

Educação Musical e Musicalização: dualidade nos tempos atuais

Regina Campelo¹

Resumo: O presente texto é um recorte de minha pesquisa de Mestrado, que tratou do trabalho coral realizado na Igreja Presbiteriana do Brasil. Aqui são apresentadas minhas reflexões sobre as diferenças existentes entre educação musical e musicalização. Apesar de ser parecido o significado das mesmas, é preciso distingui-las. A educação musical é mais específica, pois abrange a escrita musical, o domínio do código. Por outro lado, na musicalização o aluno deve conhecer e definir as diversas manifestações musicais e culturais, ingressando assim em seu contexto sociocultural. Além da análise desses dois processos, apresentamos algumas aplicações dos aspectos discutidos.

Palavras Chave: Educação Musical; Musicalização; Coro; Igreja Presbiteriana do Brasil.

Resumen: El presente texto es un recorte de mi investigación de Maestría, que trató del trabajo coral realizado en la Iglesia Presbiteriana de Brasil. Aquí se presentan mis reflexiones sobre las diferencias existentes entre educación musical y musicalización. Pese a su significado parecido, es preciso distinguirlas. La educación musical es más amplia, pues abarca la escrita musical, el dominio del código. Por otro lado, la musicalización tiene una propuesta más abarcadora, en la cual el alumno debe conocer y definir las diversas manifestaciones musicales y culturales, ingresando así en su contexto sociocultural. Además del análisis de esos dos procesos, presentamos algunas aplicaciones de los aspectos discutidos.

Palabras-Clave: Educación Musical; Musicalización; Coro; Iglesia Presbiteriana de Brasil.

Abstract: The present text is a excerpt of my Master dissertation which focused the work of the choir developed at the Presbyterian Church of Brazil. Here I present my reflections on the differences between music education and musicalization. Despite the fact that the meanings of both terms are similar, it is necessary to distinguish them. The meaning of music education is wider as it covers musical writing, the knowledge of the music language. On the other hand, musicalization has a wider proposal, which means that the student is supposed to know and define the different musical and cultural manifestations and, in this way, take part in those social-cultural contexts. In addition to the analysis of those two processes, I also present some uses of the discussed issues.

¹ Técnica Administrativa do Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II (NUDOM), responsável por pesquisas e organização da documentação sobre Legislação Educacional do Império e República deste setor e atendimento aos pesquisadores visitantes. É Bacharel em Português-Literatura pela Fundação Educacional Souza Marques. Tem, também, os seguintes cursos na área de música: Bacharel em Canto, com Licenciatura em Música, Especialização em Educação Musical e Mestrado em Educação Musical, tendo sido diplomada em todos esses cursos pelo Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário. Atua também como Coordenadora do Departamento de Música na Igreja presbiteriana de Fontinha e é Secretária de Música do Sínodo na Igreja Presbiteriana do Brasil. musicare@terra.com.br

Key-words: Music Education; Musicalization; Choir; Presbyterian Church of Brasil.

A música deve pertencer a todos, por ser um patrimônio da humanidade, e proporcionar o desenvolvimento do ser humano nas áreas física, intelectual e afetiva. (KODALY apud FORRAI, 1996. p.2)

Neste texto discutiremos a relação entre musicalização, educação musical² e valores culturais inseridos no contexto dessa pesquisa. O interesse de nosso trabalho não é discutir, em toda a sua amplitude, os conceitos de educação musical e de musicalização. Ao contrário, queremos abordar essa temática a partir de um viés particular, partindo da relação entre a educação musical e a voz.

Segundo Penna (1990), é a partir da voz que o homem constrói a música, tendo a mesma como uma linguagem artística, organizada, caracterizando-se como meio de expressão e comunicação. Penna destaca a importância da voz como experiência primitiva da produção musical, o que é compartilhado por nós, sendo confirmado em nossa vivência como educadora musical inserida em um contexto religioso.

Também Gainza (1983) não concebe educação musical, e muito menos uma iniciação musical, sem livre expressão. Por que a música teria de ser diferente de outras artes e outras línguas? Não aprende a criança a falar para poder se expressar e pedir o que quer? Gainza confirma a importância dada por Penna à voz, como experiência musical primeira. A voz traz expressão, comunicação, e transforma-se em arte e em música. É a partir das capacidades de expressão vocal que espontaneamente se vai construindo um mundo musical.

Essa também é a proposta do método de musicalização de Kodály: a voz como meio, fazendo da prática musical instrumental, motivação e finalidade do aprendizado da leitura e da escrita de música. Tendo sido aperfeiçoado e aplicado com sucesso absoluto, o Método Kodaly tornou-se modelar para muitos países (Boletim da SKB, 1996). Compartilham dessa ideia autores como Gilbert Patenaude e Katalin Forrai:

² Na minha pesquisa de mestrado, investiguei o trabalho coral realizado na Igreja Presbiteriana do Brasil, fazendo uma análise sobre a atuação de oito regentes como educadores musicais que utilizaram estratégias de ensino formal e não formal. Eles são a expressão do modo como, na comunidade religiosa, se dá a musicalização dos seus integrantes. A nossa hipótese de trabalho foi a de que esses maestros se formaram a partir de práticas de musicalização inerentes à comunidade e, nesse sentido, interessou-nos investigar de que forma essas práticas ocorreram e como os maestros atestaram a eficiência desse processo de educação musical. Ver: CAMPELO, Regina Célia Lopes: *O Coro como fator musicalizador na Igreja Presbiteriana do Brasil*. – Rio de Janeiro: C.B.M., 1999.106 p.

