



# As Práticas e a Docência em Música

Josiane Paula Maltauro Lopes  
(Organizadora)

Josiane Paula Maltauro Lopes  
(Organizadora)

# As Práticas e a Docência em Música

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Executiva: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Rafael Sandrini Filho  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

#### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
P912	As práticas e a docência em música [recurso eletrônico] / Organizadora Josiane Paula Maltauro Lopes. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-548-8 DOI 10.22533/at.ed.488192008  1. Música – Instrução e estudo. 2. Prática de ensino. 3. Professores de música – Formação. I. Lopes, Josiane Paula Maltauro.  CDD 780.7
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br



## APRESENTAÇÃO

Ao nos referirmos às práticas e à docência em música, abordamos temáticas que vão além do ensino e aprendizagem da música no âmbito tradicional. A prática musical envolve as questões da performance de modo como o músico se prepara para tal. O que está em voga, nos dias atuais, é justamente a análise e a revisão de métodos e práticas a fim de torná-los cada vez mais proveitosos no desenvolvimento musical diante de uma sociedade em constante transformação. Ao mesmo tempo, as análises e revisões de métodos e metodologias do ensino de música tornam a docência uma atividade viva, dinâmica e que está continuamente em processo de renovação.

O livro “As práticas e a docência em música” aqui apresentado, se inicia com um capítulo que busca levantar discussões importantes sobre como a legislação em vigor reconhece a música na Educação Infantil, por intermédio de um estudo voltado para os documentos orientadores das práticas escolares, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 2017) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), justapondo-se aos estudos teóricos sobre o desenvolvimento da linguagem segundo Piaget (2015), Vygotsky(1993). Intitulado “Traços, sons, cores e formas: a linguagem musical na base curricular da Educação Infantil”, este primeiro capítulo aponta que a evolução das concepções de aprendizagem evidenciam as contribuições da música, mas é preciso que os ambientes sejam construídos com fluidez nos conceitos, reflexões, e oportunidades reais de experiências concretas, ou não, do aluno com a música, e isso implica em um diálogo educacional articulado com a legislação, com as necessidades da comunidade em que se insere e sempre atento ao sujeito que integra o contexto.

No segundo capítulo, cujo título é “Educação musical e sociologia da infância: uma aproximação a partir da proposta pedagógica de Carl Orff” é apresentada uma leitura das ideias de Carl Orff à luz de conceitos como reprodução interpretativa e cultura de pares, de modo a apontar para especificidades acerca da concepção de infância que orientam o aporte orffiano. Nesse sentido, ressalta-se que, ao lidar com a abordagem orffiana, faz-se necessário refletir sobre o que se entende por processos de ensino e aprendizagem mais adequados ao fazer musical na infância no tempo presente.

O terceiro capítulo discute as relações entre *autonomia* e *transmissão de conhecimento* em uma prática educativa fomentadora do processo criativo. Com o título “Sobre autonomia e transmissão de conhecimento no processo criativo inserido em uma prática educativa” o autor propõe uma análise que permite tomarmos as relações entre autonomia e transmissão de conhecimento como um processo dialético, provendo elementos para a reflexão da educação musical.

Na sequência, apresentamos o capítulo quatro, cujo título é “A improvisação livre como ferramenta pedagógica no movimento escola moderna”. Neste capítulo o

autor apresenta um histórico da educação musical no Movimento Escola Moderna, iniciado pelo educador francês Célestin Freinet buscando aproximar esta abordagem pedagógica e os leitores da área da educação musical. Além disso, são apresentados dois conceitos freinetianos que direcionam as atividades escolares às práticas criativas: livre expressão e tateamento experimental. Para fechar o capítulo o autor relaciona características da improvisação livre com conceitos freinetianos por meio de exemplos de atividades realizadas por professores.

O quinto capítulo trata a respeito da possibilidade de uma contradição na teoria da audição a qual aproxima-se da Psicologia Histórico-Cultural quando esboça a problematização do significado como uma relação entre a linguagem e pensamento. Com o título “As relações entre linguagem, pensamento e significado na teoria da audição: dos limites de uma contradição às contribuições para a pedagogia histórico-crítica” o capítulo aponta que as contribuições da teoria da audição podem ser decisivas neste caminho, já que nela estão pré-formuladas tentativas de definir elementos essenciais da Psicologia Histórico-Cultural como a imagem subjetiva da realidade objetiva, a linguagem e o pensamento.

“Espanhol para falantes brasileiros e português brasileiro para falantes hispano-americanos: dois estudos de caso em dicção para cantores” é o título do sexto capítulo que apresenta dois estudos de caso ocorridos na disciplina Dicção em cursos de canto: o primeiro, com alunos brasileiros de curso técnico na interpretação de repertório espanhol; o segundo, com hispano-americanos de curso de graduação na interpretação de repertório brasileiro. As conclusões apontam que o professor de canto contribui ao aplicar estudos de fonética articulatória, alfabeto fonético internacional, transcrição fonética, com ênfase nas características fonético-fonológicas que distinguem cada uma destas línguas, para que os alunos possam cantar estes e outros repertórios com dicção adequada.

No sétimo capítulo são apresentadas as mais comuns dificuldades técnicas encontradas por um barítono. O objetivo do trabalho foi contextualizar questões importantes para o treino vocal dos cantores dessa classificação. As conclusões apontam para existência de subclasificações para a voz de barítono bem como as principais dificuldades que os barítonos encontram na prática vocal.

Seguindo para o fechamento deste livro, o oitavo capítulo intitulado “A influência do canto na interpretação instrumental e da viola de arco nos séculos XVI a XIX”, apresenta a proximidade interpretativa que houve pela história entre instrumentos e canto, e viola e canto. As considerações finais evidenciam a influência que as teorias ligadas à expressividade da fala e da voz exerciam sobre a prática vocal, que era modelo de interpretação expressiva para os instrumentos, principalmente dos séculos XVI ao XIX.

No último capítulo, cujo título é “Processos cognitivos na metodologia de Otakar Ševčík para a aprendizagem inicial do violino”, destaca-se a aplicabilidade de procedimentos relativos à memória muscular e ao desenvolvimento auditivo presentes

na metodologia de ensino de Ševčík para o aprendizado inicial do violino. No capítulo, os autores enfatizam legado de Ševčík, do qual apreende-se que a interligação correta de processos cognitivos atua positivamente na execução de movimentos simultâneos complexos, e que as percepções auditivas, visuais e cinestésicas, se estimuladas conscientemente, conduzem de modo decisivo o aprendizado.

Desejamos que este material possa somar de maneira significativa às abordagens de práticas musicais, bem como, às atividades relacionadas à docência em música. Parabenizamos os autores pelas pesquisas bem fundamentadas, e principalmente à Atena Editora por permitir que o conhecimento seja difundido e disponibilizado para que as novas gerações se interessem cada vez mais pela prática e pela docência em música.

Josiane Paula Maltauro Lopes

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS: A LINGUAGEM MUSICAL NA BASE CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<a href="#">Géssica Pereira Monteiro Rangel</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.4881920081</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>8</b>
EDUCAÇÃO MUSICAL E SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: UMA APROXIMAÇÃO A PARTIR DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE CARL ORFF	
<a href="#">Tamy de Oliveira Ramos Moreira</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.4881920082</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>15</b>
SOBRE AUTONOMIA E TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTO NO PROCESSO CRIATIVO INSERIDO EM UMA PRÁTICA EDUCATIVA	
<a href="#">Thiago Xavier de Abreu</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.4881920083</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>23</b>
A IMPROVISAÇÃO LIVRE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO MOVIMENTO ESCOLA MODERNA	
<a href="#">Tamy de Oliveira Ramos Moreira</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.4881920084</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>31</b>
AS RELAÇÕES ENTRE LINGUAGEM, PENSAMENTO E SIGNIFICADO NA TEORIA DA AUDIÇÃO: DOS LIMITES DE UMA CONTRADIÇÃO ÀS CONTRIBUIÇÕES PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	
<a href="#">Thiago Xavier de Abreu</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.4881920085</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>43</b>
ESPAÑHOL PARA FALANTES BRASILEIROS E PORTUGUÊS BRASILEIRO PARA FALANTES HISPANO-AMERICANOS: DOIS ESTUDOS DE CASO EM DICÇÃO PARA CANTORES	
<a href="#">Jeanne Maria Gomes Rocha Lorenzetti</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.4881920086</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>51</b>
BARÍTONOS: PARÂMETROS VOCAIS DESEJADOS NA PEDAGOGIA DO CANTO, DIFICULDADES TÉCNICAS COMUNS E SUBCLASSIFICAÇÕES	
<a href="#">Régis Luís de Carvalho Silva</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.4881920087</b>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>64</b>
A INFLUÊNCIA DO CANTO NA INTERPRETAÇÃO INSTRUMENTAL E DA VIOLA DE ARCO NOS SÉCULOS XVI A XIX	
<a href="#">Cindy Folly Faria</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.4881920088</b>	



<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>71</b>
PROCESSOS COGNITIVOS NA METODOLOGIA DE OTAKAR ŠEVČÍK PARA A APRENDIZAGEM INICIAL DO VIOLINO	
Carmela de Mattos	
Cáudia Zanini	
Eliane Leão	
DOI 10.22533/at.ed.4881920089	
<b>SOBRE A ORGANIZADORA</b> .....	<b>80</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>81</b>

## TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS: A LINGUAGEM MUSICAL NA BASE CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Géssica Pereira Monteiro Rangel**  
UENF

e-mail:gessica.gigi@gmail.com

*“Aquilo que está escrito no coração não necessita de agendas porque a gente não esquece. O que a memória ama fica eterno.”*

(Rubem Alves)

**RESUMO:** Esse trabalho tenciona despertar para a importância do campo de experiência “Traços, sons, cores e formas” em benefício dos conhecimentos musicais e o desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil. Para tanto, o estudo se valerá de uma análise da legislação vigente norteadora das práticas escolares, traduzido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), amparando-se também nos apontamentos teóricos dentro do desenvolvimento humano segundo Piaget (2015), Vygotsky(1993). Desse modo, as discussões aqui propostas estão pautadas nos efeitos das experiências culturais musicais, e sua relevante relação com a linguagem na ampliação das habilidades e aprendizagem infantil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Música, Educação Infantil, Desenvolvimento, Linguagem.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em alto e bom som, podemos dizer que é possível escutar e sentir a implicações da música no desenvolvimento humano. Desde a barriga da mamãe, o bebê interage com os sons e sensações a partir dos estímulos maternos, e das suas relações subjetivas com o seu entorno. Ainda que ele não tenha se apresentado ao mundo efetivamente pelo nascimento, a partir do seu desenvolvimento neurológico, já possui aptidões e necessidades que envolvem as tramas sonoras.

