), de Caxias do Sul (Companhia Municipal de Dança de Caxias do Sul) e de Pelotas (Companhia da Performance).

Outro fator que preocupa Jack é a questão da qualidade dos trabalhos oferecidos na área da dança. Comenta que no hip hop, por exemplo, é muito fácil

começar a ministrar aulas. Mas questiona quem está ministrando estas aulas e qual a qualidade delas. Por outro lado, este acontecimento acaba sendo mais difícil na dança jazz e no balé clássico, devido à técnica específica que estas duas modalidades exigem.

Outro fato que descreveu no momento da entrevista foi referente ao preconceito. Uma advogada, conversando com alguns de seus alunos, o chamou de "borboleta[11]", um deles escutou e contou para Jack, que entrou com um processo contra a profissional.

Quanto a funções que exerce dentro da profissão relatou que é "um faz tudo": professor, coreógrafo, auxiliar de limpeza, figurinista, ensaiador, sonoplasta, iluminador e às vezes bailarino.

Jack não se imagina exercendo outra função dentro da educação física a não ser a dança. Quando questionado se algum dia pensa em parar de dançar, confessou que pensa apenas em trocar de estilo. Mudar do balé e *jazz* para a dança de salão. Gosta muito deste estilo, porém, atualmente não tem tempo para se dedicar à modalidade.

Mesmo que trabalhe com a dança há anos, não considera dançar, ou seja, estar no palco como bailarino, um trabalho. Contou que são coisas diferentes, que gosta de dançar, de estar no palco. Também reconhece que o curso de educação física contribuiu para a didática de suas aulas.

Quanto ao fator que considera fundamental para o seu desenvolvimento profissional, destaca a educação, o foco e a persistência. Considera-se realizado, profissionalmente, mas conta que sonha em ter seu próprio teatro, o que o deixaria ainda mais realizado.

Quanto à dança, pretende continuar trabalhando em seu espaço, ampliá-lo e englobar outras artes.

Lembra que, na Companhia, hoje, cada um tem a sua vida profissional fora da dança, mas que todos gostam de dançar. Embora não seja uma companhia

[11] Borboleta, assim com o arco-íris, compõe um dos símbolos do Orgulho LGBT. Porém, no contexto referido a palavra foi usada de forma pejorativa, afirmando o preconceito.

remunerada, sonha em um dia poder pagar seus bailarinos. Ele tem Deborah Colker[12] como referência, pois ela também é formada em educação física e desenvolve um trabalho conceituado na área.

Carreiras em cena: apontamentos em comum nas trajetórias profissionais

Vários foram os apontamentos citados pelos entrevistados sobre as dificuldades de se trabalhar com a dança. Uma questão específica chamou atenção: Jack e Taylor convergem sobre a análise das políticas públicas para a dança no Estado. Lembram-se das dificuldades de se trabalhar com dança no Rio Grande do Sul. Na avaliação dos profissionais, há pouco incentivo público e, quando há, geralmente atende a pessoas de um núcleo predeterminado.

Outro fator relevante para esta pesquisa foi relatado por Ted. Uma das dificuldades que ele encontrou ao ingressar no mercado de trabalho se refere a não valorização da dança por algumas áreas, além do preconceito referente à sua sexualidade.

> *"Primeiro é o respeito das outras áreas. 'Dança é conteúdo? Vale nota? Tem Xerox? Tem polígrafo?' Então, o primeiro preconceito da profissão, enquanto área social do conhecimento, que vale menos que a matemática e que o basquete na ESEF[13]. E do pessoal. Tu é gay, tu é lésbica, tu é promíscuo, tu é vagabundo, tu é sem vergonha. Então, vale menos. Ou, ainda, vai contaminar meu filho. O professor é gay, meu filho vai ser gay" (TED).*

As questões da sexualidade, do respeito às diferenças e do preconceito são fatores que realmente preocupam Ted no mercado de trabalho.

Outro desses acontecimentos foi relatado por Jack. Ele conta que uma advogada, conversando com alguns de seus alunos, o chamou de "borboleta". Referente a este acontecimento, Baumgardt (2009) lembra a importância das denúncias a respeito dessa e de outras formas de preconceito, para que o Ministério Público do Trabalho possa apurar tais fatos e punir os responsáveis. Contudo, a autora

[12] Iniciou seus trabalhos em 1993, na Companhia de Dança Deborah Colker e em 1995 conquistou o patrocínio da Petrobras, o que possibilitou se firmar no panorama da dança mundial. Nesse espaço de tempo, a Companhia se apresentou na Alemanha, Argentina, Áustria, Canadá, Chile, Cingapura, Colômbia, Escócia, Estados Unidos, França, Holanda, Hong Kong, Inglaterra, Irlanda, Japão, Macau, México, Nova Zelândia, País de Gales, Paraguai, Portugal e Uruguai, conquistando vários prêmios (disponível em <http://www.ciadeborahcolker.com.br>).
[13] Escola Superior de Educação Física

ainda ressalta que muitos trabalhadores não procuram seus direitos por falta de informação ou conhecimento, ou em muitos casos, por desacreditar na justiça brasileira.

Desta forma, percebemos que em ambos os espaços, formais e não formais, o preconceito ainda está presente. De acordo com Baumgardt (2009), nossa cultura sempre importunou muito os trabalhadores homossexuais, sendo vários são os preconceitos enfrentados por eles no mercado de trabalho. Humilhação, aborrecimentos, insinuações e até mesmo agressões físicas são as principais consequências.

Já Carlos e Jack demonstraram preocupação com quem está no mercado da dança ministrando aulas. Eles lembram que muitos não têm formação necessária para lecionar.

> *"A dança mexe muito com o ego das pessoas. As pessoas fazem seis meses de aulas e se consideram professores. Isso faz nosso mercado de trabalho cair" (CARLOS).*

Para Vargas (2007), o corpo do bailarino tem que ser construído, trabalhado e preparado por meio de diferentes experiências, técnicas e práticas de movimento. Isso demanda tempo e só é possível se houver professores e professoras devidamente preparados para dirigir os alunos. Segundo Terra (2010), os estudantes de dança que passam por escolas, estúdios e academias percorrem um caminho de ensino não sistematizado (referindo-se a uma estrutura curricular) ou sistematizado por métodos de formação específica em uma técnica. Muitas vezes, os profissionais que atuam no mercado são oriundos desta formação.