A voz humana expressa a beleza das linhas melódicas pelo canto. O potencial simbólico das palavras se fundamenta na imaginação, e por sua vez a afeta. A magia de cantar junto é um fator socializante forjador de comunidades e estimulador de amizades. Começando pelas simples canções domésticas, passando por várias fases e chegando aos corais de Bach, o canto proporcionará muitos momentos de elevação na vida. (FORRAI, 1996 p.11)

Digo, aliás, que toda língua é praticamente música em si mesma, com seus ritmos, suas sonoridades, sua articulação. A música vocal exige o amarramento constante da música propriamente dita com as línguas utilizadas. Alguém disse uma vez que não se conhece bem uma língua senão quando se canta nela. Os músicos portanto devem estar entre os que melhor pronunciam as línguas – afinal o ouvido deles não é apurado? (PATENAUDE, 1996, p. 10)

Realmente, a voz humana tem uma força estupenda, e, ao transformar-se em canto, vislumbra-se algo de mágico e poderoso. Podemos observar isso quando a mãe embala seu neném, e mesmo quando, apenas sussurrando, o seu canto acalma a criança e a faz dormir. A importância concedida à voz, como elemento fundamental para a música e conseqüentemente para a educação musical, deve-se em parte ao papel central que ocupa em nossa cultura a linguagem falada. A palavra dita é o símbolo em torno do qual o homem conhece o mundo e organiza esse conhecimento.

Quando pensamos em ensino, cremos que a experiência trazida pelo aluno deve ser respeitada e aproveitada, para que o fazer musical tenha sentido e seja algo prazeroso para ele. Não é possível realizar um trabalho com música fora da realidade do indivíduo, tanto numa sala de aula como em outro tipo de trabalho de educação musical. Daí podemos afirmar que o processo de educação musical não pode acontecer descontextualizado, isto é, alheio ao contexto cultural que o abriga. É em uma certa comunidade, com seus valores, suas tradições, seu universo sonoro e simbólico, que a educação musical se realiza, devendo contar com toda essa riqueza.

É nesse sentido que entendemos a preocupação de Gainza (1988), que convoca o professor para dar a aula de forma que se ensine o que se usará no dia-a-dia do aluno. Afirma esta autora que os jovens e as crianças dão excelentes professores, porque, se bem instruídos, vão direto ao assunto e transmitem o conhecimento necessário de forma bastante objetiva.

Segundo Penna (1990), existem diferenças entre educação musical e musicalização. Apesar de ser parecido o significado das mesmas, é preciso distingui-las. A educação musical é mais específica do ponto de vista musical, pois abrange a escrita musical, o domínio do código, que é a maior dificuldade para a maioria das pessoas que pretendem estudar música. Por outro lado, a musicalização tem uma proposta mais

abrangente, em que o aluno deve conhecer e definir as diversas manifestações musicais e culturais, ingressando assim em seu contexto sociocultural.

A escola muitas vezes não propicia um fazer no qual seja utilizado o saber que a pessoa traz de sua vivência fora dos muros da mesma, e este aproveitamento das experiências é essencial para o aprendizado.

[...] ninguém adquire novos conceitos se estes não se referirem às suas experiências de vida. Novos significados somente serão incorporados à estrutura cognitiva do indivíduo se constituírem simbolizações de experiências já vividas. (DUARTE JÚNIOR, 1981 p.32)

A diversidade cultural nos nossos dias é muito grande, por isso não podemos pensar que a criança ou o adulto conhecerá todas as formas musicais apenas na escola. O contato com os meios de comunicação faz que essa abrangência seja significativa, e a educação formal é um dos meios pelo qual se pode aprender música. Acreditamos, entretanto, que a informalidade abarca um campo muito maior de saber.

O desenvolvimento dos cada vez mais eficientes meios de comunicações e transportes, os movimentos imigratórios, as novas relações político-econômicas, têm posto em contato estreito culturas diferentes. A Música como parte do processo dinâmico que é a cultura responde também a estas mudanças – aspectos da música oriental são integrados à música ocidental e diversas outras fusões ocorrem favorecendo o surgimento de novas formas de expressão tais como a música afro-americana e a bossa-nova. A educação musical deve levar em consideração na sua abordagem a multiplicidade das músicas que fazem parte do meio ambiente. (ARROYO, 1990, p. 29)

Gieseler (citado por Arroyo, 1990) fala sobre um processo de aculturação ativo, *de uma comunicação e integração onde uma cultura regional deveria examinar cuidadosamente seus limites e permanecer aberta aos impulsos do resto do mundo...* p.29-30). Segundo Ferreira (1980), aculturação é a interpenetração de culturas; é o conjunto de fenômenos resultantes do contato direto e contínuo de grupos de indivíduos representantes de culturas diferentes. No texto de Arroyo, aculturação não tem uma definição específica, mas, quando o autor fala que há integração e comunicação de culturas, entendemos ser este o significado de aculturação. Esta é a posição também de Keith Swanwick:

Ao referir-se a educação musical numa sociedade pluralista Swanwick aponta que é papel da escola, além de ser um lugar para a “enculturação”, instruir, desenvolver a mente, quebrar estereótipos culturais e desenvolver habilidades que vão além de um único idioma musical. Estas habilidades devem levar a um desenvolvimento mental

não mecânico, mas criador de novos valores humanos, o que será proporcionado pela transcendência de limites idiomáticos.” (Apud ARROYO, 1990, p.36)

As definições muitas vezes se fundem. Neste trecho em que Arroyo comenta Swanwick, o autor situa a educação musical num contexto no qual o novo e o velho coexistem, quando diz que a escola deve quebrar as tradições e criar novos valores *também qualificando uma sociedade, Swanwick recorre ao termo pluralista* (ARROYO, 1990, p.32). É com essa perspectiva pluralista que desejamos agora discutir a relação entre os aspectos formais e não formais da educação musical. O que nos interessa é pensar as características de cada um desses aspectos e, sobretudo, a sua articulação em um processo de ensino-aprendizagem musical concreto. Partimos de uma situação de fato, encontrada habitualmente em diferentes contextos institucionais, e que diz respeito à maneira de se tomarem esses dois aspectos da educação musical: o formal e o não formal. No contexto de educação musical da Igreja Presbiteriana, verificamos uma importante crença dominante de que as vivências musicais ali não desempenham papel musicalizador significativo. Podemos já antecipar que essa crença se associa a outra que afirma a separação entre ensino formal e não formal de música. Gostaríamos de refletir sobre esse fato, o que nos obriga a discorrer um pouco mais acerca do que se entende por aspectos formais e não formais da educação musical.

Vemos a educação formal como processo educacional que se dá dentro da escola, tendo padrões e normas que são seguidos pelos professores nas aulas, cronogramas das matérias, avaliações e provas. A música não foge desses critérios e nas aulas são dadas noções de leitura de pauta, ritmo etc. A educação não formal, por sua vez, não tem cronogramas oficiais, como nas escolas formais, mas segue critérios próprios da comunidade em que ela é vivenciada. É o que ocorre com a folia de reis, as escolas de samba e outros grupos em que a música é aprendida seguindo normas de ensino que têm funcionado, fazendo que a transmissão de conhecimentos se perpetue. Devemos pensar, então, que esses aspectos formais e não formais se fundem, dizendo que educação musical é um conjunto de conhecimentos de diversas culturas e que não se pode “delimitar” *a priori*, numa sala de aula, o que seria melhor para se aprender.

Os conceitos gerais sobre a música constituem os suportes funcionais para o desenvolvimento musical. Uma vez definidos, devem planejar-se recursos técnicos para alcançá-lo (ARONOFF, 1991, p.29)

Segundo Penna (1990), os métodos devem adequar-se à linguagem e à faixa etária dos alunos, aproveitando a experiência de cada grupo, inserindo-a no contexto da aula. Essa descrição que a autora faz dos métodos de musicalização está contida no contexto da educação formal, entretanto, se acompanharmos a autora quando defende que a experiência do aluno deve ser aproveitada dentro da aula, não pensaríamos ser a educação musical não formal um misto de aspectos formais? Como manter a separação entre esses aspectos? Pensamos que haverá sempre uma interligação entre educação formal e não formal, e nesta pesquisa estaremos observando esse fato.

De acordo com Arroyo (1990), na escola formal o principal é a leitura da pauta, e esse trabalho perde muitas vezes o sentido por ter sido esquecida a dimensão propriamente sonora. O método tradicional favorece poucas pessoas, e mesmo os que já são formados apresentam falhas em alguma parte desse contexto tradicional de ensino. Penna nos adverte que a escola tem tido no seu ensino uma forma de excluir pessoas, poucas sendo as que conseguem um desempenho total.

Para Paynter (1991), o problema com os livros sobre música é que as pessoas creem que eles são sempre dirigidos para os especialistas nessa área, mas isso não é verdade. Há muitas atividades musicais que podem ser realizadas por pessoas que não passaram pela escola de música formal:

Formulamos muitas suposições sobre a música. É necessário que nos desvencilhemos de algumas delas antes de começarmos. Por exemplo: a música não são colcheias e regras. Não são pontos no papel: a música são sons. (PAYNTER, 1991, p.7)

A escola formal de educação musical torna este ensino “elitizado”, só estudando os que possuem dinheiro para pagar as escolas particulares e os que podem se preparar para entrar numa escola do governo. Muitos que têm talento são excluídos pela falta de oportunidade e condição financeira para pagar os estudos de música em escolas particulares. Mesmo existindo escolas públicas de música, o processo seletivo para ingresso dos alunos é excludente. Muitas crianças e adolescentes que gostariam de aprender música não conseguem porque, como em muitas escolas esta matéria não consta do currículo, quando tentam concurso para uma escola de música pública, só conseguem entrar aqueles alunos que já sabem tocar algum instrumento e já apresentam conhecimento prévio de teoria musical.