Os estudos de Piaget (2015) sobre o desenvolvimento do símbolo na criança contribuem para uma melhor compreensão do processo biológico infantil de maturação das capacidades cognitivas, no qual, o som se apresenta em todas as fases, principalmente na terceira, que trata à fonação da criança. Ainda nos estudos da infância, Vygotsky(1993) dedicou-se ao estudo do desenvolvimento do pensamento e linguagem, no qual o som, implicitamente remetido as experiências sociais da criança, é um diferencial para o “curso do desenvolvimento do pensamento”.(1993,p.18)

Nesse sentido, podemos perceber que a experiência do sujeito com o som seja pela troca com o outro a partir dos signos e palavras inerentes à linguagem humana, seja pelo seu

envolvimento com experiências musicais, todos são atividades sonoras importantes para o universo infantil que justificam-se por sua contribuição no amadurecimento das capacidades cognitivas, e principalmente, na sensibilidade humana.

Portanto, esse trabalho, tenciona levantar discussões importantes sobre como a legislação em vigor reconhece a música na Educação Infantil, por intermédio de um estudo voltado para o documentos orientadores das práticas escolares, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 2017) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), justapondo-se aos estudos teóricos sobre o desenvolvimento da linguagem segundo Piaget (2015), Vygotsky(1993).

Nesse sentido, de forma dialógica, discutiremos a legislação vigente trazendo alguns apontamentos relativos ao sentido proveniente das experiências escolares dos autores que preocupam-se com a construção de um contexto escolar de qualidade, atento aos efeitos das manifestações culturais musicais no desenvolvimento da linguagem da criança.

## 1 | UM RETROSPECTO SOBRE A INFÂNCIA

A história da criança na sociedade é traçada em cima de um silêncio ensurdecedor, no qual dentre tantas demandas, a mortalidade infantil imperava nas preocupações eminentes, uma vez que os cuidados com a higiene e a saúde eram precários. De acordo com Heywood (2004), até o século XII, o pensamento indiferente sobre as crianças menores de dois anos era comum, uma vez que, comparado a um “animal suspirante”, até essa idade as chances de sobrevivência eram poucas.

A criança crescia introspectiva, em um contexto familiar que não considerava suas necessidades, suas capacidades, sendo ela entendida como um “macaquinho impudico” (Áries, 1981, p.10). Como um espetáculo as crianças eram observadas, e se elas morressem, era somente o fim do “show”, que com o nascimento de outra criança recomeçava.

Mas, ao longo do tempo, as famílias foram modificando suas concepções, e com intuito de reverter o quadro de mortalidade, aumentou-se os cuidados remetidos a ela, que implicou em uma diminuição de nascimentos. De acordo com o autor Áries (1981)

*A família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela (ÁRIES, 1981, p.12).*

Nesse sentido, a partir do momento que a criança começou a ser reconhecida como um ser humano, ela foi conquistando cada vez mais o espaço que é seu de direito. Se for para comparar os pensamentos medievais com os pensamentos do século XXI, pode-se perceber pela legislação vigente que a criança alcançou um considerável espaço. Entretanto, ainda que a legislação reflita o pensamento da

sociedade, ainda existem muitos desafios sobre os contextos de ensino infantil que precisam ser repensados e modificados para o seu desenvolvimento da criança. As leis são criadas, mas ainda há falhas no processo de implementação, fato esse que lança uma nova discussão em torno da profissionalização docente na Educação Infantil, na medida em que são os professores e educadores que aplicam a lei em suas práticas.

## **2 | O PERCURSO DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO**

Os estudos sobre a Educação Musical no Brasil caminham por um longo percurso histórico iniciado desde as missões organizadas pelos padres jesuítas, estando as atividades musicais relacionadas à catequese dos brasileiros. Perpassando por organizações que ficaram conhecidas como irmandades, essas que por meio dos padres músicos, contribuíram para uma ampliação dos adeptos dos ensinamentos musicais no século XVII.

No Brasil Império, as Escolas Normais marcaram um avanço na política educacional no que se refere à Educação Musical, eclodem, então, os primeiros registros educacionais preocupados com os conhecimentos musicais no processo de formação de professores. O governo de Getúlio Vargas, então, marcado pela popularização da Educação Musical, o maior movimento dentro das questões musicais, concretizado pelo ensino da disciplina “Canto Orfeônico” na educação básica brasileira. Na década de 60, aos poucos a disciplina foi desaparecendo das escolas, e um dos motivos foi a incidência da disciplina de Educação Artística tornar-se obrigatória a partir da promulgação da Lei nº 5.692/1971, no qual, também instituiu-se a chamada polivalência no ensino de artes. (BENNETT, 1986).

Para a polivalência, pode-se interpretar a suposta capacidade de um profissional ministrar aulas de diversas modalidades, como dança, teatro, música, artes visuais, somente sendo portador do diploma do curso superior que existia na época chamado de “Licenciatura Curta”. É importante ressaltar, que a superficial formação, não permitia que os conhecimentos se apresentassem de forma consistente. Nesse sentido, por volta da década de 80, instalou-se sobre os profissionais de artes questionamentos sobre o trabalho polivalente, que fez despertar soluções, como a especialização em áreas artísticas.

Com a promulgação da Lei nº 9.394/1996, houve um avanço nas discussões curriculares, que apontavam para a necessidade das múltiplas manifestações artísticas nas escolas. E é dentro do contexto das quatro modalidades Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, eminentes no Ensino de Artes, que os cursos de Licenciatura específicos começa a aparecer, inclusive, a Licenciatura Plena em Música.

Diante do exposto, a partir de um breve e superficial retrospecto histórico aqui desenhado, que os trâmites legais ainda que de forma limitada, apresentavam

simbólicas demonstrações da importância das práticas musicais nos processos educativos. Entretanto, efetivamente, um considerável reconhecimento se deu a partir da promulgação da Lei nº 11.769, em 2008, no qual a música passou a compor o currículo de forma obrigatória, que implica, portanto, na instituição obrigatória de aulas de música nas escolas brasileiras.

### 3 | IMPLICAÇÕES DE UM CURRÍCULO EMERGENTE

A partir do momento que se conquistou uma consciência sobre as questões infantis, as leis surgem para assegurar que os seus direitos sejam cumpridos no contexto escolar. No cenário escolar infantil, é preciso verificar se o cumprimento dos direitos de “conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se” (BNCC, 2017, p. 36) estão sendo resguardados.

Nesse sentido, o contexto de aprendizagem infantil dentro da última versão apresentada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) considera que existem cinco eixos estruturantes para as práticas educativas, classificados como campos de experiências. A Base Nacional (2017) define como campo de experiência

um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de patrimônio cultural. (BNCC, 2017, p. 36)

Dessa forma, é importante ressaltar que estudiosos e pesquisadores da infância se reuniram para a organização do documento, o que significa que os saberes apontados como fundamentais, partem das demandas da sociedade, bem como, da cultura. E é dentro dos campos de experiência organizados pela BNCC (2017) que encontramos os saberes e conhecimentos relacionados às manifestações artísticas reunidos no campo “Traços, sons, cores e formas”. Reúnem-se nele as diversas possibilidades culturais, artísticas e científicas, no qual, as crianças são expostas, atividades que estimulam a sua autonomia, criatividade, que possibilita o infante a extravasar suas impressões do mundo pelas múltiplas formas de linguagem (artes visuais, música, teatro, dança). Compreende-se que essas experiências possibilitam de acordo com a Base Nacional (BNCC, 2017, p.37) que

as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que elas se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.

Dessa forma, é possível compreender que uma educação preocupada com o sentimento humano é construída em cima de muitas experiências do indivíduo com a arte. Em específico, dentro das discussões sobre a manifestação musical é importante



entender que a mesma carrega particularidades da sociedade de origem, que pelo constante movimento cultural, forma e ganha novas formas constantemente.

E é nesse sentido que podemos entender a música no contexto de Educação Infantil. Dentro das três fases do desenvolvimento que dividem o contexto de Educação Infantil, sendo elas: Crianças de zero a 1 ano e 6 meses; Crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; Crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

Nesse aspecto, são lançados os objetivos de aprendizagem que precisam ser garantidos pelos professores no cotidiano escolar, que podem ser vistos no quadro a seguir extraído da Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 45).

### CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Crianças de zero a 1 ano e 6 meses	Crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses	Crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses
<b>(EIO1TS01)</b> Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	<b>(EIO2TS01)</b> Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	<b>(EIO3TS01)</b> Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
<b>(EIO1TS02)</b> Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	<b>(EIO2TS02)</b> Utilizar diferentes materiais, suportes e procedimentos para grafar, explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes.	<b>(EIO3TS02)</b> Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
<b>(EIO1TS03)</b> Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), criando objetos tridimensionais.	<b>(EIO2TS03)</b> Expressar-se por meio de linguagens como a do desenho, da música, do movimento corporal, do teatro.	<b>(EIO3TS03)</b> Apreciar e participar de apresentações de teatro, música, dança, circo, recitação de poemas e outras manifestações artísticas.
<b>(EIO1TS04)</b> Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	<b>(EIO2TS04)</b> Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	<b>(EIO3TS04)</b> Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.
<b>(EIO1TS05)</b> Imitar gestos, movimentos, sons, palavras de outras crianças e adultos, animais, objetos e fenômenos da natureza.	<b>(EIO2TS05)</b> Imitar e criar movimentos próprios, em danças, cenas de teatro, narrativas e músicas.	<b>(EIO3TS05)</b> Reconhecer e ampliar possibilidades expressivas do seu corpo por meio de elementos da dança.

Fonte: Retirado da Base Nacional Comum Curricular, 2017, p. 45

Dentro das especificidades delimitadas, podemos perceber que para crianças de zero a 1 ano e 6 meses, evidencia-se a fase de desenvolvimento da coordenação motora grossa, o virar, o sentar, o engatinhar, o andar, o equilíbrio, e tudo isso atribui ao movimento um som. O cair e levantar, o mexer pra lá e pra cá. O balbuciar, do bebê. Tudo isso ganha ainda mais significado quando estimulado com experiências da criança com a música. A infância deve ser constituída de elementos sonoros variados.