> Nessa esfera estamos diante de uma grande problemática: a validação desse processo acontece por meio dos sindicatos, os quais, sem estabelecer relações de parceria com as demais instituições e centros de referência de formação e sem diretrizes ou parâmetros norteadores não se encontram preparados para avaliar habilidades, atitudes e competências requeridas aos diferentes artistas da dança. (TERRA, 2010, p. 73).

Os professores investigados por Folle e Nascimento (2010, p. 520) demonstraram que "após a aposentadoria pretendem desenvolver atividades profissionais diversificadas, não retomando à docência no ambiente escolar". Nos professores de dança, aqui entrevistados, o desejo é oposto. Eles não se imaginam

afastados do mercado de trabalho em que atuam e buscam estratégias para poder continuar dançando.

> *"Hoje eu só danço balé e jazz. Pode ser que eu passe para a dança de salão, que eu acho tri bom, mas atualmente não danço porque me falta tempo" (JACK).*
>
> *"Todo mundo tem a suas limitações, se bem que a dança de salão me possibilita continuar, porque um professor de jazz ou balé não tem a mesma desenvoltura que um aluno de 15, 16 anos. Já um professor de dança de salão pode continuar dançando em palcos e dando aulas perfeitamente, sem problema algum". (CARLOS)*

Como percebemos com os relatos de Carlos e Jack, quando eles não puderem mais dançar *jazz* e balé, pretendem migrar para dança de salão, "já que a carreira de uma pessoa executante [da dança] é de vida curta, porque seu instrumento, o corpo, envelhece e já não pode fazer frente a exigências físicas rigorosas" (HANNA, 1999, p. 182).

Além disso, identificamos nas falas dos entrevistados que eles consideram a dança como uma atividade muito prazerosa.

> *"A dança para mim é tudo, é um conjunto de educação, uma série de momentos que tu absorves e servem para tua vida. E depois vem a coisa da diversão, essa coisa gostosa de produzir arte, de ir para o palco, de ser aplaudido, de ver o olho das pessoas com emoção" (JACK).*

Jack, Taylor e Carlos ainda relataram que, quando dançam, não consideram "um trabalho". Contudo, é importante lembrar que o ambiente de estudo da pesquisa de Folle e Nascimento (2010) foi o espaço escolar e que o desta pesquisa acontece, em sua maioria, em espaços não formais. Este fato pode influenciar muito, pois os espaços formais são repletos de normas e conteúdos a serem vencidos. Já, com os professores de espaços não formais, isso acontece de forma mais sutil.

Também precisamos destacar que os entrevistados trabalham diretamente com a execução da dança, seja como intérpretes ou coreógrafos, e Hanna (1999) lembra que há outro fator importante que pode influenciar para que estes profissionais queiram continuar atuando no mercado de trabalho não formal. Ela indica que "a execução da dança oferece emprego mais sazonal do que de tempo integral e aceita pessoas com estilos de vida alternativos, que lidam com suas diferenças, inclusive a homossexualidade, através do meio artístico" (p.182).

O fato explicitado por Hanna pode nos fazer entender as preferências relatadas por nossos entrevistados. Carlos posicionou-se pela preferência em espaços não formais. Taylor e Jack atuam e pretendem continuar atuando nesses espaços. E Ted, que atua em um espaço formal – a universidade –, em algum momento de sua fala diz que ser professor de espaços formais é a maior projeção profissional, porém, faz uma ressalva afirmando que a maior parte das pessoas que trabalha com dança não quer os espaços escolares. Deste modo, deixa explícita uma contradição. Embora acredite nos espaços formais, entende que seus colegas de profissão preferem atuar em outros espaços.

Considerações finais

Os relatos dos entrevistados demonstraram como os professores de dança, atualmente assumidos como homossexuais e formados no curso de educação física, analisam suas experiências como professores e bailarinos no mercado de trabalho.

É importante destacar que não tivemos como objetivo discutir as questões de gênero. Para esta temática, posteriormente serão realizados outros trabalhos.

Por meio desta pesquisa, encontramos artistas que conseguiram vencer as barreiras do preconceito. Estes profissionais atuam no mercado de trabalho e demonstraram estar realizados profissionalmente. Parte desta realização pode estar vinculada as suas formações, pois todos tiveram uma formação diferenciada, unindo o ensino formal (universidade) e o não formal (escolas, clubes, estúdios de dança).

Sugerimos que outros estudos sejam realizados envolvendo a dança e o mercado de trabalho, visto que há poucas pesquisas que tratam da relação entre essas duas temáticas. Além disso, refletir e problematizar questões sobre este assunto abrange e pode interessar a todos profissionais da área.

Referências

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. *Ser artista, ser professor:* razões e paixões do ofício. São Paulo: Editora da Unesp, 2009.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70, 2000.

BAUMGARDT, Daiana. Os homossexuais e o preconceito no mercado de trabalho frente aos princípios constitucionais. *Revista Jus Vigilantibus*. Agosto de 2009. Disponível em: <http://jusvi.com/artigos/41479/1> Acessado em: 10/01/2013.

Brasileiro. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-normaatualizada-pl.pdf> Acessado em: 05/06/2012

_____. *Lei Nº 6.533/78* de 24 de maio de 1978. Regulamentação de Artistas e Técnicos em Espetáculos e Diversões. Disponível em: <http://www.mnemocine.art.br/index.php?view=article&catid=54%3Alegislacao-cinema&id=124%3Alei653378&format=pdf&option=com_content&Itemid=67> Acesso em: 05/06/2012.

_____. *Classificação Brasileira de Ocupações.* Ministério do Trabalho e Emprego. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/home.jsf> Acesso em: 05/06/2012.

_____. *Lei nº 9.394* de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 05/06/2012.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. *História oral: memória, tempo, identidades.* 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FOLLE, Alexandra. NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Trajetória docente em educação física: percursos formativos e profissionais. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v.24, n.4, out./dez. 2010.

GATTAZ, André Catanheira. Lapidando a fala bruta: a textualização em História Oral. *In*: MEIHY, J.C.S.B. (org.). *(Re)definindo a História Oral no Brasil*. São Paulo, Ed. Xamã, 1996.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa.* 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

HANNA, Judith Lynne. *Dança, sexo e gênero:* signos de identidade, dominação, desafio e desejo. Tradução de Mauro Gama. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) *Pesquisa social:* teoria, método e criatividade. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MONIQUE, Carla Silveira. Percepção da abrangência do mercado de trabalho da profissão dança. *In*: GARCIA, Ângela (Org.). *Dança:* caminhos, reflexões e descobertas. Canoas. Ed. ULBRA, 2011.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. *Entre a arte e a docência:* a formação do artista da dança. Campinas, SP: Papirus, 2007. Coleção Ágere.