Segundo Penna (1990), as classes menos favorecidas não têm acesso à obra de arte, portanto não têm como opinar se gostam ou não. Quanto ao ensino de música,

muitos dizem “não dar pra este negócio” por terem tido uma rápida experiência que não foi muito favorável, e sem vivência nessa área acabam desistindo. Até os que tocam de ouvido, muitas vezes, têm esse conhecimento negado pela escola formal e, por não se adequarem aos métodos tradicionais, abandonam o curso. Enquanto a escola não tomar consciência de que as experiências vividas no dia a dia pelo aluno são importantes para o ensino-aprendizagem, ela perderá muito.

O desafio para o professor de educação musical deve ser a capacidade de despertar no aluno o gosto pela exploração, através de uma visão artística ampla...” [...] É fundamental respeitar e incentivar a criação individual, cujo papel é trazer mudança - visão nova - e dinamizar o processo musical. (MARTINS, 1985, p.13 e 14)

Segundo Martins (1985), a teoria musical tem ocupado lugar de destaque nas escolas formais, entretanto, esse fato torna-se um erro, pois ela é frequentemente usada como forma de passar regras que são, muitas vezes, estranhas aos alunos. Essa teoria desligada da prática musical provoca um total desinteresse dos educandos. Nessa mesma direção, Beyer (1995) afirma que é necessário cuidado para que o modelo teórico não venha a dominar o músico, colocando regras obrigatórias como forma imutável de compreender o discurso musical. Essas regras devem ser usadas como um referencial de acordo com o conhecimento do aluno, enriquecendo esse saber.

Estudos a respeito da cognição musical revelam cada vez mais que há uma variedade bastante grande dos processos mentais nos indivíduos, influenciando suas concepções e seus desempenhos musicais. Esta influência chega a trazer efeitos visíveis até a nível do desenvolvimento musical nas pessoas (BEYER, 1995, p. 53)

Beyer (1995) cita o exemplo de dois músicos que começaram suas experiências musicais desde criança. Um esteve na escola formal de música, estudando até tornar-se músico profissional; o outro acompanhava a escola de samba da qual fazia parte, e depois começou a tocar na noite. Este último foi se aperfeiçoando até se estabilizar como músico, fazendo shows. As formas diferentes de aprendizado culminaram em um denominador comum, a musicalização, e na conseqüente profissionalização desses jovens.

Murray Schafer, no seu livro *Cuando las Palabras Cantan* (1970), realiza um trabalho pautado na prática formal, que tem, entretanto, todas as características da informalidade quando usa os sons ambientes, grafias, figuras e palavras das formas mais variadas possíveis, para que o coro e o solista possam interpretá-los. A palavra é o ponto forte do trabalho de Schafer: *uma palavra é um bracelete de encantamento vocal* (p.10).

Já na oficina de música, a livre criação é o ponto principal; embora citada como prática do ensino formal, tem como característica principal a informalidade: os alunos trabalham com som ambiente, percussão e outros estímulos que surgirão na própria sala de aula e que serão dirigidos pelo professor.

As oficinas de música, também chamadas de laboratório de som, estão ligadas à música contemporânea, com ação direta do aluno sobre o material sonoro, de grande abrangência, está diretamente oposta aos padrões tonais, que seriam o referencial para a formação musical, sendo o seu maior defensor Bruner. O aluno terá que ter a orientação do professor para que o trabalho não fique sem sentido, mas sendo bem utilizado trará contribuição para a musicalização, no sentido da abertura de padrões, não devendo haver a substituição de um padrão por outro, como só apresentar a música tonal, por exemplo. A avaliação deve ser feita através de gravação. (PENNA, 1990, p.70).

É interessante notar, a partir desses dois exemplos metodológicos, como a educação musical no século XX assumiu o desafio de repensar a fronteira entre o ensino formal e o não formal. Várias são as experiências que encontramos no campo da Educação Musical contemporânea que atestam a impossibilidade de se fazer uma separação tão rígida entre aspectos formais e não formais. Verificamos que as propostas educacionais mais arrojadas têm levado as instituições formais de ensino da música a incorporar elementos que tradicionalmente estavam associados às práticas não formais.

A educação não formal abrange tantos aspectos que pensamos ser difícil defini-la com um único padrão, entretanto, nos basearemos em alguns pontos que nos parecem pertinentes.

Vemos que a ação de preservar a tradição das várias culturas está inserida no contexto da educação não formal, e o exemplo das rodas de samba e da folia de reis nos mostra como se dá esse processo.

Segundo Conde e Neves (1984-1985), nas comunidades onde são cultivadas as rodas de samba e a folia de reis, as pessoas e os grupos desempenham papel de grande importância. Eles funcionam como autênticos líderes e animadores culturais, organizando as festividades, preparando repertório, juntando em torno de si as pessoas interessadas em música. Nessa ação educativa tão importante é transmitido um saber necessário à preservação das manifestações culturais da comunidade. As crianças e os adultos têm grande integração nesses momentos de educação não formal e esse envolvimento começa no ventre da mãe, no colo dos pais, na participação nas atividades musicais dos diversos grupos.