Para crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, advertiu-se experiências concretas pelo toque, pela expressão, o que implica o potencial criativo do sujeito. Nesse sentido, os conhecimentos externos a criança são consolidados pela oportunidade dela manusear os instrumentos, sentir suas vibrações, tirar suas próprias conclusões da experiência. A capacidade criativa está cada vez mais aflorada, o que implica na

preocupação de propostas que incentivem no aluno suas potencialidades autorais.

As crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses, precisa ser estimulada por símbolos, no contexto musical podemos observar que existe a necessidade de que a criança desperte seus ouvidos para o reconhecimento dos sons, no que tange, a sua intensidade, a sua duração, a sua altura e ao timbre. Entretanto, a criança nessa idade, já consegue ir além do reconhecimento, uma vez que ela já atribui sua identidade nas relações que faz com os novos conhecimentos.

Nesse sentido, é possível observar que sob a ótica de Reimer (1970) os objetivos de aprendizagem (BNCC, 2017) encontram-se dentro dos preceitos musicais segundo o autor (1970) que destaca que o sujeito precisa entender, dando a ele a opção de escolha de material, o que implica, na existência de uma variada oferta de material musical. Mas, fica um questionamento dentro da realidade das escolas públicas: Será que existe materiais para atender esse preceito?

Outro ponto importante é deixar que o sujeito sinta a experiência de modo, que ele expresse a música. Além de proporcionar a ele uma vivência despertada por elementos musicais que é difícil descrever, pois se vive. Dentro desse aspecto, os objetivos alertam para a intensidade da experiência.

Ainda segundo o autor Reimer (1970), é preciso ter atenção na forma como o profissional deve conduzir o momento, uma vez que, a preocupação com a linguagem é um fator preponderante para um contexto expressivo, livre de orientações para as emoções. O que pode ser uma problemática dentro do contexto de Educação Infantil, pois, os profissionais precisam compreender a necessidade da Educação Musical para o desenvolvimento humano, e essa compreensão é construída a partir das próprias vivências do profissional com a música, sendo uma delas a formação profissional.

Portanto, ainda compreende-se a Educação Musical na Educação Infantil ainda precisa se valer de muitos aparatos materiais, espaciais, e circunstanciais, como a formação dos profissionais envolvidos, para a consolidação de experiências de sucesso com a música.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Desse modo, a partir das leituras propostas, é possível compreender que o contexto de Educação Infantil se encontra em um processo constante de luta por reconhecimento, pelo passado que acompanha a história da criança. Esse fator, faz com que as conquistas legislativas sejam cada vez mais acompanhadas, preocupando-se com a evolução dos estudos sobre a infância e pela infância.

Em consonância com o histórico infantil, está a história da Educação Musical, uma vez que, seu reconhecimento veio no decorrer do tempo, gradualmente. É importante entender dentro dessa perspectiva que é preciso que se garanta a concretude dos estudos musicais pelos alunos, professores no meio em que se inserem, nas escolas.

Nesse sentido, a evolução das concepções de aprendizagem evidenciam as contribuições da música, mas é preciso que os ambientes sejam construídos com fluidez nos conceitos, reflexões, e oportunidades reais de experiências concretas, ou não, do aluno com a música, e isso implica em um diálogo educacional articulado com a legislação, com as necessidades da comunidade em que se insere e sempre atento ao sujeito que integra o contexto. E para isso, o professor precisa compreender o processo no qual ele faz parte.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1981.

BENNETT, Roy. Uma Breve História da Música. Tradução de Maria Teresa Resende Costa. Rio de Janeiro: s/ed, 1986.

BRASIL. RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – Brasil, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB: Lei nº 9.394/96. Brasília: Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, nº 248, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. Brasília : MEC, SEB, 2017.

HEYWOOD, Colin. Uma história da infância: da Idade Média á época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 4ª edição- editora LTC, Rio de Janeiro, 2015.

REIMER, B. A. A Philosophy of Music Education. New Jersey: Prentice Hall, 1970.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

## EDUCAÇÃO MUSICAL E SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: UMA APROXIMAÇÃO A PARTIR DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE CARL ORFF

**Tamya de Oliveira Ramos Moreira**

Universidade de São Paulo, Programa de Pós-  
Graduação em Música  
São Paulo – SP

**RESUMO:** O presente artigo tem por objetivo apresentar uma aproximação entre as áreas da educação musical e os estudos da infância. Para uma análise crítica de alguns aspectos da abordagem didática de Carl Orff, valemo-nos de conceitos como *cultura de pares* e *reprodução interpretativa*, oriundos da sociologia da infância. Este trabalho justifica-se pela grande presença desta abordagem na educação musical brasileira e pretende explicitar a necessidade de uma constante reflexão acerca das concepções de infância e dos paradigmas estéticos que subjazem às abordagens pedagógicas. Neste trabalho, a aproximação entre as áreas citadas aponta para questões como a naturalização de repertórios que seriam próprios à infância e à complexidade das relações culturais entre adultos e crianças.

**PALAVRAS-CHAVE:** Carl Orff, reprodução interpretativa, cultura de pares

### MUSIC EDUCATION AND SOCIOLOGY OF CHILDHOOD: AN APPROACH ON CARL ORFF PEDAGOGICAL PROPOSAL

**ABSTRACT:** This paper intends to present an approach between music education and childhood studies. In order to do a critical analysis of some aspects in Carl Orff's didactic proposal, we take concepts from the sociology of childhood, such as *peer culture* and *interpretive reproduction*. This work is justified by the considerable presence of this method in Brazilian music education and aims to make explicit the need for constant reflection on the conceptions of childhood and the aesthetic paradigms that underlie pedagogical methods. In this work, the approach between the mentioned areas points to questions such as the pertinence of repertoires to childhood and to the complexity of cultural relations between adults and children.

**KEYWORDS:** Carl Orff, interpretive reproduction, peer culture

### 1 | INTRODUÇÃO

Este texto tem por objetivo apresentar uma aproximação entre a educação musical e os estudos da infância e é resultado parcial de pesquisa de doutorado. O estudo se deu no Programa de Pós-Graduação em Música

da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Teresa Alencar de Brito. Desenvolvido entre 2015 e 2019, na área de concentração *Processos de criação musical* e linha de pesquisa *Música e Educação: processos de criação, ensino e aprendizagem*, a investigação contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), processo 2015/01978-0. Sendo o tema central da investigação a valorização dos processos criativos em meio às propostas pedagógicas em educação musical no último século, buscou-se, com o início da pesquisa, uma ampliação de aporte teórico que possibilitasse interpretar de maneira mais completa e complexa algumas dessas propostas pedagógicas.

Neste ponto, os estudos da infância – mais especificamente em âmbito sociológico – apresentam-se como campo cuja constituição conceitual pode auxiliar na compreensão acerca das distintas concepções de infância que subjazem em determinadas propostas de educação musical. De acordo com o tema da pesquisa, buscou-se por propostas e ideias que valorizassem as atividades de criação – compreendendo composição, improvisação e elaboração de arranjos. Neste artigo, é apresentada uma leitura das ideias de Carl Orff à luz de conceitos como *reprodução interpretativa* e *cultura de pares*, de modo a apontar para especificidades acerca da concepção de infância que orientam o aporte orffiano. Na medida em que algumas ideias pedagógicas ainda fundamentam práticas e discussões em educação musical, parece profícuo que as concepções de infância que carregam, por vezes tacitamente, sejam explicitadas e levadas em consideração em eventuais esforços de atualização e contextualização.

Considerando a seguinte afirmação de Sarmiento (2007), ao tratar das imagens sociais da infância a partir de James, Jenks e Prout,

As diversas imagens sociais da infância frequentemente se sobrepõem e confundem no mesmo plano de interpretação prática dos mundos das crianças e na prescrição de comportamentos e de normas de atuação. Não são compartimentos simbólicos estanques, mas dispositivos de interpretação que se revelam, finalmente, no plano da justificação da ação dos adultos com as crianças (SARMIENTO, 2007, p. 33)

parece evidente que o presente estudo não desvelará imagens unívocas ou demasiadamente simples, mas acredita-se que pode evidenciar pressupostos que auxiliem sobretudo na reflexão sobre dois aspectos: o desenvolvimento histórico da educação musical no século passado e as implicações de pensar determinadas propostas pedagógicas em diálogo com a contemporaneidade. Ainda considerando a supracitada afirmação, parece pertinente a tentativa de operar tal investigação não apenas a partir dos discursos proferidos a respeito da criança, mas também, a partir da constituição do papel do adulto como educador nesta proposta.



## 2 | INFÂNCIA E EDUCAÇÃO MUSICAL

Ao tomar como foco de nossa investigação o processo criativo em determinadas propostas pedagógico-musicais, assumimos tal aspecto como ponto de partida para a seleção de materiais a serem analisados e buscamos ampliar a capacidade de análise através da aproximação com outras áreas.

É notável que no século XX a infância tenha sido tomada como assunto relevante, seja na pedagogia, psicologia e, posteriormente, também em disciplinas como sociologia e antropologia; mas não apenas nos sistemas produtores de conhecimento científicos, figurando cada vez mais nas mídias, nas agendas políticas, na opinião pública de maneira geral (SARMENTO, 1997). No campo da educação musical, datam deste século as primeiras propostas pedagógicas centradas na infância e que buscam os modos mais adequados para o ensino e a aprendizagem da música nos primeiros anos de vida.

Partindo do foco nos processos criativos, acredita-se que a abertura de espaço para as atividades de composição e improvisação das crianças tenha estado em consonância com todo este movimento de valorização da infância. Desta maneira, para compreender a história da educação musical no último século, faz-se necessário investigar de que maneira a infância figura nas propostas pedagógicas.

A abordagem de Carl Orff, aqui tomada como objeto de estudo, justifica-se pelo valor histórico, visto que foi uma das primeiras propostas a preocupar-se com modos de ensino e aprendizagem próprios às crianças, e por ser ainda fortemente presente na formação de educadores e nas práticas de educação musical na contemporaneidade.