TERRA, Ana. Onde se produz o artista da dança? *In*: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana. *Seminários de Dança*: Algumas perguntas sobre dança educação. Joinville: Nova Letra, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais:* a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo. Editora Atlas, 2007.

VARGAS, Lisete Arnizaut Machado de. *Escola em dança*: movimento, expressão e arte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

YIN, Robert. *Estudo de Caso:* planejamento e métodos. 4.ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

REVISTA DA FUNDARTE
Ano 13 – Número 26 – Julho/Dezembro 2013

Caminhos formativos de professores de acordeom: aportes teóricos a partir de narrativas

Douglas Rodrigo Bonfante Weiss
gaitero716@gmail.com
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS
Ana Lúcia de Marques e Louro
analouro@brturbo.com.br
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Resumo: Este artigo contém uma explanação teórica do trabalho feito em minha[1] monografia de conclusão de curso. A pesquisa teve como objetivo geral estudar sobre a formação e atuação de professores de acordeom de uma cidade de porte médio do estado do Rio Grande do Sul. Sendo assim, é focada em narrativas, colhidas através de entrevistas semi-estruturadas, na perspectiva de uma metodologia de História Oral. Através da análise das narrativas dos professores em questão, realço em suas falas como o meio familiar e o meio acadêmico interagem com suas histórias de vida, buscando problematizar como os estudos sobre acordeom podem informar debates sobre a interface entre culturas populares e eruditas em diversos contextos de Educação Musical.

Palavras-chave: Educação Musical; História Oral; cultura profissional; ensino particular de música.

Abstract: This article contains a theoretical explanation of the work done in my graduation monograph. The research had as general objective study on the formation and performance of teachers of accordion of a medium-sized city in the state of Rio Grande do Sul. Therefore, is focused on narratives, collected through semi-structured interviews with the prospect of an Oral history methodology. Through the analysis of teachers' narratives in question, emphasizing as the kind of familiar and academic interact with their life stories, in order to problematize how the accordion studies can inform discussions on the interface between popular culture and erudition in various contexts of music education.

Keywords: Music Education; Oral History; professional culture; particularly music education.

Introdução

Neste artigo, faço uma explanação teórica de uma pesquisa que possui dados analisados. O trabalho foi efetivado em minha monografia de Graduação em Música e teve como temática a cultura profissional de professores de acordeom de uma cidade de porte médio do interior do estado do Rio Grande do Sul. Como professor de acordeom, egresso de um curso de Licenciatura Plena em Música e mestrando em

[1] Este artigo é escrito na primeira pessoa do singular. Esta pesquisa foi realizada pelo primeiro autor que a desenvolveu dentro de um recorte biográfico assumindo a problematização das suas vivências pessoais como parte do processo de pesquisa, o que conduz a escolha dos verbos em primeira pessoa. No entanto, teve a participação direta da segunda autora, não como protagonista- pesquisadora, mas como contraponto de leitura e discussão teórica, muitas vezes, contribuindo com partes da escrita do texto, o que nos fez parecer relevante incluí-la também como autora.

um Programa de Pós-Graduação em Educação, faço uma nova análise teórica deste estudo sobre a cultura profissional de dois professores de acordeom consagrados nos seus contextos sócio-musicais. O objetivo da pesquisa foi compreender os aspectos da cultura profissional que emergiram em suas narrativas.

A pesquisa tem sua relevância justificada, à medida que se percebe um contraste entre a introdução significativa do acordeom na cultura musical brasileira e sua escassa inserção no meio acadêmico dos cursos de música do Brasil. Neste sentido, têm surgido trabalhos como Zanatta (2004; 2005), Persch (2005; 2006), Oliveira (2008), Machado (2009), Reis (2009; 2010), Weiss e Louro (2010; 2011), Silva (2010) e Puglia (2010), em busca de teorizar o estudo deste instrumento.

Com a análise dessas pesquisas, decidi dar continuidade a este foco teórico, já que o ensino e o aprendizado do acordeom carecem de uma atenção maior na interface de diferentes culturas, sendo este um instrumento singular e bastante representativo na música de diversas regiões do Brasil (Zanatta, 2004). Especialmente, no Rio Grande do Sul (Reis, 2010; Borba, 2012), sendo visto, na maioria das vezes, como um instrumento restrito à música popular. Estudar os caminhos percorridos pelos professores de acordeom, com o objetivo de apreender e compreender sua formação e atuação profissional, permitiu desvelar alguns aspectos de como os ambientes sócio-culturais e os dilemas enfrentados influenciaram na formação da identidade profissional e pedagógica destes profissionais em meio a diferentes culturas.

Caminhos que me instigaram a estudar a formação e a atuação profissional de professores de música

Alguns trabalhos como Bozzetto (2004), Vieira (2009) e Louro (2004; 2009) me direcionaram e instigaram a estudar e teorizar o ensino e aprendizagem do acordeom, visto que estudam a formação e atuação de professores de instrumento. Porém, o cerne da pesquisa vem da minha própria história de vida pessoal, haja vista, especialmente, a dificuldade que tive em aprofundar meus estudos sobre o acordeom durante o curso de Música - Licenciatura Plena. Em um determinado semestre do

curso, foi necessário, até que eu diminuísse o número de disciplinas cursadas, para poder viabilizar o estudo da técnica do instrumento.

Vale destacar que minha iniciação musical deu-se na infância, através do acordeom. Porém, meu primeiro professor não tinha formação acadêmica e ensinou-me os exercícios iniciais de maneira informal, através de partitura analógica. A partir do momento que adquiri certo domínio do instrumento, o ensino se dava através de audição e imitação. Outro ponto interessante é que eu frequentava as aulas e ensinava meu pai em casa; assim, aos poucos, fomos aprendendo. A partir de então, tornei-me músico popular, tocando em diferentes eventos culturais e folclóricos, participando do grupo musical de meu primeiro professor.

Chegada a hora do vestibular, estava certo de que queria formação acadêmica em música, para ampliar as possibilidades de trabalho. Ingressei no curso de Licenciatura em Música, com 18 anos de idade. Já na metade do curso, busquei um professor especializado, que tivesse um bom entendimento de acordeom. Encontrei um professor que estudou na academia Gnéssins, em Moscou, na Rússia, e que frequentou diversos cursos na Europa.