Avaliando esse fenômeno, Brandão (1983) observa que os segredos da folia são aprendidos, desde cedo, pelos meninos e jovens:

Quando cheguei, Aladares ensinava o seu filho de seis anos, Hamilton. A filha mais velha espiava de longe, o assunto era entre homens. Havia comprado pra ele uma ‘violinha’ de feira que acabara de afinar antes de passar ao filho, sentados diante um do outro, trocavam ensinamentos. (p. 65)

Mesmo sem ter uma experiência em escola formal, o homem tem, em si, um espírito criador, que se projetará através de sua ação se for incentivado, e naturalmente passará um saber que já tenha aprendido de alguém. Na folia, o conhecimento é passado de pai para filho, para parentes ou ainda para pessoas que não sejam da família, mas que já conhecem os textos e as músicas desse rito.

Segundo Conde e Neves (1984-1985), na folia, só o Mestre cria os versos, e o palhaço faz as improvisações. Na folia de “lata” (folia de crianças), os instrumentos são feitos de latas velhas, daí surgindo os sucessores para a folia de reis, que já conhecem os cantos e as rimas. A passagem dos conhecimentos é natural, pois a criança vai participando dos trabalhos da folia de reis, enquanto cresce e torna-se um adulto, podendo galgar os vários cargos desse grupo. Na escola de samba, também se dá o aprendizado não formal, já que as crianças formam sua bateria com latas e caixas, e depois surge a bateria mirim com a ajuda dos adultos.

A folia de reis e a escola de samba são exemplos bem nítidos da educação não formal; o aprendizado ocorre na convivência dos mais jovens com os mais velhos. É comum, nos depoimentos dados à imprensa pelas porta-bandeiras e pelos mestres-salas das escolas de samba do Rio de Janeiro, verificar-se que esses artistas aprendem as coreografias porque seus pais sempre os levavam para assistir aos ensaios na quadra da escola de samba.

A capacidade criadora do homem é, sem dúvida, capaz de elaborar elementos e de descobrir soluções. No caso da expressão musical, que faz uso de uma linguagem artística culturalmente construída (tonal ou contemporânea), a criação se dará, fundamentalmente pela manipulação de elementos apreendidos – na escola ou fora dela, conscientemente ou não – pois é o interiorizado que se projeta. (PENNA, 1990, p.71)

O educador poderá ser qualquer pessoa envolvida num contexto cultural, tendo ido ou não à escola. Luckesi (1984) afirma de forma bastante clara essa idéia:

Educador é todo ser humano envolvido em sua prática histórica transformadora. Em nossas múltiplas relações, estamos dialeticamente situados num contexto educacional. Todos somos educadores e educandos, ensinamos e somos ensinados, numa interação contínua. Aqui não é necessária nenhuma aprendizagem específica para ser educador. Aprendemos, espontaneamente, no nosso meio, com os outros, com nossas próprias experiências, com nossas meditações pessoais. Conseguimos, no nosso processo dialético transformador, uma quantidade de conhecimentos e sabedoria que pode e deve ser passado em nossas relações sociais. É a educação que se faz”. (LUCKESI, 1984 p. 24)

Candau (1984) afirma que o objetivo do estudo da didática é o processo de ensino-aprendizagem. Toda proposta didática está impregnada, implícita ou explicitamente, dessa concepção na qual está sempre presente, de forma direta ou indireta, o relacionamento humano:

Até pouco tempo as primeiras experiências escolares da criança pequena estavam relacionadas com suas atitudes sociais e emocionais, pois se supunha que os sentimentos positivos, a respeito da aprendizagem constituem requisitos para a receptividade.”[...] É significativo que esta interrelação entre sentimento e pensamento que caracteriza a experiência estética seja também o eixo do pensamento educativo contemporâneo. (ARONOFF, 1991,p 8 e.17)

Segundo Conde e Neves (1984-1985), o trabalho das escolas formais pouco se assemelha ao trabalho que é realizado na folia de reis e nas escolas de samba. Algumas instituições escolares ainda ignoram essa vivência ou procura prejudicar a transmissão desse saber popular. Se o aproveitasse, haveria uma troca de conhecimentos, o que proporcionaria grande renovação, favorecendo ambas as partes. Há, entretanto, algumas instituições escolares já estão conscientes que o saber musical dos alunos é importante, por exemplo, o Colégio Pedro II.