## 3 | UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL NA INFÂNCIA

O compositor e educador alemão Carl Orff (1895 – 1982) teve como experiência fundante de sua proposta pedagógica o trabalho desenvolvido na Günterschule, em Munique, com estudantes de ginástica, dança e música (BONA, 2011). Nesta escola, criada por Dorothee Günther em 1924, Orff trabalhou com Gunild Keetman, na área de música e movimento, e com Maja Lex, bailarina discípula de Rudolf von Laban. O funcionamento da Güntherschule chegou ao fim em 1944, em decorrência de sua total destruição durante a Segunda Guerra Mundial.

O trabalho desenvolvido pelos artistas e educadores na Günterschule tinha como foco a integração entre música e movimento. As aulas se davam de maneira que os alunos não apenas dançavam ou tocavam, mas se revezavam nestas funções.

A experiência de integração de linguagens artísticas está diretamente ligada a um dos fundamentos da proposta pedagógica do músico alemão e de sua atividade como compositor: a *música elementar* (BONA, 2011). A integração de linguagens é apontada por Graetzer e Yepes (1983) como o objetivo principal da proposta pedagógica orffiana. O objetivo é a criação de um espaço de atividade artística onde linguagem, movimento

e música sejam inseparáveis, entendidos como unidade (BONA, 2011). A condição de *elementar* estaria ligada a práticas artísticas de épocas remotas e que ainda estão presentes em sociedades menos ligadas aos processos de produção e economia contemporâneos (GRAETZER; YEPES, 1983). Sobre a *música elementar*, é possível ler um trecho de conceituação do próprio autor:

O que é elementar? Elementar, em latim *elementarius*, que dizer “pertencente aos elementos, primeira matéria, primeiro princípio, relacionado ao princípio”. Prosseguindo, o que é música elementar? Música elementar jamais será unicamente música, ela está interligada ao movimento, à dança e à linguagem, é aquela música, realizada pessoalmente pelo indivíduo, com a qual ele está vinculado como executante e não apenas como ouvinte. Ela é pré-espiritual, desconhece as grandes formas e a arquitetura, ela contém pequenas formas de sequências, *ostinati* e pequenos rondós. Música elementar está à flor da terra, é natural, corpórea, pode ser aprendida e vivenciada por todos, é adequada à criança (ORFF apud BONA, 2011, p. 140)

A busca por uma *música elementar* e o posterior trabalho ao lado de Keetman com crianças convergiram para o repertório oral das brincadeiras infantis. A predominância de rodas, versos, adivinhas, acalantos, entre outras expressões deste repertório oral, em várias culturas de diversos países e épocas seria a prova, para estes educadores, da existência de uma música verdadeiramente infantil (GRAETZER; YEPES, 1983). Estas manifestações estão todas ligadas ao ideal de *música elementar*, pois integram música, movimento e linguagem de modo indissociável.

Aliada ao reconhecimento de tal repertório como ideal para o trabalho com crianças, outra ideia traz implicações pedagógicas na proposta orffiana. Segundo Gretzer e Yepes (1983), um princípio fundamental nesta proposta é a ligação entre filogênese e ontogênese, ou seja, a defesa de que cada criança percorreria, em seu desenvolvimento, etapas similares àquelas percorridas pela humanidade para chegar em seu estado atual. Neste contexto específico, tal pressuposto leva a determinações em relação ao repertório e ao material que seria adequado para o trabalho pedagógico.

Seguindo a ideia de que o desenvolvimento da humanidade se mostra no desenvolvimento de cada indivíduo, o repertório da música ocidental seria um fio condutor da educação musical e cada etapa da história seria adequada para determinada etapa do desenvolvimento da criança e do adolescente. Desta maneira, a proposta orffiana

[...] não é uma mera construção pedagógica ou um método, mas uma cristalização do processo histórico, cuja meta consiste em conectar, por meio da vivência sintética, a criança e o adolescente à herança do mundo ocidental (GRAETZER; YEPES, 1983, p. 18)

A figura do professor aparece, então, como detentor de tal herança e responsável pela sua transferência aos mais novos. Ele seria o guia das crianças no caminho pelo desenvolvimento musical previamente estruturado de acordo com a ideia de conexão entre filogênese e ontogênese. Sendo assim, é dada grande importância às

capacidades de improvisação e criação dos educadores, acreditando que estes só conseguirão guiar os processos dos alunos quando muito bem resolvidos com sua própria prática musical, prática esta baseada nas habilidades específicas requeridas na música ocidental.

Estes pensamentos implicam em uma série de determinações no âmbito didático concernentes à progressão do uso de escalas, figuras rítmicas, formas composicionais, entre outros aspectos, os quais não seria profícuo detalhar neste trabalho. No entanto, estas características centrais apresentadas já nos possibilitam algumas reflexões em uma aproximação posterior entre esta proposta e os estudos da infância.

## 4 | APROXIMAÇÕES ENTRE A PROPOSTA ORFFIANA E OS ESTUDOS DA INFÂNCIA

A ideia de uma *música elementar* como um repertório originário, ligado à relação entre filogênese e ontogênese, aponta para uma tendência naturalizante, como se tal repertório de cantigas e brincadeiras da tradição oral pudesse ser tomado como expressão infantil universal. Nesse sentido, os estudos da infância nos ajudam a compreender de maneira mais crítica estas manifestações. Como esclarece Fernandes:

[...] há uma cultura infantil, cujo suporte social consiste nos grupos infantis, em que as crianças adquirem, em interação, os diversos elementos do folclore infantil. Contudo, não esclarecemos, completamente, a pergunta [Aqui o autor se refere à pergunta “onde tal repertório é aprendido?” À qual as crianças respondem simplesmente “na rua”], pois ainda é possível outra suposição: e de onde vêm estes elementos da cultura infantil? Em grande parte – a quase totalidade – esses elementos provêm da cultura do adulto (FERNANDES, 2004, p. 215)

A citação precedente é parte de pesquisa acerca de grupos de crianças que se reuniam espontaneamente para brincar no bairro do Bom Retiro, São Paulo, na década de 1940. Neste estudo sobre folclore e sociologia, Fernandes (2004) toma a produção de cultura infantil como acontecimento complexo, de maneira que não nos é possível ignorar que este repertório tem suas especificidades e se dá, sim, no âmbito da cultura de pares infantil, porém, esta não está incólume à produção cultural adulta. Sobre esta questão, corrobora Sarmiento (1997, n.p) que “as culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado – pelo contrário, é, mais do que qualquer outro, extremamente permeável – nem lhes é alheia a reflexividade social global”. As citações anteriores nos explicitam a impossibilidade de naturalizar a cultura da infância e liga-nos a outro assunto oriundo dos estudos de sociologia da infância e que nos ajuda em tal problematização, a saber, a reprodução interpretativa.

Para a compreensão de como operam as crianças em suas culturas de pares infantis, é preciso ter em conta que estas culturas não são geradas espontaneamente de maneira alheia, nem são mera imitação ou reprodução direta do mundo adulto.

Segundo Corsaro (2009), as crianças produzem suas próprias culturas de pares ao se apropriarem de informações do mundo adulto de maneira criativa e tal apropriação não apenas elabora e amplia as culturas infantis, como também contribui para a reprodução da cultura adulta.

Visto que a produção das crianças está, de acordo com a abordagem interpretativa (CORSARO, 2011), constantemente fundada em tentativas infantis tanto de dar sentido quanto de resistir ao mundo adulto, parece-nos impossível pensar na existência de um repertório musical exclusivamente infantil ou em uma maneira universalizável de fazer música na infância. As atividades musicais das crianças estariam perpassadas, a todo momento, tanto pela influência da produção musical adulta, quanto pela resistência à esta produção. Caberia à área da educação musical, então, superar as ideias de música espontaneamente produzida por crianças ou de internalização direta de habilidades e conhecimentos. Pensando na abordagem orffiana anteriormente apresentada, os estudos da infância ajudam-nos a compreender suas especificidades e ambiguidades.

No que concerne à proposta de Orff, podemos destacar o quanto pode ser ambíguo seu trato com a infância ao considerarmos as diferentes ideias de socialização. Ao levar em consideração o repertório das culturas infantis, o educador parece valorizar a produção das crianças. Há ainda o incentivo às práticas de improvisação e composição de arranjos como constituintes fundamentais dos processos de ensino e aprendizagem. Contudo, sua concepção de cultura infantil encontra-se centrada em um repertório específico, o qual seria expressão unívoca da infância, o que pode ser questionado. Por outro lado, a proposta pedagógica de Orff se vale deste repertório e das limitações de materiais musicais – formas, escalas, células rítmicas, etc. – como etapa específica e necessária em um processo de internalização de habilidades e conhecimentos no qual pouco espaço sobra para a ação efetiva das crianças.

Porque o repertório da cultura infantil aparece como resultado de observação em algumas culturas, e não como algo postulado previamente na proposta orffiana, sua centralidade evoca um caráter universalizável de fazer musical na infância. Este repertório, mais que um conjunto de canções e brincadeiras determinadas, consiste na cristalização de uma maneira específica de organização dos materiais citados. As possibilidades de criação estariam pautadas na flexibilidade interior desta organização prévia, ao invés de colocar a própria organização em evidência e tomá-la como uma dentre outras possibilidades.

Assim, parecem-nos pouco compatíveis as ideias oriundas dos estudos da infância explicitadas anteriormente e os pressupostos subjacentes à proposta orffiana. Aqui, apesar do pioneirismo da valorização de atividades de improvisação e criação de arranjos pelas próprias crianças e da preocupação em sugerir procedimentos didáticos relacionados às brincadeiras infantis, a cultura de pares ainda é vista de maneira pouco complexa e usada como ferramenta em um trajeto minuciosamente definido de antemão pelo adulto.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante que, admitindo esta proposta como influente na atualidade, pensemos sobre as implicações de sua adaptação. A contextualização destes pensamentos passaria não apenas pela atualização de repertório ou especificidades materiais, mas pela constante reavaliação de seus fundamentos em relação aos paradigmas estéticos que carregam e às imagens de infância na qual se fundam e que, muitas vezes, não aparecem como passíveis de problematização.