Ao fazer minhas aulas com este professor, descobri que a técnica que eu utilizava estava totalmente incorreta e que eu levaria anos para corrigi-la. Fiquei muito decepcionado ouvindo meu professor dizer que eu deveria iniciar meus estudos de acordeom da “estaca zero”, a fim de corrigir minha técnica. Embora meu fascínio pelo instrumento continuasse o mesmo, precisei me afastar um pouco de seu estudo durante a graduação. O curso de Licenciatura em Música já exigia bastante, ao passo que os estudos de acordeom também precisavam ser intensos, conforme orientação do professor especialista. Diante da dificuldade de conciliar as duas coisas, por diversas vezes, pensei em abandonar a carreira musical. Na verdade, a dificuldade maior se dava em razão de eu precisar reaprender a técnica do acordeom; tivesse tido, desde o início, uma base técnica melhor fundamentada, talvez nem cogitasse a hipótese de desistir.

Acredito, contudo, que não fui o único acometido por essa situação. É muito provável que vários estudantes de acordeom ainda sofram com a falta de informação técnica e de material teórico sobre esse instrumento. Entrosados exclusivamente com

a prática reproduzida pela cultura popular, acabam se apropriando de uma técnica própria que, na maioria das vezes, é considerada equivocada no meio acadêmico. “Os acordeonistas que aprenderam através do ensino não-formal desenvolveram suas próprias técnicas de dedilhado (mais especificamente para a mão direita), totalmente diferentes das ensinadas no ensino formal.” (PUGLIA, 2010, p. 34).

Atualmente, existem algumas escolas de acordeom no país, mas poucas delas outorgam diploma em acordeom. Em muitos contextos, o ensino-aprendizagem de instrumentos musicais ocorre por meio de aulas particulares, com professores sem formação. Assim, o processo de ensino-aprendizagem do acordeom, na maioria dos casos, fica restrito à transmissão de um conhecimento que é fruto apenas da cultura popular dos professores, sem um aprofundamento maior das técnicas e do repertório.

Sendo assim, minha pesquisa buscou contribuir com a educação musical no âmbito da construção de saber musical fora de instituições formais, indo de encontro com os estudos do cotidiano (Souza, 2009). A pesquisa sobre a trajetória de pessoas que têm o acordeom como instrumento de sua profissão e que, em algum momento de sua vida tiveram contato com o meio acadêmico, tem como pretensão desvendar as possíveis dificuldades que essas pessoas enfrentaram (ou ainda enfrentam) tendo de estudar e lecionar esse instrumento.

Os entrevistados

Para a pesquisa realizada em minha monografia, foram entrevistados professores destacados no seu contexto sócio musical. Os escolhidos têm experiência como músicos profissionais, sendo esta sua única forma de subsistência. Possuem experiência de docência de acordeom, têm conhecimento de teoria musical e o utilizam em sua atividade docente e profissional. Além disso, têm produção discográfica com músicas de autoria própria e executam música popular e erudita. Sendo que um deles possui formação acadêmica na área de canto.

Ambos têm experiências no meio acadêmico, sendo assim, busco explicitar qual a influência dos diversos contextos culturais vivenciados pelos professores de acordeom na sua maneira de ensinar o instrumento. Mais especificamente, a possível presença da música popular e erudita no ensino e aprendizado do acordeom, tendo

assim como resultado uma melhor percepção da pedagogia destes professores-músicos.

Metodologia

Com base nos objetivos da pesquisa, que teve o foco direcionado ao relato pessoal dos professores de acordeom, sobre suas experiências com relação ao ensino e aprendizado deste instrumento, a metodologia escolhida para a coleta de dados foi a história oral. Visando refletir sobre esta metodologia, trago uma citação de Guacira Louro,

> Apenas muito recentemente os livros e periódicos de educação passaram a registrar esporádicos artigos onde a história oral é aplicada ou discutida. Contudo, esta forma de reconstituir a história é provavelmente a mais velha de todas as formas, e, num certo sentido, como diz Robertson, "toda história é em seu principio oral". A reconstituição de fatos e acontecimentos a partir da lembrança daqueles que deles participaram, bem como sua narração oral, foi um modo recorrente de "fazer história" entre os mais antigos, ou mesmo entre alguns dos célebres historiadores. (LOURO, 1990, P. 21).

Outras pesquisas, em especial na área da educação musical, voltadas ao ensino particular de instrumento, têm se beneficiado da coleta de relatos orais (BOZZETTO, 2004; LOURO, 2004; PERSH, 2006; VIEIRA, 2009; MACHADO, 2009). A história oral permite revelar subjetividades, que trazem à tona questões necessárias para responder os anseios relativos a estas pesquisas, e que, ao utilizar outros procedimentos, poderiam não ser desvelados com a profundidade necessária. Paul Thompson (1998) pondera que esta metodologia atinge diversos contextos sociais, contemplando também contextos familiares, recreativos e dos trabalhadores autônomos e "permite que o historiador examine questões críticas que anteriormente eram restritas." (THOMPSON, 1998, p. 131).

Montenegro (1994, p. 13) faz considerações sobre cultura popular, ponderando que "através dos depoimentos é preciso analisar que elementos simbólicos são construídos pela população". Além disso, Thompson (2002) considera que, ao transcrevermos a História Oral, devemos considerá-la para além de um simples objeto documental. Segundo ele, "se estas fontes podem de fato transmitir informação fidedigna, tratá-las simplesmente como um documento a mais é ignorar o valor extraordinário que possuem como testemunho subjetivo, falado" (Thompson, 2002, p.

138). A preocupação com a veracidade das informações também é exposta por Guacira Louro (1990):

> Alguns problemas são usualmente levantados, no entanto. Geralmente, o primeiro a ser destacado refere-se à questão da confiabilidade da memória. Argumentos de ordem psicológica ou mesmo de ordem biológica são trazidos: a seletividade da memória, a repressão dos fatos indesejáveis, o esquecimento, etc. Certamente estas não são restrições desprezíveis. Contudo, delas não escapam também os documentos escritos. Sabemos perfeitamente que se registra o que se quer registrar (basta prestar atenção aos jornais de hoje, às atas de nossas reuniões universitárias, aos relatórios governamentais); ou, falando mais amplamente, os documentos — do passado e do presente — dão uma versão, usualmente a versão dos grupos hegemônicos. "Esquecimentos", "seleção" são cometidos na forma escrita ou oral, de modo intencional ou não. (LOURO, 1990, P. 21).

Utilizei a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta das Histórias Orais dos professores de acordeom, e esta sofreu mudanças, conforme o andamento das respostas de cada entrevistado. Pois, como afirmam Lucena et. al. (2008, p. 43) “O pesquisador dirige a entrevista. [...] a capitação dos dados decorre de sua maior ou menor habilidade em orientar o informante para discorrer sobre o tema.” Na mesma direção, Laville e Dione (1999) definem que a entrevista semiestruturada é “uma série de perguntas abertas feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento” (p. 188).