As crianças nas comunidades pesquisadas participam de quase todas as atividades dos adultos e, ao ingressarem na escola, a educação formal existente nestes estabelecimentos de ensino tende a desconhecer as experiências culturais destas crianças, passando a existir apenas a educação formal, desvinculada de sua realidade, de sua família, de sua comunidade. Elas ficam perdidas, ao saírem de um mundo que possui suas próprias maneiras de aquisição de conhecimento e ingressam de súbito em outro mundo com conceitos de aprendizagem completamente diferentes. Há uma grande distância entre a educação no sistema formal apenas e a educação não formal, causando um retardo no processo de aquisição de conhecimentos no sistema educacional vigente, ocasionando a falta de interesse, a dificuldade de aprendizado e a evasão da escola.”[...] Por isso mesmo será altamente enriquecedor para a escola detectar nos processos não formais de educação musical, empregados pelo povo no seu dia a dia, aqueles componentes que provaram eficácia. (CONDE e NEVES, 1984-1985, p.42-43)

Alda de Oliveira (1992) defende também a necessidade de uma avaliação crítica do processo de ensino-aprendizagem da música, tal como vem se realizando nas instituições tradicionais

O resultado da suposta especialização do músico formado nos moldes de conservatório não tem ajudado de maneira a democratizar o ensino da música, isolando o iniciador musical do fazer e do prazer, levando o processo ao não fazer (p. 39)

Segundo Aranha e Martins (1992), é preciso mudar a tendência de cultuar as pessoas “estudadas” e de desprezar o homem “sem letras”. Qualquer pessoa é capaz de desenvolver habilidades, mesmo não tendo a oportunidade de ter ido a uma escola formal. No caso da educação musical, por não terem, muitas vezes, suas experiências de vida aproveitadas, ficam, os alunos, fora do contexto da aula de música. Quando são ensinadas as notas e os ritmos, eles se perguntam o porquê daquilo, se já tocam até mais de um instrumento. Qualquer ação humana se explica pelo fato de ser motivada. Segundo Severino (1991), a aprendizagem não deve ser mecânica, o aluno deve participar ativa e intensamente desse processo, não só armazenando conhecimentos, mas também colocando-os em prática, entretanto, esse proceder não deve ser de forma solta, mas compatível com métodos, esses métodos não devem ser incompatíveis com a criação.

Com efeito, o homem visto de um ponto de vista histórico-antropológico é um ser de relações: ele se relaciona com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo. Sua existência se dá por meio de atividades, da ação, da prática, através de mediações onde essas relações se concretizam e tomam forma real. (SEVERINO, 1991, p. 31)

Santos (1993b) relata a experiência do coral de meninos de rua de uma instituição assistencial, em que foram escolhidas músicas em inglês, latim e espanhol. As crianças cantaram, mas realmente as músicas não tinham nada a ver com o seu universo cultural. Essa escolha era, porém, uma exigência do grupo que dirigia os meninos. Houve dificuldade na pronúncia e na divisão de vozes, comprometendo o resultado sonoro do coro. Em contraste com essa experiência, foi proposto outro projeto, em que se usariam os cantos de capoeira, samba e cantos populares. Como alternativa, esse projeto foi recusado, porque poderia não agradar ao grupo que patrocinava o coro de crianças, pois lembraria a imagem do pobre e do dominado; foi escolhido, portanto, o primeiro projeto. Com relação a esse acontecimento, Santos fala sobre a questão do fato musical vivo, isto

é, cabe ao professor trabalhar a música de forma prática na sala de aula, dando ao aluno condição de aprender algo para ser usado na sua vida cotidiana.

A criança possui a curiosidade, a imaginação e a inquietação que caracterizam o cientista e o artista. O interesse pelo experimentar é evidente e revela-se de modo espontâneo em suas atitudes. Infelizmente, a escola asfixia e neutraliza esse comportamento natural, conduzindo a criança a um padrão de comportamento coletivo, recompensando-a sistematicamente por ter subjugado e tolhido a curiosidade e a imaginação. (MARTINS, 1985, p.47)

A música, muitas vezes, não tem uma ação mais objetiva no contexto da escola formal, devido ao preconceito de algumas instituições com relação à educação não formal. Os conhecimentos trazidos espontaneamente pelos alunos para a aula, não são muitas vezes aproveitados, deixando-se de trabalhar o que motivaria certos grupos sem, contudo, perder de vista os objetivos propostos para a aula de música. Quando o professor usa a experiência dos alunos, a aula flui de maneira bastante produtiva. Cito a experiência pela qual passei, ao fazer o estágio do curso de licenciatura, no Colégio Pedro II (1º segmento), em uma turma de 4ª série que era bastante agitada. Quando a professora tentava passar o conteúdo da aula, que eram as notas e os ritmos, os alunos não respondiam como ela esperava. A situação reverteu-se no momento em que a professora resolveu pedir que eles cantassem uma música de sua preferência. Aí surgiu um “RAP” e toda a turma se empolgou. Um aluno foi para a frente do grupo cantando e imitando o gesto de quem segura o microfone, enquanto todos ficaram atentos e participaram. Não quero dizer com isso que a aula deva ser toda de “RAPS”, mas, a partir dessa experiência, conclui-se sobre a importância de inserir a vivência do aluno na aula para que a mesma não corra o risco de perder o sentido. A ideia básica seria que, em alguns momentos da passagem dos conteúdos, a professora levasse os alunos a falarem de suas experiências musicais, ou em uma comunidade, com o samba, o rap, ou numa igreja com as músicas sacras eruditas ou gospel. Creio que os alunos teriam maior interesse na aula de música.