O primeiro passo para um diálogo profícuo com propostas pedagógicas surgidas em outros cenários e épocas, acreditamos, é o esforço de explicitação de seus fundamentos. Assim, torna-se possível refletir sobre suas potencialidades e limitações, com vistas a superar uma postura de simples reprodução de procedimentos didáticos. A assunção de recursos oriundos de propostas pedagógicas como a de Orff aponta para a realização de projetos de educação musical comprometidos com a infância, desde que pautada em uma constante conscientização e reavaliação de seus pressupostos. Neste trabalho, conceitos como *cultura de pares* e *reprodução interpretativa*, tomados da sociologia da infância, ajudam-nos a compreender que, ao lidar com a abordagem orffiana, faz-se necessário refletir sobre o que se entende por processos de ensino e aprendizagem mais adequados ao fazer musical na infância no tempo presente.

## REFERÊNCIAS

BONA, Melita. “Carl Orff: um compositor em cena”. In ILARI, B.; MATEIRO, T. **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2011, p.125 – 156.

CORSARO, William. “Peer culture”. In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W.; HONIG, M-S. **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. London: Palgrave, 2009, p. 301-315.

CORSARO, William. “Culturas de pares de crianças e reprodução interpretativa”. In: **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERNANDES, Florestan. “As trocinhas do Bom Retiro”. In: FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 3a edição. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 193-317.

GRAETZER, G.; YEPES, A. **Guía para la práctica de “Música para niños” de Carl Orff**. Buenos Aires: Ricordi, 1983.

SARMENTO, Manuel Jacinto. “Visibilidade social e estudo da infância”. In: VASCONCELOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007, p. 25-49.

SARMENTO, Manuel Jacinto. “As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo”. In: PINTO, M; SARMENTO, M. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho, 1997, p. 9-30.



## SOBRE AUTONOMIA E TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTO NO PROCESSO CRIATIVO INSERIDO EM UMA PRÁTICA EDUCATIVA

**Thiago Xavier de Abreu**

UNESP - Universidade Estadual Paulista – FCLAr

Araraquara – São Paulo

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Ponta Grossa – Paraná

**RESUMO:** O presente trabalho discute as relações entre *autonomia* e *transmissão de conhecimento* em uma prática educativa fomentadora do processo criativo. Para isso, partiremos do relato de uma experiência pedagógica específica onde consideramos o excesso de autonomia dada ao aluno como fator prejudicial do processo criativo, bem como a transmissão do conhecimento como elemento determinante do sucesso da proposta. Com base nesta constatação, analisaremos o objeto deste trabalho sob a luz de quatro posicionamentos valorativos acerca das pedagogias do “aprender a aprender”. Tal análise permite tomarmos as relações entre autonomia e transmissão de conhecimento como um processo dialético, provendo elementos para a reflexão da educação musical.

**PALAVRAS-CHAVE:** Criatividade; Práticas pedagógicas; Murray Schafer; Dialética.

### ABOUT AUTONOMY AND THE TRANSMISSION OF KNOWLEDGE IN THE CREATIVE PROCESS INSERTED IN AN EDUCATIONAL PRACTICE

**ABSTRACT:** This paper discusses the relationship between autonomy and the transmission of knowledge in an educational practice that fomenting the creative process. For this, we will start reporting a specific pedagogical experience which we consider excessive autonomy given to the student as a factor detrimental to the creative process, as well as the transmission of knowledge as a decisive factor for the success of the proposal. Based on this conclusion, we analyze the object of this work in the light of four evaluative positions about the pedagogy of “learning to learn”. Such analysis can take the relationship between autonomy and the transmission of knowledge as a dialectical process, providing elements for the reflection of music education.

**KEYWORDS:** Creativity; Pedagogical practices; Murray Schafer; Dialectic.

### 1 | RELATO DE EXPERIÊNCIA

A experiência a ser relatada parte da pesquisa de iniciação científica *O fazer criativo de Murray Schafer aplicado às aulas de*

*guitarra*, desenvolvida por este autor sob o caráter de Iniciação Científica de julho de 2010 a julho de 2011. A pesquisa investigou as possibilidades de inserção das propostas de Murray Schafer acerca do fazer criativo, contidas em seu livro *O Ouvido Pensante* (1991), em aulas individuais de guitarra, verificando suas possíveis relações com o enriquecimento da aprendizagem musical. A pesquisa contou com uma etapa empírica de realização das aulas para a obtenção dos dados, registrados em material audiovisual, além de anotações realizadas dentro do espaço/tempo destas aulas, para análise. Tais aulas abordaram as propostas de Murray Schafer através de três grandes eixos: a) a apreciação musical, b) a performance e c) a composição, intercaladas pela conversão, a troca de ideias e reflexões entre o professor e o aluno.

As atividades de apreciação executadas procuraram atender à proposta de *limpeza de ouvidos*, ou seja, a escuta seletiva e analítica do ambiente sonoro que nos envolvia. Murray Schafer (1991, 1997) expõe que nossos ouvidos, ao contrário de nossos olhos, estão sempre abertos. Esta analogia visa retratar que a paisagem sonora que nos rodeia está em constante atuação sobre nossa capacidade auditiva. Conseqüentemente, nossa atividade de escuta é um processo seletivo e, portanto, o enriquecimento da percepção musical pode partir da limpeza de ouvidos.

As atividades de performance e de composição foram trabalhadas a partir de um único exercício: a improvisação livre na construção de uma paisagem sonora. Este exercício consistia em, a partir da escolha de uma paisagem sonora, como por exemplo “um dia chuvoso”, encontrar representações sonoras na guitarra para a construção sonora desta paisagem. Sua aplicação se deu de maneira livre, experimental, sua única regra era a de atingir a representação do ambiente proposto, na tentativa de proporcionar o máximo de autonomia para o estímulo do processo criativo.

Caracterizamos a pesquisa executada com a intenção de situar-nos no universo a ser discutido. Porém, para os fins deste trabalho, focaremos nossa análise sobre um caso específico ocorrido em tal investigação. Trataremos do caso de um aluno que nunca tocou guitarra. Este aluno, a partir de entrevista realizada na primeira aula, relata constantes apreciações musicais de fontes distintas, como rádio, cd e do próprio ambiente sonoro, durante seu crescimento. Ele não teve aulas de música em sua escola.

O aluno realizou com sucesso as atividades de limpeza de ouvidos, percebendo elementos sutis da paisagem sonora que o envolvia. Tal êxito sugere uma postura aberta à relação com o meio sonoro. No entanto, o mesmo desempenho apresentado na atividade de percepção não foi constatado no momento da improvisação, ficando esta muito aquém da primeira atividade. O aluno, que anteriormente obtivera resultados positivos, não conseguiu inicialmente realizar o exercício de improvisação e, em alguns casos, simplesmente desistindo.

Na busca da resolução deste problema, procuramos, através de novas fontes teóricas, reflexões que ajudassem na prática educativa. No desenvolvimento da pesquisa, este autor começara a entrar em contato com a psicologia histórico-cultural.

Vigotskii (1998) aponta que as funções psicointelectuais aparecem duas vezes no desenvolvimento: a primeira nas atividades sociais (coletivas), como funções intersíquicas, e a segunda nas atividades individuais, como funções intrapsíquicas. O autor sugere a importância da imitação no desenvolvimento, que reproduz os traços da atividade objetivada nas relações sociais na subjetividade do indivíduo. Assim, a possibilidade da utilização da imitação no processo criativo nos pareceu válida. Em nosso caso, utilizamos da imitação de recursos a serem utilizados sobre cada objeto sonoro da paisagem. Dissecamos alguns elementos presentes nesta paisagem, os quais foram trabalhados individualmente tanto pelo próprio aluno, na criação de representações, quanto pelo professor, sugerindo representações a serem imitadas.

No início da pesquisa acreditávamos que qualquer direcionamento por parte do professor prejudicaria o processo criativo do aluno, ou seja, que a criatividade fosse algo contraposto a tal direcionamento. No entanto, a realização deste experimento apontou para um caminho contrário. O caráter libertário da proposta prejudicou o processo criativo. Assim, levantamos a hipótese de que a falta de experiência com o instrumento (praticamente inexistente) tenha influenciado no resultado. O aluno estaria desprovido das ferramentas necessárias para a execução do exercício. Com isso, a partir de novo referencial teórico, recorreremos à imitação. Acreditamos que esta imitação das representações da paisagem sonora na guitarra sugeridas pelo professor proveu a instrumentalização do aluno para com a atividade proposta que, então, pôde ser bem executada. Este aluno, com base no conhecimento adquirido sobre as características específicas do instrumento, pôde exercer uma atividade criativa, qual seja, a criação de novas representações da paisagem sonora no instrumento.

## 2 | ANÁLISE

A partir da experiência relatada, analisaremos agora as relações entre *autonomia* e *transmissão do conhecimento* no processo criativo, inseridos em uma prática educativa. Vê-se pelos resultados desta experiência que a transmissão de conhecimento foi uma condição para o processo criativo. Também pudemos constatar que o excesso de autonomia cedida ao aluno prejudicou este processo. Partamos de nossos referenciais teóricos iniciais para a análise destas constatações.

Murray Schafer (1991) declara que “procurar descobrir todo potencial criativo das crianças, para que possam fazer música por si mesmas” (p. 284) é uma das três diretrizes de seu trabalho educacional, que também inclui a percepção e consciência da paisagem sonora e a união das artes no trabalho educativo. Assim, a principal veia da prática pedagógica de Schafer é o estímulo à criatividade, colocando o fazer criativo com um papel central dentro da aula e desenvolvendo, a partir dele, o aprendizado musical. O autor propõe então que o professor deva colocar uma pergunta ou uma situação-problema e deixar que a classe ou aluno trabalhe livremente com a questão,

de modo que a atividade espontânea dos alunos fomente um processo criativo. Para o autor, “não há mais professores; apenas uma comunidade de aprendizes” (SCHAFER, 1991, p. 282).

Este posicionamento pedagógico alinha-se ao que Newton Duarte (2006, 2008a) chamou de pedagogias do “aprender a aprender”. O autor aponta quatro posicionamentos valorativos presentes nestas concepções educacionais. O primeiro posicionamento valorativo define como “mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências” (DUARTE, 2008a, p. 7). Esta proposição se justifica pelo discurso de que o aprendizado espontâneo e individual, que se realiza de maneira independente da transmissão de conteúdos, proporcionaria mais autonomia do que o que se realiza através da atividade de ensino intencionalmente direcionada pelo professor.