Vale destacar que, antes da entrevista, procurei conversar com os professores para contextualizar a pesquisa e saber se concordavam em participar da mesma. No ato da entrevista, houve um detalhamento maior das questões éticas, com esclarecimentos por escrito através de um Termo de Consentimento Livre aprovado pelo comitê de ética da nossa instituição. Este documento foi assinado pelos acordeonistas, e a eles foi solicitado que escolhessem um pseudônimo.

Escritos sobre professores de acordeom

Dos autores específicos sobre acordeom, encontramos as pesquisas de Zanatta (2004; 2005), Persch (2005;2006), Oliveira (2008), Machado (2009), Reis (2009; 2010), Silva (2010), Puglia (2010), Weiss e Louro (2010; 2011) e Borba (2013). Indo de encontro a ideias de Machado (2009) e Reis (2009, 2010a, 2010b), Weiss e

Louro (2010; 2011) apontam sobre a relevância de teorizações sobre o ensino deste instrumento.

> a construção do conhecimento científico acerca da cultura profissional dos professores de acordeom é uma questão que foi pouco teorizada. Entretanto, este estudo se revela de importância, pois torna possível desvendar estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas pelos professores e estudantes deste instrumento, com análise e comparação das diferentes metodologias utilizadas pelos mesmos. (WEISS e LOURO, 2011, p. 135).

Puglia (2010) corrobora esta informação, expondo que o acordeom "é ensinado informalmente devido à escassez de material didático existente, o que não acontece em países europeus." Esta informação é também mostrada por Silva (2010, p. 6), afirmando que, no Brasil, a partir "da década de 1960, com a ascensão do *Rock and Roll* e o desenvolvimento da Bossa Nova [...]formou-se uma lacuna de quase 50 anos na produção de material didático específico para acordeon". Sobre este problema, Borba (2013) expõe:

> A educação musical, seja voltada para o ensino de um instrumento específico ou para o trabalho em escola de educação básica, necessita de materiais e métodos didáticos a fim de alicerçar e dar embasamento ao que se está ensinando. Desde que iniciei meus estudos no acordeom, encontrei dificuldades em obter métodos e materiais que me guiassem em direção à progressão técnica e musical. (BORBA, 2013, P. 21).

Com a existência de dificuldades no estudo acadêmico do acordeom no Brasil, em divergência com a respeitabilidade acadêmica dada em outros países, com "grande profusão de livros técnicos publicados, sobretudo na França, Itália, Alemanha, Espanha, Irlanda, Inglaterra, Estados Unidos, República Dominicana" (Rugero apud Puglia, 2010, p. 34), no Brasil, a partir do ensino informal "o acordeom se incorporou à cultura popular brasileira e adquiriu suas linguagens e características musicais de acordo com a cultura e os costumes de cada região do país." Puglia (2010, p. 34).

No sentido de produção técnica, alguns autores como Persch (2005) e Oliveira (2008) publicam álbuns de partituras, com transcrições de músicas de renomados acordeonistas gaúchos, expondo que, no Rio Grande do Sul, "embora tenhamos uma grande produção de músicas para este instrumento, pouco material foi escrito: a maioria foi resgatado em disco, dificultando assim, o aproveitamento do ponto de vista acadêmico" (OLIVEIRA, 2008, p. 6).

Zanatta (2004; 2005) destaca os principais contornos do cenário político econômico social e cultural do Brasil, a partir de 1920, para situar entre os aspectos identitários da cultura brasileira. Segundo a autora, "o conhecimento histórico da trajetória deste instrumento através de práticas e agentes sociais contribuem ao resgate e à compreensão de elementos que constituem a sociedade brasileira" (ZANATTA, 2004, p. 201). Além disso, a autora mostra como existem algumas conexões e combinações de diferentes tendências estéticas, conforme as regiões do Brasil, onde se situam os acordeonistas:

> Enquanto o repertório de Pedro Raimundo, acordeonista da região sul, apresenta uma mescla de estilos: xótis, polca, chorinho, toada, tango, choro inspirado em compositores da música popular brasileira de início do século XX, Antenógenes da Silva representante da região sudeste mostra através do seu repertório de valsas e marchas uma influência da música letrada, isto é, baseada num sistema de linguagem e estruturação erudita, mas com temas populares. No entanto no repertório de ambos estão embutidas tendências estéticas de modelos regionalistas vigentes, do modernismo nacionalista, e das ideologias do estado novo. (ZANATTA, 2004, p. 206).

Algumas ideias de Zanatta (2004), sobre tendências estéticas de modelos regionalistas, vêm ao encontro com os escritos de Reis (2010), Weiss e Louro (2011) e Borba (2013), que abordam o acordeom como instrumento de forte representatividade cultural no estado do Rio Grande do Sul:

> Esta movimentação em torno do instrumento é notável no Rio Grande do Sul, verificando-se que a sua importância está diretamente ligada à propagação e difusão da cultura e do folclore gaúcho. Hoje não se vê mais o gaúcho sem sua gaita, e não há como falar em gaita sem citar o gaiteiro, sinônimo de gaúcho. O que comprova isto é a grande movimentação de gaiteiros nos rodeios, que são festejos regionais, ocorrendo competições em todas as partes do estado, abrindo espaço para vários intérpretes do instrumento mostrarem sua arte, sua música. (BORBA, 2013, P. 20).

Silva (2010), Puglia (2010) e Borba (2013) fazem análises sobre métodos para acordeom. Silva (2010) faz uma análise de métodos para acordeom, considerados relevantes, que são utilizados no Brasil. Puglia (2010) aborda o ensino formal e não-formal de acordeom, na região Sudeste do Brasil, e faz uma análise dos métodos utilizados naquela região. Persch (2006) investiga as contribuições do uso do software Encore na educação musical, através de um estudo de caso, tendo em vista o ensino particular de acordeom para alunos iniciantes. Machado (2009), Reis (2009; 2010),

Weiss e Louro (2010; 2011) estudam práticas pedagógicas de professores de acordeom, buscando registrar aspectos relevantes da docência em acordeom.