Alguns sociólogos têm argumentado que os educadores devem tentar entender a riqueza desses ambientes culturais alternativos e considerá-los não como sendo inferiores às culturas das quais muitos professores emergiram, mas como alternativas importantes. Não há dúvida de que muitas músicas diferentes existem lado a lado, tendo suas próprias plateias, até diferentes frequências de rádio. Que deve o professor de música fazer quando os alunos vêm para a escola e a faculdade imersos em músicas que estão embrulhadas sob etiquetas tais como reggae, soul, rock, ska e punk? (SWANWICK, 1993, p.26)

Segundo Swanwick (1993), um primeiro ponto a observar é que todos precisam de experimentar a realização. Algumas escolas, entretanto, levam tanto o professor quanto o aluno a experimentar o fracasso, devido às dificuldades envolvidas no ensino-aprendizagem, com grupos que muitas vezes não gostariam de estar ali, ou até prefeririam estar realizando outras atividades. O segundo ponto é que esse ensino deve usar a experiência do aluno. Alguns professores, no entanto, desprezam esse fato, dando ênfase a fatos históricos, a teoria musical deixando o fazer musical de lado.

Ainda hoje, músicos são educados para a música europeia, no mundo inteiro, através desses métodos e, por meio deles, se explica aos ouvintes que não é preciso saber música para compreendê-la - basta que a julguem bela. (HARNONCURT,1988.p.16)

Segundo Conde e Neves (1984-1985), quanto ao uso da voz, cada comunidade tem uma característica. Em escolas de samba e folia de reis, é usado estilo bem diferente da técnica vocal usada nas escolas formais. No canto lírico, diríamos ser impossível cantar de forma “gutural” como cantam os cantadores populares que realizam o seu trabalho desenvolvendo técnicas próprias. A utilização do canto está geralmente associada ao ato de louvar, tão comum na cultura popular. Segundo Costa (1984-1985), na folia de reis, as louvações são muito importantes, sendo consideradas a parte principal. Louva-se o altar, os donos da casa, a comida, a cozinheira, as dádivas recebidas. Muitos outros grupos têm desenvolvido suas próprias técnicas vocais e têm se saído bem, sendo aceitos pela comunidade da qual participam

A timidez e o medo não reprimem a criatividade nas manifestações populares. O artista popular não tem o compromisso com a originalidade, imposta pela arte erudita. Ele admite a repetição de motivos do domínio coletivo, que não impedem a manifestação das características individuais.

Muito importante, no caso da composição, é o seu lado grupal. Ao contrário do que acontece na prática musical erudita, na qual a criação (...) é atividade solitária (...), na tradição popular, a obra é muitas vezes, resultado da experiência existencial e musical de mais de um criador. (CONDE e NEVES, 1984-1985 p.47)

Segundo Conde e Neves (1984-1985), as bandas de música também exercem papel musicalizador, tendo um método rápido e eficaz. Definem esse método como “Pedagogia do mestre-de-música”. A principal característica é a rapidez na preparação do componente, não se podendo levar muitos anos para se trabalhar um músico. Com a saída de um componente, o grupo não pode parar, portanto outro deve ser preparado. Este músico toma conhecimento da leitura da pauta e do uso do instrumento. Colocado do

lado de quem sabe mais, na própria banda, ele vai tocando e aprendendo. Esse fazer musical com o grupo permite que ele toque as peças mais fáceis e se confronte com as difíceis: “o prazer de tocar é maior que as dificuldades, e ele prossegue”. “Os puristas” argumentam que esse trabalho não é muito eficaz por não ser de qualidade técnica, entretanto é dessas bandas que saem, sobretudo, os grandes músicos de sopro para orquestras.

No caso dos instrumentistas, Conde e Neves (1984-1985) falam-nos sobre o uso do método facilitado e a técnica de observação. O que sabe mais ensina ao que sabe menos, este vê a posição dos dedos e, como o professor, pega no instrumento.

Na cultura popular não há separação entre o fazer artístico e a própria vida, não há o tempo e o espaço da arte, como não há o tempo e espaço do aprendizado (*CONDE; NEVES 1984-1985, p.46*)

Segundo Santos (1996), a pesquisa pode ser beneficiada com as experiências marginais, fugindo do convencional. Cita o exemplo do animador cultural, que vem com a sua experiência, muitas vezes, trazendo mais movimento a uma aula do que propriamente o professor formado. Os currículos das instituições de ensino são questionados pela autora, que os considera como fora do contexto atual. Afirma ainda, que o professor de música deve ser um eterno investigador, não seguindo o pré-estabelecido, mas buscando usar a experiência da sala de aula de seus alunos. Santos conta-nos sobre sua experiência com o seu coro que a forçou a criar outra forma de expressão. Até o mascar chiclete na hora do ensaio do coro foi usado de forma estético-pedagógica, produzindo um comercial com o ritmo de rap.