O segundo posicionamento indica que “é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas” (*idem*, p. 8). Trata-se nada mais que uma segunda dimensão da mesma perspectiva educacional que orienta o primeiro posicionamento, porém, aplicado aqui ao *método* de aquisição do conhecimento. Em outras palavras, não basta que o saber adquirido pelo aluno seja espontâneo e livre do processo de transmissão de conhecimentos, é importante também que as formas de construção deste conhecimento sejam espontâneas. Naturalmente, o argumento que justifica o segundo posicionamento é o mesmo: o desenvolvimento do método de aquisição de conhecimento geraria mais autonomia do aluno.

O terceiro posicionamento, “seria o de que a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança” (*idem*, p. 9). A relação deste com os dois primeiros é de que a construção de um método (segundo posicionamento) para a aquisição de saberes construídos espontaneamente (primeiro posicionamento) deve ser movido pelas necessidades inerentes ao aluno.

Um quarto posicionamento é destacado, o de que “a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança” (*idem*, p. 10), porém, para os fins deste trabalho, limitemo-nos aos três primeiros posicionamentos valorativos, tomando-os como eixos centrais de nossa análise. Antes, contudo, cabe esclarecer alguns elementos que sustentam o olhar crítico de Duarte, ligados a um entendimento específico acerca da apropriação dos conhecimentos, da apropriação cultural.

Duarte (2013) compreende o processo de apropriação a partir da relação apropriação/objetivação presente na dialética marxista. A apropriação é um processo que decorre das características atividade propriamente humana, o trabalho, que, diferentemente da atividade dos outros animais, produz os *meios* de satisfação das

necessidades. Porém, ao agir sobre a natureza o homem a transforma, a incorpora em sua prática, e o produto desta incorporação já não é mais simplesmente natural, este carrega os traços da transformação realizada, carrega traços sociais objetivados. Esta transformação não se limita ao plano físico, orgânico, do objeto: ela transforma a função daquele objeto na realidade. Este passa agora a ser um objeto humanizado, um objeto portador de atividade humana. O objeto antes natural passa a carregar traços da atividade intencional humana; as forças naturais passam a se constituir, no ser humano, como suas próprias forças, ou, nas palavras de Marx, passam a ser seu *corpo inorgânico* (MARX, 2004, p. 84, 2011, pp. 400-404; MARKÚS, 2015, p. 21), e os instrumentos por ele produzidos, seus *órgãos* (MARX, 2004, p. 108; MÁRKUS, 2015, p. 28).

As principais características do processo de apropriação da cultura pelos indivíduos são destacadas por Duarte (2008b) com base na obra do psicólogo russo Alexis N. Leontiev (1978). A primeira característica considera este processo como sendo sempre ativo, isto é, o indivíduo incorpora as objetivações acumuladas historicamente através da atividade prática, através da reprodução dos traços essenciais do objeto. Deve-se atentar que esta atividade não se resume à produção do objeto, mas também à sua utilização. A segunda característica indica que o processo de apropriação reproduz no indivíduo a atividade humana historicamente acumulada. Esta característica designa, portanto, a inserção do indivíduo no movimento histórico, a mediação entre a história do gênero humano e a formação deste indivíduo como ser humano. A terceira característica do processo de apropriação é a de que este processo é mediatizado pelas relações entre os seres humanos; ou seja, se o processo de apropriação cultural se dá pela atividade prática, esta prática é definida como prática social.

Se analisarmos os resultados da pesquisa em questão frente ao primeiro posicionamento valorativo das pedagogias do “aprender a aprender”, vemos a importância do conhecimento transmitido para o desenvolvimento do processo criativo. Foi demonstrado que a apropriação dos conteúdos técnicos específicos da guitarra proporcionou a atividade criativa do aluno. A guitarra, no entanto, é resultado de um desenvolvimento tecnológico, síntese de uma sucessão de objetivações humanas. Seu usufruto é, portanto, atrelado a um saber técnico específico, que corresponde também a um saber historicamente acumulado. Assim, neste caso, o valor do conhecimento historicamente acumulado transmitido superou aquele que foi construído pelo próprio aluno se considerarmos os fins propostos pela pesquisa em questão.

De acordo com o segundo posicionamento valorativo apontado por Duarte, a construção de um método de aquisição dos conteúdos proporcionaria maior autonomia para o aluno. Esta autonomia não se deu, porém, através da liberdade de construção de um método de aquisição, pelo contrário, tal liberdade inibiu o aluno frente à atividade, visto que este aluno não tinha o conhecimento prévio para sua realização. A capacidade de autonomia do aluno foi construída após a apropriação do conhecimento, que por

sua vez se deu na forma de transmissão, permitindo, a partir daí, a atividade criativa.

Com relação ao terceiro posicionamento, destaquemos a diferenciação entre o aluno *empírico* e o aluno *concreto*. De acordo com Dermeval Saviani (2008), o indivíduo empírico é aquele que se apresenta na experiência imediata, ao passo que o indivíduo concreto é síntese de inúmeras relações sociais. O autor considera que uma ênfase superlativa nos interesses dos alunos pode acarretar na superficialidade do ensino, pois ele se pautaria sobre as necessidades imediatas do aluno e não nas necessidades concretas, que obedecem às condições do aluno concreto, síntese multideterminada de um processo histórico. Nesse sentido:

Nem sempre o que a criança manifesta à primeira vista como sendo de seu interesse é de seu interesse como ser concreto, inserido em determinadas relações sociais. Em contrapartida, os conteúdos que ela tende a rejeitar são, no entanto, de seu maior interesse enquanto indivíduos concretos. Assim, a ênfase nos conteúdos instrumentais não se desvincula da realidade concreta dos alunos, pois é justamente a partir das condições concretas que se tenta captar por que e em que medida esses conteúdos são importantes (SAVIANI, 2008, p. 82).

Apesar do aluno em questão não apresentar resistência frente à aquisição de conteúdos técnicos da guitarra isso não invalida a crítica. O aluno não saberia por si próprio da importância da aquisição deste conteúdo para o feitiço da atividade. Foi a partir da observação das necessidades concretas do aluno que pudemos selecionar os conteúdos necessários para ele.

### 3 | CONCLUSÃO

Vimos na análise da experiência relatada a necessidade da transmissão de conhecimento, o conhecimento historicamente acumulado, como fomentador do processo criativo. Sob este ponto de vista, a autonomia e a transmissão de conhecimento não são processos antagônicos, mas complementares. Se por um lado autonomia é alcançada através da aquisição de conteúdos, por outro, os conteúdos são frutos de processos criativos humanos. Essa constatação nos permite encarar a prática educativa sob olhar dialético, pois a aquisição de conhecimento e a autonomia do processo criativo são tomadas como movimento de apropriação e objetivação. O indivíduo se apropria do conhecimento historicamente acumulado, mas ao objetiva-lo, transforma aquela realidade, uma atividade criativa.

No início da experiência relatada acreditávamos que somente o caráter libertário da atividade educativa poderia adjectivá-la criativamente. No entanto, vimos que foi justamente este o fator impedor do sucesso da proposta. Podemos concluir, portanto, que a aprendizagem do instrumento, a apropriação do saber em questão, não pôde ser dada de maneira espontânea: ela foi resultado da mediação humana, da prática social, ou, mais precisamente, da intervenção e do direcionamento por parte do professor. Como resultado, com a apropriação deste saber, o aluno pôde concluir



a atividade, criando representações sonoras de uma paisagem sonora específica. A aprendizagem por meio da transmissão de conhecimentos teve, assim, relação direta com o desenvolvimento musical, proporcionando um salto qualitativo na capacidade de atuação criativa do aluno sobre o som.

Este exemplo mostra a necessidade do avanço das teorias educacionais da música no que responde às características e os limites de uma atividade criativa. Como a atividade de imitação, recurso tão negado e contraposto ao processo criativo em grande parte das concepções da educação musical, pôde estimular o seu “contrário”, isto é, a ação de criar? Quais as relações entre a transmissão de um recurso técnico e a capacidade criativa do aluno? Por que grande parte das concepções de ensino de música negam esta relação?

Tais questões expõem os limites da perspectiva pedagógica que contrapõe a autonomia criativa do aluno à transmissão de conhecimentos, bem como impõem a necessidade de um tratamento dialético destas relações. Daí a importância de um olhar crítico ao senso comum pedagógico que sustenta tal contraposição. Nas palavras de Gramsci, faz-se necessário superar a fase romântica da crítica aos modelos tradicionais de educação, fundamentados na transmissão de conhecimentos, avançando nas suas possíveis contribuições educacionais:

Ainda se está na fase romântica da escola ativa, na qual os elementos da luta contra a escola mecânica e jesuítica se dilataram morbidamente por causa do contraste e da polêmica: é necessário entrar na fase “clássica”, racional, encontrando nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas (GRAMSCI, 1968, p. 124).

## REFERÊNCIAS

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: \_\_\_\_\_. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1. ed., 1. reimpressão. Campinas: Autores Associados, 2008a.

\_\_\_\_\_. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo. In: **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1. ed., 1. reimpressão. Campinas: Autores Associados, 2008b.

\_\_\_\_\_. **A Individualidade Para-Si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 3ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MÁRKUS, György. **Marxismo e Antropologia**: o conceito de ‘essência humana’ na filosofia de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. Tradução: Mario Duayer, Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 10 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

\_\_\_\_\_. **A afinação do mundo**. São Paulo: Ed. UNESP, 1997.

VIGOTSKII, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

## A IMPROVISACÃO LIVRE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO MOVIMENTO ESCOLA MODERNA

**Tamya de Oliveira Ramos Moreira**

Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Música  
São Paulo - SP

**RESUMO:** O presente artigo consiste em um recorte da pesquisa de mestrado intitulada “A música na Pedagogia Freinet: diálogos com a Educação Musical do século XX”. A investigação tratou da educação musical no Movimento Escola Moderna, iniciado em 1920 pelo educador francês Célestin Freinet (1896 – 1966), buscando compreender como esta área se desenvolveu no interior do referido movimento e quais seriam seus possíveis pontos de convergência e divergência com algumas propostas de educação musical amplamente difundidas no século XX. Apresento aqui um resumo da trajetória de Célestin e do Movimento, com vistas a aproximar esta abordagem pedagógica e os leitores da área da educação musical. Em seguida, discorro brevemente sobre dois conceitos freinetianos que direcionam as atividades escolares às práticas criativas, a saber: livre expressão e tateamento experimental. Por fim, apresento um dos resultados obtidos com a pesquisa: a centralidade da improvisação livre e sua defesa como importante ferramenta pedagógica. Para tanto, relaciono características desta prática

musical em contextos educacionais com os conceitos freinetianos supracitados e exponho alguns exemplos de produção dos professores do movimento, oriundos de documentos analisados na fase final da pesquisa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia Freinet, Movimento Escola Moderna, Improvisação Livre.