Estudando professores de música no viés do cotidiano

É interessante mostrar os autores que me nortearam na pesquisa para uma compreensão melhor dos trabalhos realizados por eles, e porque me instigaram a pesquisar os professores de acordeom. Bozzetto (2004) realiza um estudo com treze professores de piano, com idade entre 62 a 69 anos e conclui que estes têm concepções claras das possibilidades e limitações de seu trabalho. Segundo a autora,

> no Brasil, o professor particular de piano é responsável por uma parcela do ensino de música que não se encontra nas instituições escolares. Atuam em casa a domicilio há considerável tempo, educando crianças, jovens e adultos, preparando músicos e/ou futuros profissionais da área. (Bozzetto 2004, pg. 11).

Apesar do direcionamento da autora aos professores de piano, esta colocação também serve para se referir ao ensino e aprendizagem do acordeom, assim como de outros instrumentos no âmbito do aprendizado particular e de outros ambientes de ensinos diferenciados da escola básica.

Amplas discussões já foram realizadas a respeito do aprendizado musical no cotidiano. Esta forma de desenvolvimento musical me remete à história de vida do famoso acordeonista brasileiro Dominguinhos (José Domingos de Morais, *in memoriam*), que relata em uma das suas apresentações ter passado grande parte da sua infância e adolescência na casa do acordeonista Luiz Gonzaga.

> nos conhecemos sem eu saber quem ele era em 1954, eu tinha 12 ou 13 anos, quando fui parar na casa dele com meu pai. Foi ele quem deu a segunda sanfona da nossa vida, de 80 baixos, e eu não sai mais de lá. Fiquei na casa dele, vendo ele tocar, ensaiar, cantar o tempo todo. [...] E ai eu não sai mais de lá, falo porquê eu passava bem... comia, bebia e ainda ficava vendo Gonzaga cantando ali, eu ficava imitando ele. (ZABUMBLOG, Dominguinhos, Programa Ensaio, parte 2, 1990, on line).

Nessa fala, o acordeonista se refere à “informalidade” de seu aprendizado. Esta “informalidade” também foi perceptível na fala dos acordeonistas entrevistados por mim. Ambos os músicos entrevistados demonstraram terem crescido em ambientes favoráveis ao aprendizado e interesse musical. Através das entrevistas foi possível apreender que o encantamento por música pode iniciar na infância em momentos

lúdicos em meio à família, evidenciando “momentos de lazer vividos na juventude” que “foram lembrados como motivadores à prática e aprendizado musical” (GOMES 2009. p.125).

Ao fazer a revisão de Bozzeto (2004), percebi que os professores de piano tendem a falar mais de culturas eruditas, pois estão inseridos em tradições mais relacionadas a estas culturas. Segundo a autora, foi considerado, pela maioria de seus entrevistados, “que é essencial para o exercício desta profissão ter titulação, diploma ou um curso específico na área. No entanto, os mesmos ressaltam a importância da qualidade desta formação para impedir a desqualificação profissional.” (BOZZETO, 2004, pg. 83). Assim sendo, diferem dos professores de acordeom que, talvez por pouca opção de uma formação acadêmica, parecem problematizar a prática profissional por um viés mais informado pela sua inserção no universo de algumas culturas populares. Além disso, muitas vezes, eles circulam entre diferentes tendências de repertórios musicais, apresentando pontos de vista diferenciados em relação aos dos professores de piano.

Vieira (2009, p.11), em sua dissertação de mestrado, busca “apreender e compreender os aspectos constitutivos da cultura profissional dos professores de violão, o conjunto de valores, atitudes, interesses, destrezas e conhecimentos próprios daqueles que ministram aulas desse instrumento”. Os objetivos delimitados por este autor se mostraram adequados para utilizar em minha pesquisa, uma vez que ajudam a compreender os significados construídos para as áreas da docência em música, ao longo da carreira destes profissionais, que vivem no mercado de trabalho do professor particular fora de instituições formais. Segundo o autor, “é fundamental a compreensão dos mecanismos de socialização profissional e dos processos de construção identitária, como elementos chave na construção, transmissão e manutenção dessa cultura profissional.” (VIEIRA, 2009, P. 31).

Podemos estabelecer um olhar sobre os professores de música como tendo suas influências pessoais e sua opinião formada no seu meio cultural, social, político, histórico e religioso. O acordeonista, como agente nesse meio, começa o aprendizado através do contato social e cultural com outros acordeonistas. No entanto, esta socialização do conhecimento parece ser mais intensa, quando um aluno busca um

professor, e parece ser mais difícil entre acordeonistas experientes. Como ocorre com parte dos professores de violão entrevistados por Vieira (2009) que:

> não interagem como grupo dentro de um espaço comum e não partilham, necessariamente, das mesmas experienciais em atividade, sem constituir, portanto um corpo associativo formalizado. Chega-se, assim, a um impasse conceitual cuja superação faz-se necessária para a construção e elucidação das questões aqui propostas. Formariam estes professores um grupo que compartilha aspectos de uma cultura profissional? (VIEIRA, 2009, p. 31).

Da mesma forma, alguns professores de acordeom mantêm certo domínio de determinados conhecimentos e não compartilham saberes entre grupo. O que parece existir dentro do mercado de trabalho é um ar de competição e não de compartilhamento de saberes. A relevância de se ter um compartilhamento maior de saberes seria produtivo para a cultura profissional destes professores.

Vieira (2009) me fez refletir sobre cultura, se pensarmos que, através da convivência em sociedade, cada pessoa desenvolve a própria cultura. Desta forma, a cultura pode ser vista como algo subjetivo, mas também intersubjetivo, se considerarmos que, cada pessoa, ao longo da vida, extrai para si os conhecimentos que lhe pareceram interessantes. Assim, não são apenas os conhecimentos trabalhados em aulas de instrumento que auxiliam o instrumentista a fazer parte de um grupo social de praticantes, e possíveis professores de instrumento, mas também os conhecimentos da experiência que ele adquire ao longo da vida. Sobre este segundo tipo de conhecimento, Dewey (1976) já nos alertava:

> Não basta insistir na necessidade de experiência, nem mesmo em atividade do tipo de experiência. Tudo depende da qualidade da experiência por que se passa. A qualidade de qualquer experiência tem dois aspectos: o imediato de ser agradável ou desagradável e o mediato de sua influência sobre experiências posteriores. O primeiro é obvio e fácil de julgar. Mas, em relação ao efeito de uma experiência, a situação constitui um problema para o educador. Sua tarefa é a de dispor as cousas para que as experiências, conquanto não repugnem ao estudante e antes mobilizem seus esforços, não sejam apenas imediatamente agradáveis mas o enriqueçam e, sobretudo, o armem para novas experiências futuras.[...]Independentemente de qualquer desejo ou intento, toda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem. (Dewey, 1976, p. 16).