A experiência como professora de Regência e Canto, atuando no coral da Igreja Presbiteriana na qual atuo, tem me mostrado que o repertório deve ser voltado para a música que agrada e atende às necessidades do grupo. Tenho procurado levar peças sacras de média dificuldade e, aos poucos, vou trazendo um repertório de “mais peso”, digamos assim, como o Oratório do Messias, de Handel. O coro sente-se importante porque é solicitado a preparar peças que agradarão à congregação como um todo, e porque poderá apresentar-se em encontro de corais e em outras solenidades, como aconteceu na Assembléia Legislativa do Rio de Janeiro, quando a Igreja Presbiteriana do Brasil, nas comemorações dos seus 150 anos existência, foi homenageada recebendo a Medalha Tiradentes. Também como professora de canto na escola de música que dirijo na Igreja que atuo, os alunos têm a liberdade para trazer seu repertório e assim poderemos trabalhar

as músicas que atendem à necessidade dos mesmos. Cito o exemplo de uma aluna que canta no coro de uma comunidade espírita e que tem se sentido bastante à vontade com os ensinamentos sobre teoria musical e técnica vocal que eu tenho que eu tenho passado, e com as músicas que ela traz para a aula, a diferença de credos não tem atrapalhado esta interação.

Conforme Santos (1993), a música popular integra o universo do aluno das escolas particulares e públicas, que ouvem música erudita e popular, sem haver choque. Espera-se que haja na sala de aula um espaço em que o aluno dê a sua opinião, mas esse momento deve ser também orientado pelo professor para que haja um objetivo em todo o contexto.

Como fazer para que a cultura saia dessas esferas fechadas sobre si mesmas? Como organizar, dispor e financiar processos de singularização cultural que desmontem os particularismos atuais no campo da cultura e, ao mesmo tempo, os empreendimentos de pseudodemocratização da cultura? (GUATTARI e ROLNIK, 1986, p.21)

Por fim, pensamos que os elementos identificados na educação formal e na educação não formal se fundem, no contexto musical em que trabalhamos. Pensamos que não é sustentável uma distinção incisiva e opositiva entre os mesmos. Torna-se importante, para um bom trabalho de educação musical, que se encontre um equilíbrio entre os aspectos formais e não formais, já que a interação entre a cultura popular e a cultura letrada pode enriquecer o processo de ensino e aprendizagem musical na escola e fora da escola.

Referências Bibliográficas

ARONOFF, Frances Webber. *La Música y el Nino Pequeno*. Buenos Aires: Ricordi, 1991.

ARROYO, Margarete. Educação Musical: Um Processo de Aculturação ou de Enculturação? *Revista em Pauta*. Porto Alegre, v. 1. 1 n. 2, p-29-43, jun/1990.

BEYER, Esther. Os múltiplos desenvolvimentos Cognitivos - Musicais e sua Influência sobre a Educação Musical. *Revista da ABEM*. ABEM: Ano. 2, n. 2, p. 53-67, jun/1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Cultura Camponesa e Educação Rural*. São Paulo: Papyrus, 1983.

CANDAU, Vera Maria. *Da exaltação a Negação: a busca da relevância*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1984.

CONDE, Cecília, NEVES, José Maria. Música e Educação Não Formal. *Pesquisa e Música*. Rio de Janeiro: v.1, n.1, p.41-52. 1984-1985.

DUARTE JUNIOR. João Francisco. *Fundamentos Estéticos da Educação*. São Paulo: Papyrus, 1981.

- FORRAI, Katalin. O Espírito de Kodály. *Boletim S.K.B.* (Sociedade Kodály do Brasil), ano 1, n.1, pp.10-15, jan/1996.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. *La Improvisación Musical*. Buenos Aires: Ricordi, 1983.
- GUATTARI, Félix e ROLNIK, Sueli. *Micropolítica. Cartografias do Desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- HARNONCURT, Nikolaus. *A música em nossa vida*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1988.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *O Papel da Didática na formação do Educador*. Petrópolis: Ed. Vozes. 1984.
- MARTINS, Raimundo. A Função da Análise no Processo de Aprendizagem em Música. Porto Alegre. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, ano. 2, n. 2, p.96-103, jun/1995.
- OLIVEIRA, Alda de Jesus. A Educação Musical no Brasil: ABEM. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, ano. 1, n. 1, p.3540, mai/1995, Porto Alegre, 1992
- PETENAUDE, Gilbert. Alcançar a música através do Canto Coral. *Boletim S.K.B.* (Sociedade Kodaly do Brasil). ano 1, n.2, pp. 6-15, nov/1996.
- PAYNTER, John. *Oir, Aqui y Ahora*. Buenos Aires: Ricordi, 1991.
- PENNA, Maura. *Reavaliações e Buscas em Musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990.
- SANTOS, Regina Márcia Simão. Acontecimento Musical no Processo de Ensino Aprendizagem: Recepção, Intertextualidade e Enunciação. In: *Anais do Congresso Nacional da FAEB*, VIII, 1995, Florianópolis. FAEB, 1995. p. 87-93.
- SCHAFER, R. Murray. *Quando las Palabras Cantam*. Buenos Aires: Ricordi,1970.
- SWANWICK, Keith. Permanecendo Fiel à Música na Educação Musical. Tradução Diana Santiago. In: *Anais do Encontro anual da ABEM*, II, 1993. Porto Alegre: ABEM, 1993. p. 19-32.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. A Formação Profissional do Educador: Pressupostos Filosóficos e Implicações Curriculares. *Revista Nacional de Educação (ANDE)* Cortez Editores, Ano 10, n.17, 1991.