### FREE IMPROVISATION AS A PEDAGOGICAL TOOL IN THE MODERN SCHOOL MOVEMENT

**ABSTRACT:** This article is part of a master research entitled “Music in Freinet Pedagogy: dialogues with music education of twentieth century”. The research dealt with the musical education in Modern School Movement, started in 1920 by the French educator Célestin Freinet (1896 – 1966), intending to understand how this area has developed within this movement and what are this possible points of convergence and divergence with some proposals widespread in the music education field in twentieth century. In this paper, I present a summary of the trajectory of Célestin and his Movement, trying to approach this pedagogical proposal to the music education area. Then I discourse briefly on two concepts that link the school activities with creative practices, namely: free expression

and enquiry-based learning. Finally, I present one of the results obtained from the research: the centrality of free improvisation and its defense as an important educational tool. In order to do so, I related characteristics of the practice of free improvisation in educational contexts with the Freinet's concepts and expose some examples of the teachers' movement production, obtained from documents examined in the final stage of the research.

**KEYWORDS:** Freinet Pedagogy, Modern School Movement, Free Improvisation.

## 1 | INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um recorte da pesquisa de mestrado intitulada "A música na Pedagogia Freinet: diálogos com a Educação Musical do século XX". Desenvolvido entre 2012 e 2014 sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Teresa Alencar de Brito, na área de concentração *Processos de criação musical* e linha de pesquisa *Música e Educação: processos de criação, ensino e aprendizagem*, o estudo obteve financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo [FAPESP/ processo 2012/09841-5].

A pesquisa teve dois objetivos centrais, a saber: (i) aproximar o aporte teórico da referida proposta pedagógica ao campo da educação musical e (ii) investigar de que maneiras os professores do Movimento Escola Moderna se apropriaram de conceitos freinetianos e os transferiram para as práticas e discussões musicais.

Com vistas a atingir o primeiro objetivo, foram estudados alguns conceitos fundamentais no pensamento de Célestin Freinet, os quais direcionam a ação pedagógica para as práticas criativas. No âmbito da educação musical, foram escolhidos quatro autores e educadores que valorizaram a criação em suas propostas: Carl Orff, John Paynter, François Delalande e Hans-Joachim Koellreutter. Estes estudos ampliaram a compreensão das bases político-filosóficas da Pedagogia Freinet e da maneira como o estímulo criativo figurou na educação musical do século XX, possibilitando uma análise comparativa de ambos os campos. Para tanto, foram consultadas fontes primárias e secundárias.

O segundo objetivo foi alcançado através da análise de documentos publicados por professores do Movimento, principalmente em sua organização francesa. Com a análise de tal material, alguns aspectos mostraram-se fundamentais para uma educação musical freinetiana. Neste artigo apresento um deles: a improvisação livre enquanto ferramenta pedagógica.

## 2 | CÉLESTIN FREINET E O MOVIMENTO ESCOLA MODERNA

Em 1920, após voltar ferido da Primeira Guerra Mundial, Célestin Freinet iniciou sua carreira de pedagogo. Em razão de sua atividade como combatente junto ao exército francês, não foi possível que o educador concluísse seus estudos

regularmente, entrando em sala de aula sem experiência prática e com a formação interrompida, além de ter sua saúde comprometida por ferimentos. Somando-se à sua inexperiência profissional e à sua fragilidade respiratória, o desacordo com as práticas escolares vigentes foi mais um motivo para que ele procurasse novas maneiras de dar aula.

Em sua busca por uma prática pedagógica que atendesse às necessidades de seus alunos em um ambiente democrático e cooperativo, Freinet empreendeu suas primeiras tentativas de inovação didática. Estas ações foram determinadas não apenas pelas condições da escola em que trabalhava naquele momento, mas também pela leitura de autores como Rousseau e Montaigne e pelo seu envolvimento com o Partido Comunista Francês (FREINET, 1978).

Tencionando promover processos de alfabetização nos quais as crianças tomassem a escrita e a leitura como ferramentas de comunicação e ação no mundo, Célestin começou a imprimir os textos feitos em aula. Assim, era possível não apenas compartilhar as produções infantis com a comunidade através de jornais e revistas, como também deu-se início ao movimento de correspondência escolar. As crianças passaram a escrever textos que eram trocados com outras escolas e então as inovações do educador começaram a ser propagadas pela França e por outros países. Diversos professores adotaram e contribuíram com as técnicas desenvolvidas por Freinet, criando-se, assim, o Movimento Escola Moderna.

A internacionalização do Movimento se institucionalizou com a criação da FIMEM – Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna – em 1957. No Brasil, a proposta chegou em 1972, por ocasião da visita do educador francês Michel Launay ao Departamento de Letras da Universidade de São Paulo (CAVALCANTI, 2005).

Atualmente, educadores de vários países se dedicam aos estudos e trabalhos fundamentados no pensamento pedagógico freinetiano. Dentre as organizações brasileiras, três estão filiadas à FIMEM: o MEMNNE – Movimento Escola Moderna Norte e Nordeste –; a ABDEPP – Associação Brasileira para Divulgação de Estudos e Pesquisas da Pedagogia Freinet -, que conta com educadores provenientes principalmente da região sul do país; e a REPEF – Rede de Educadores e Pesquisadores da Educação Freinet –, que agrega educadores de diversos estados.

### **3 | PRINCÍPIOS DA PEDAGOGIA FREINET**

Na pesquisa que originou este artigo, o estudo da Pedagogia Freinet foi desenvolvido com vistas a compreender desde suas características mais evidentes até suas bases político-filosóficas. Para tanto, inicialmente foram estudadas as técnicas pedagógicas, que são os procedimentos didáticos e de organização do trabalho escolar. Compreende-se, com este estudo, como Célestin criou alternativas para trabalhar cooperativamente com seus alunos, promovendo a autonomia dos mesmos, e como tais alternativas ainda hoje se fazem presentes nas salas de aula.

Em um segundo momento, foram estudadas as Invariantes Pedagógicas, publicadas pelo educador em 1964. As Invariantes, como o nome sugere, são princípios invariáveis que dirigem o Movimento, não importando o cenário. Sua escrita apresenta caráter híbrido, pois trata-se de um documento que, além de apresentar direcionamentos bastante objetivos, expõe também alguns pressupostos político-filosóficos.

Finalizando esta etapa, foram estudados alguns conceitos fundamentais na proposta pedagógica, dentre os quais constam a *expressão livre* e o *tateamento experimental*. A partir destes conceitos, pode-se concluir que esta pedagogia tem como característica importante a promoção de processos criativos.

O conceito de *expressão livre* surgiu com a prática do texto livre – proposta de produção escrita desenvolvida por Célestin como alternativa às cópias de textos dos livros didáticos e à redação de tema fixo na alfabetização. Através desta atividade, as crianças aprendiam a ler e a escrever e tomavam estas ações como ferramentas de expressão.

Aqui não caberia tratar o texto de livre de maneira específica, pois este assunto envolveria uma série de questões – desde as bases psicopedagógicas, passando pela didática, até os materiais utilizados em sala de aula –, mas entender o que ele pode gerar. Nesta proposta, o processo de alfabetização não é um treino, e sim um caminho de apropriação da língua escrita como maneira de exprimir ideias, como uma real via de comunicação. As crianças escreviam, desde o início, sobre suas vidas, suas vontades, sua família, em suma, eram levadas a encarar a capacidade de escrever um texto como ferramenta de expressão. Diante desta possibilidade, assume-se que as diversas linguagens artísticas também devem ser vias de expressão livre da criança, inclusive a música.

Contudo, a ideia de livre expressão não pode ser tomada como defesa de uma postura espontaneísta. Ela está intimamente ligada ao ambiente democrático e promotor de autonomia que é a sala de aula freinetiana. Faz-se necessário, por parte do educador, estar atento a todos os discursos que se imprimem nas crianças, de maneira a levá-las a serem capazes de julgar criticamente suas próprias ações e o seu entorno (OLIVEIRA, 1995).

O segundo conceito aqui apresentado – o *tateamento experimental* – refere-se às investigações desenvolvidas pelo educador francês acerca do desenvolvimento humano. Trabalhando com diversas crianças durante muitos anos, Célestin teceu hipóteses sobre a relação que desenvolvemos, desde o início da vida, com o conhecimento. Neste âmbito, sua principal tese consiste na afirmação de que qualquer competência pode ser aprendida *naturalmente*, como a linguagem oral ou a capacidade de caminhar.

A defesa de um método natural pode parecer polêmica, no entanto, clarifico aqui a intenção que parece guiar esta proposição. Ao utilizar o termo *natural* para defender um processo de construção de conhecimento, Freinet marcava sua intensa



crítica aos procedimentos escolares generalizados. Ele acreditava que as instituições de ensino transformavam a relação dos sujeitos com o conhecimento em algo demasiado artificial, visto que, desde os primeiros anos de escolarização, as crianças estavam submetidas a um sistema onde não havia espaço para sua curiosidade e protagonismo. O aprendizado da linguagem e da marcha são descritos por ele como processos *naturais*, pois não se baseiam nos métodos escolares e, com exceção de casos de problemas de saúde, as crianças aprendem a falar e a andar *naturalmente* (FREINET, 1977).

O *tateamento experimental* é, para o autor, o procedimento pelo qual todos nós nos aproximamos de algo novo. Segundo Freinet (1977), é por meio de tentativas que o ser humano se relaciona com o desconhecido, buscando alcançar habilidades ainda não desenvolvidas. Ao se deparar com uma dificuldade, o indivíduo não se valerá de conhecimentos teóricos adquiridos previamente, mas procederá por tateamento.

A partir desta breve exposição de alguns princípios da Pedagogia Freinet, apresento, em seguida, alguns dos resultados da etapa de análise de documentos.

#### 4 | A IMPROVISAZÃO LIVRE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Os documentos analisados na pesquisa são publicações de educadores do Movimento Escola Moderna, sobretudo de sua organização francesa, o ICEM – *Institut Cooperatif de l'École Moderne*. São revistas e dossiês elaborados pelos educadores onde a música é um dos temas ou o assunto central, revistas e discos criados pelas próprias crianças, catálogos de instrumentos, fichas de sugestões de atividades, entre outros documentos datados desde a década de 1930 até os dias atuais.