Contudo, a cultura de cada pessoa é algo muito singular, e que até mesmo entre sujeitos de uma mesma família existem divergências culturais, se considerarmos o conhecimento experiencial. Entro nesta questão, porque quero levar em

consideração que os acordeonistas entrevistados por mim, como parte de um grupo profissional, apresentam várias semelhanças e divergências que são subjetivas dentro do seu contexto formativo.

Em minha monografia, exponho algumas ideias de Louro (2009), que vêm contribuir para a reflexão no âmbito da metodologia de ensino e das escolhas de repertório dentro do meio acadêmico. Ao refletir sobre diferentes questões ligadas ao ensino de instrumento no meio acadêmico, a autora propõe que "além do repertório, se torna relevante discutir o seu contexto", e especula "sobre a construção social do contexto de estudo de instrumento na universidade e dos possíveis usos de um repertório midiático." (Louro, 2009, p. 287).

Para contribuir com esta reflexão, é interessante trazer a visão dos músicos que se formaram instrumentistas fora do meio acadêmico, mas que tiveram contato com cursos acadêmicos de música. Apesar de não possuírem um diploma em acordeom, demonstram uma sólida formação, visto que são reconhecidos nos seus contextos sócio-musicais como professores de instrumento e produtores musicais. Certamente, esta linha reflexiva se torna relevante também para outros instrumentos menos contemplados no meio acadêmico do Brasil.

Conexões entre diferentes culturas

Na fala dos entrevistados, foi possível perceber um choque entre as culturas acadêmicas e a cultura popular destes professores de acordeom. Na realidade, o que ocorreu no âmbito formativo destes professores foi uma conexão entre as culturas populares e eruditas. E isso é perfeitamente compreensível, pois, de acordo com Bosi et. al. (2000, p. 19), "Existem culturas, e estas culturas não são estanques, as culturas podem conviver numa só pessoa".

No sentido amplo, entende-se por cultura erudita aquela derivada do conhecimento científico e por cultura popular aquela produzida pelo povo. Ginzburg (1998. P. 18) diz que "É viável associar o pensamento científico à cultura erudita, e o pensamento mágico à cultura popular", mas lembra que "há equivalências entre o pensamento mágico-mítico e o pensamento científico" (ibid. p. 19). Mesmo considerando importante tal análise introdutória sobre estas culturas, estamos cientes

de que foge ao âmbito deste artigo uma discussão ampliada sobre uma questão que é muito vasta. Apenas realço que não vejo estas culturas de forma dicotômica, mas percebo que, na multiplicidade identitária (Dubar, 1997) dos professores de acordeom, analisada através de suas falas, localizei encontros e desencontros entre aspectos das culturas eruditas e populares.

Neste sentido, assim como a música considerada popular não está desconectada do conhecimento científico, também a música erudita não está totalmente desvinculada do conhecimento popular. Os próprios entrevistados, embora associem o meio acadêmico a culturas eruditas, não desvinculam a música popular do meio acadêmico. Ambos parecem perceber conexões entre estas culturas. Dentro do meio acadêmico, além do estudo da música erudita, parece existir uma erudição da música popular e uma popularização da música erudita. Esta popularização ocorre não apenas através de concertos públicos, onde qualquer pessoa tem acesso, mas também acredito que, principalmente, através da mídia.

É possível estabelecer relações entre a cultura popular e o folclore. Pensando nestes termos, Lima (2003, p. 117) expõe que “deve haver uma derrubada de todos os preconceitos contra as coisas do povo. Elas constituem um capítulo de história do homem que não pode e nem deve ser esquecido”. Neste sentido, a metodologia da História Oral tem sua importância por atingir diversas camadas populares na medida em que, ao entrevistar professores e músicos, propicia que estes venham a ser conhecidos em meios culturais nos quais ainda não eram muito visíveis.

Lima (2003) pondera que folclórico é “tudo que resulta do pensamento, sentimento, e da ação do povo, cujo habitat preferencial é constituído pelo meio popular menos influenciado pela ciência oficial” (ibid.).

> O fato folclórico se caracteriza pela sua espontaneidade e pelo poder de motivação sobre os componentes da respectiva coletividade. A espontaneidade indica que o fato folclórico é um modo de sentir, pensar e agir, que os membros da coletividade exprimem ou identificam como seu. (ALMEIDA 1974, p. 22).

Segundo os autores, para um fato ser folclórico, ele não necessita ser de um autor anônimo, e pode ter origem erudita; entretanto, ele precisa passar pela aceitação e modificação do povo. Como expõe Renato Almeida (1974, p. 29), “só depois de ele

ter baixado ao povo, de ter sido recebido e adaptado, torna-se folclórico, pela feição, pelo estilo que adquire". Neste sentido, pode-se considerar que existem conexões entre as culturas, e que elas influenciam na formação dos acordeonistas. Também, em relação às múltiplas pesquisas sobre folclore ou mesmo à utilização dessa palavra, destaquei a tomada aqui apenas de um recorte que possibilite a análise das falas dos professores entrevistados. Não tenho pretensão de esgotar um debate que, necessariamente, deveria ser mais longo e aprofundado.

Na análise de dados, realizada em minha monografia de conclusão de curso, foi possível desvendar, na fala dos entrevistados, diferentes visões de ensino instrumental na interface de culturas acadêmicas e populares, problematizando algumas situações de seus estudos acadêmicos. Inicialmente, realço sobre a profissionalização dos professores entrevistados, através de memórias e significados que foram sendo construídos desde a infância. Ambos consideravam, em sua infância, o fazer musical como algo alegre e descontraído, pelo modo como evidenciam "momentos de lazer vividos na juventude" que "foram lembrados como motivadores à prática e aprendizado musical" (GOMES, 2009, p.125).

Com a análise das falas dos entrevistados, sobre sua a vida profissional, foi possível desvendar como enfrentaram algumas dificuldades financeiras com relação à profissão de professor de Música, bem como a busca por caminhos formativos através de vivências com o ensino de música popular e música erudita. Observo, ainda, alguns aspectos de como esses professores interagem com os alunos trabalhando com os estudos de técnica, improvisação e criação bem como suas opiniões sobre liberdade de expressão musical e repertório. Entre estas questões, está a reflexão sobre como o ensino da técnica e do repertório são problematizadas por diferentes intenções de profissionalização por parte dos alunos. Realizo esta análise em aproximação com os escritos de Bozzetto (2004), Vieira (2009) e Louro (2004).

Em alguns aspectos dos relatos dos entrevistados, foi possível verificar diferentes situações que trazem à tona o modo como as "escolas de acordeom" são construídas através da vivência destes músicos. Considero relevantes as problematizações trazidas para o re-pensar do ensino de música em diversos

contextos, a partir das experiências de professores de música embebidos por culturas populares, sendo que este trabalho pode contribuir para uma possível discussão sobre uma maior inclusão do acordeom nos cursos de graduação em música do Brasil.

Considerações finais

Neste artigo, procurei tecer relações entre as reflexões advindas das narrativas dos entrevistados e aportes teóricos da história oral, das teorias do cotidiano para a Educação Musical e dos escritos sobre acordeom. Ambicionei discutir sobre a presença de aspectos ligados às culturas populares e eruditas nas trajetórias dos entrevistados, buscando não dicotomizar, mas revelar como, dentro de uma pluralidade cultural, os entrevistados navegam entre estes "mundos sonoros".

Espero, através do recorte teórico desta pesquisa, possibilitar a reflexão em primeiro lugar de profissionais ligados ao instrumento acordeom. Posteriormente, considero relevantes as problematizações trazidas para o re-pensar do ensino de música em diversos contextos, a partir das experiências de professores de música embebidos por culturas populares. Estudar os professores de música e refletir sobre suas narrativas possibilita ao leitor que também é professor um olhar sobre si mesmo, bem como permite um olhar sobre os grupos profissionais de professores de música, desta forma, trazendo uma contribuição importante para a área de Educação Musical.

Referências

BOZZETTO, Adriana. *Ensino Particular de Música*: práticas e trajetórias de professores de piano. Porto Alegre: Ed. URGS, 2004.

BORBA, Ronison E. *Ensino de acordeom no Rio Grande do Sul*: Breve análise de quatro métodos. Monografia de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Departamento de Música: Santa Maria – RS, 2013.

DEWEY, John. *Experiencia e Educação*. Tradução de Anísio Teixeira. 2ª Edição, São Paulo: ed. Nacional, 1976.

DUBAR, Claude. *A socialização* - construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

GOMES, Celson. *Educação musical na família: as lógicas do invisível.* Tese de Doutorado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber:* manual e metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: UFMG,1999.

LOURO, Guacira Lopes. *A História (Oral) da Educação*: algumas reflexões. Em Aberto, Brasília, v. 9 n. 47, p. 21-28, jul./dez. 1990.

LOURO, Ana Lúcia. *Ser docente universitário – professor de música:* dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento. (tese de doutorado). Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Música UFRGS, 2004.

_____, Ana L. Narrativas de docentes universitários-professores de instrumento sobre mídia: da relação "um para um" ao "grande link"In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009, p.237-258.

LUCENA, Célia Toledo; CAMPOS, M. Christina Siqueira de Souza; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. orgs. *Pesquisa em Ciências Sociais:* Olhares de Maria Isaura de Queiroz. São Paulo: CERU, 2008.

MACHADO, André. V. *Ensino de acordeon*: um estudo a partir da prática docente de dois professores. Monografia (Graduação em Música: Licenciatura) - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Montenegro, 2009.

MONTENEGRO, Antônio Torres. *História Oral e memória*: a cultura popular revisitada. 3ª edição. São Paulo: Contexto, 1994.

OLIVEIRA, Jeferson. *Músicas Solos de Acordeon do CD Minha Cordeona*. Volume 1. Carazinho – RS, 2008.

PERSCH, Adriano J. *A música de Albino Manique***:** Doce Saudade. Volume 1. Álbum de Partituras. Porto Alegre: Comissão Gaúcha de Folclore, 2005.

_____, Adriano J. *O ensino particular de acordeon auxiliado por computador*: Um estudo de caso utilizando o software *Encore***.** Montenegro: Curso de Graduação em Música - Licenciatura. Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE, 2006. (Monografia de conclusão de curso)

PUGLIA, Eduardo Faleiros. *O ensino do acordeom na região sudeste do Brasil*. Monografia (graduação) - Universidade de Ribeirão Preto. UNAERP, Licenciatura plena em música. Ribeirão Preto, 2010.

REIS, Jonas. T. Aulas de acordeom na terceira idade: uma abordagem reflexiva sobre um caso específico. In: *Congresso Nacional da ABEM*, 18, e SPEM, 15, 2009. Londrina. Anais..., Londrina: ABEM, 2009, p. 320-328.

_____. A abordagem do conceito de harmonia tonal nos processos de ensino e aprendizagem*... .* In: *XIII Encontro Regional da ABEM- Sul.* Anais... Porto Alegre: ABEM SUL, GT7-Formação do professor em espaços não escolares; 2010.

_____*. A abordagem do conceito de harmonia tonal nos processos de ensino e aprendizagem fomentados por dois professores de acordeom na região metropolitana de Porto Alegre – RS*. Monografia (Especialização em Música: Ensino e Expressão), Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes – ICHLA, Universidade Feevale. Novo Hamburgo, 2010.

SILVA, Álvaro C e. *O ensino de acordeom no Brasil: uma reflexão sobre seu material didático.* (monografia de conclusão de curso). Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – USP, 2010.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado – História Oral*. *2*. *edição*. São Paulo: Paz e Terra, 1998

_____. *A voz do passado – História Oral* Tradução de Lolio Lourenço Oliveira. 3° edição. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2002.

TORRES, Maria Cecília A. Músicas do cotidiano e Memórias musicais: narrativas de si de professoras do ensino fundamental. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009, p.237-258.

VIEIRA, Alexandre. *Professores de violão e seus modos de ser e agir na profissão:* Um estudo sobre culturas profissionais no campo da música. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Música UFRGS, 2009. (tese de mestrado).

WEISS, Douglas. R. B; LOURO, Ana. L. *Refletindo sobre a própria prática como pesquisador de auto-narrativas e professor particular de acordeom.* In: XIII Encontro Regional da ABEM - SUL. Anais... Porto Alegre: ABEM SUL, GT7-Formação do professor em espaços não escolares; 2010.

ZABUMBLOG. *Dominguinhos - Programa Ensaio - parte 2*. Disponível em <http://zabumblog.blogspot.com/2011/03/dominguinhos-programa-ensaio-parte-2.html> acesso em 21, ago. 2011.

ZANATTA, Maria. A. F. *Dialetos do acordeão em Curitiba*: Música, cotidiano e representações sociais. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2005.

_____O acordeon no cenário político, econômico e sócio cultural brasileiro. *Revista Emancipaçâo* V. 4 N° 1 (2004) Disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/57> acessado em 24 de junho de 2010.