A leitura do referido material teve por finalidade compreender de que maneira os conceitos freinetianos – aqui focalizados a *expressão livre* e o *tateamento experimental* – encontraram lugar nas discussões e práticas musicais. Nesta etapa, alguns aspectos mostraram-se centrais na constituição de uma educação musical freinetiana, dentre os quais se destaca a importância da improvisação livre como ferramenta pedagógica.

Para compreender do que se trata a improvisação livre, acredito ser profícuo citar o compositor e Prof. Dr. Rogério Luiz Moraes Costa, um dos principais pesquisadores sobre o assunto no Brasil. A respeito desta prática, ele afirma que

[...] é ao mesmo tempo, um rompimento com os idiomas, seus clichês e gestos, rumo a uma liberdade individual aparentemente absoluta, mas também, uma busca de uma linguagem musical livre de constrangimentos regionais (territoriais) e por isto mais universal. Este tipo de agenciamento é supostamente propício, ao mesmo tempo, à uma prática musical universal, mais comunitária e coletiva e à expressão individual mais legítima (COSTA, 2003, p. 20)

A defesa da improvisação livre no Movimento Escola Moderna está intimamente ligada aos conceitos de *expressão livre* e *tateamento experimental*. Em relação ao primeiro, Ferreira (1997) afirma que a expressão livre deve buscar superar meios

de expressão baseados em estereótipos e fórmulas prontas, o que nos aproxima da definição elaborada por Costa (2003) citada anteriormente. No que concerne ao tateamento experimental, a este conceito nos aproximamos através da ideia de música improvisada quando valorizada em sua condição de tentativa, de prescindir de determinação prévia e resultados perenes.

Dentre os materiais analisados, muitas são as referências à prática da improvisação livre, seja ela vocal ou instrumental, individual ou coletiva, com variadas faixas etárias. Em razão da natureza deste trabalho, limitei a exposição de exemplos ao número de três, os quais são oriundos de experiências musicais entre os próprios educadores.

Em um texto sobre suas primeiras experiências musicais – “Pela descoberta da música enquanto linguagem” (BARRE, 1974) –, já com mais de 40 anos de idade, o educador Michel Barre relatou que, apesar de nunca haver feito aulas de música, teve oportunidade de fazer seus tateamentos musicais iniciais em um grupo de livre improvisação. Para ele (1974), estas experiências proporcionaram o que apontou como uma das características mais importantes da música: sua capacidade de comunicação. Barre narrou sessões de improvisações baseadas na escuta do grupo e nas várias possibilidades de relação entre os integrantes quando improvisam.

A partir destas experiências, o educador francês afirmou que ensinar música às crianças antes de fazê-las descobrirem a capacidade de comunicação através da improvisação livre seria algo precipitado e acabaria sendo uma espécie de adestramento inútil.

Em documentos mais recentes, a improvisação livre aparece novamente como grande porta de entrada à prática musical. Nos registros de um estágio de iniciação à Pedagogia Freinet realizado em Thuré, na França, no ano de 2012, consta que houve um ateliê dedicado à improvisação livre para os professores (BEAUNIS, 2012). A sessão que transcorreu é descrita da seguinte maneira: primeiro, os professores puderam tatear livremente pelos instrumentos – convencionais ou não – dispostos pela sala; em um segundo momento, cada professor escolheu o seu instrumento e foi feita uma improvisação livre em grupo, na qual a única regra era começar e terminar com silêncio; depois da improvisação e de uma discussão sobre como esta havia sido percebida, o trabalho continuou em pequenos grupos e; por fim, discutiram-se questões relacionadas a esta espécie de atividade com as crianças.

A discussão acerca da improvisação livre em sala de aula levantou pontos como a necessidade de realizar trabalhos com grupos pequenos e encarar a condução dos alunos sem uma postura controladora, fazendo-os progredir em relação à escuta durante a improvisação, na auto-organização e na capacidade de comunicação não-verbal.

Nos registros do ICEM é possível encontrar, ainda, relatórios de um congresso do Instituto realizado em Estrasburgo no ano de 2009, no qual existiram um ateliê “Música Livre” e uma conferência sobre improvisação livre (LAURENCEAU; HUVER, 2009). A

conferência “Improvisação Livre e o Método Natural” foi apresentada por Alain Savouret – responsável pela criação e manutenção de um curso experimental e interdisciplinar de improvisação generativa do Conservatório de Paris entre 1992 e 2007 –, que defendeu uma prática musical pedagógica baseada em sessões de improvisação que não fizessem referências a estilos musicais, nem fossem enquadradas em ritmos ou modos pré-estabelecidos (GIRARD, 2009). Segundo o compositor e educador, na improvisação livre as relações entre os objetos são mais importantes que os objetos em si, e todas as ações devem ser guiadas, primordialmente, pela escuta.

Sobre o ateliê realizado no congresso, consta que ocorreram três improvisações nas quais os professores foram orientados a utilizar instrumentos com os quais não tivessem intimidade e, de acordo com o relato, valeram-se de um simples código para guiar o início e a finalização das improvisações: um educador levantava um braço. O relato ainda traz uma lista de especificidades e benefícios da improvisação livre, na qual constam, entre outros, os seguintes pontos: (a) desenvolve nossa capacidade de reagir instantaneamente em uma dada situação; (b) coloca o problema de liberdade em grupo, inicialmente sem hierarquia de papéis; (c) necessita uma sustentação da atenção, uma certa concentração; (d) faz de cada um seu próprio juiz em relação à sua maneira de tocar e às suas intervenções ou falta delas; (e) faz do grupo avaliador e responsável do trabalho realizado em conjunto; (f) é uma atividade de constituição de um grupo; (g) não nos deixa indiferentes nos planos afetivo e de comunicação e (h) torna necessário que as pessoas mais expansivas não se coloquem como líderes sistematicamente.

Na mesma lista afirma-se que, em âmbito pedagógico, a construção do grupo e as relações entre seus membros são mais importantes que o resultado sonoro em um primeiro momento. Contudo, as realizações musicais, bem como as sociais, podem ser melhoradas continuamente com gravações e discussões de auto-avaliação.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A improvisação livre, tanto vocal quanto instrumental, é vista como uma ferramenta pedagógica de grande valor no Movimento Escola Moderna. Como exposto nos exemplos supracitados, ela é defendida como fim em si mesma, de acordo com todos os benefícios pedagógicos implicados, musicais ou não, e também como processo que leva a outras atividades criativas. A importância atribuída à tal prática na Pedagogia Freinet é exemplo de como a educação musical no interior do referido movimento não está incólume a todo o aporte político-filosófico inaugurado com Célestin. Ela consiste, nesta pedagogia, em mais uma via de busca pela realização de ideais de cooperação, autonomia e liberdade.

## REFERÊNCIAS

BARRE, Michel. “A la decouverte de la musique en tant que langage”. In: LIGNON, Jean-Pierre et al. Dossier Musique Libre. **L’Educateur – Pédagogie Freinet**. 1974. Disponível em <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/20899>. Acesso em 04 abr. 2019.

BEAUNIS, Claude. **Création Sonore au stage “Démarrer en pédagogie Freinet”**. ICEM, 2012. Disponível em <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/30574>. Acesso em 11 abr. 2019.

CAVALCANTI, Eduardo Antônio Gurgel. **Pedagogia Freinet: Mediação para o social, o político e a formação de professores**. Natal, 2005. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

COSTA, Rogério Luiz Moraes. **O músico enquanto meio e os territórios da livre improvisação**. São Paulo, 2003. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FERREIRA, Glauca de Melo. “Livre expressão e cidadania”. In: ELIAS, Marisa del Cioppo (Org.). **Pedagogia Freinet: teoria e prática**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

FREINET, Célestin. **Método Natural II: a aprendizagem do desenho**. Trad.: Franco de Souza e Teresa Balté. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

FREINET, Élise. **Nascimento de uma pedagogia popular: os métodos Freinet**. Lisboa: Estampa, 1978.

GIRARD, Christophe. **Congrès Strasbourg: conférence “Improvisation libre et Méthode naturelle”**. ICEM, 2009. Disponível em <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/575>. Acesso em 11 de abr. 2009.

LAURENCEAU, P.; HUVER, J. C. **Congrès Strasbourg – Atelier Musique Libre**. ICEM, 2009. Disponível em <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/1148>. Acesso em 11 abr. 2019.

OLIVEIRA, Anne-Marie Milon. **Célestin Freinet: Razões sociais e políticas de uma proposta pedagógica**. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias de Botafogo e Escola de Professores, 1995.

## AS RELAÇÕES ENTRE LINGUAGEM, PENSAMENTO E SIGNIFICADO NA TEORIA DA AUDIAÇÃO: DOS LIMITES DE UMA CONTRADIÇÃO ÀS CONTRIBUIÇÕES PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

**Thiago Xavier de Abreu**

UNESP – Universidade Estadual Paulista – FCLAr

Araraquara – São Paulo

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Ponta Grossa - Paraná

**RESUMO:** O presente trabalho tem como objetivo discutir sobre a possibilidade de uma contradição na teoria da audiação. Tal contradição deriva-se da não compreensão das especificidades das funções psíquicas linguagem e pensamento nos processos psicológicos envolvidos na atividade musical. Começamos pela contextualização da teoria da audiação, destacada corrente da área da psicologia da educação musical, expondo alguns de seus pressupostos, os quais, analisados à luz da Psicologia Histórico-Cultural, apresentam o problema da falta de especificidade das funções psíquicas. Esse problema leva a concepção de audiação ao não entendimento das relações entre linguagem, pensamento e significado, o que culmina em uma contradição com seus próprios pressupostos. A formulação dessa contradição, contudo, pode conter possíveis direcionamentos para se pensar a questão do significado em música no âmbito da Pedagogia Histórico-Crítica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Musical. Pedagogia Histórico-Crítica. Audiação.

Psicologia Histórico-Cultural.

RELATIONSHIPS BETWEEN LANGUAGE, THINKING AND MEANING IN THE AUDIATION THEORY: FROM THE LIMITS OF A CONTRADICTION TO CONTRIBUTIONS TO HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY

**ABSTRACT:** The present work aims to discuss the possibility of a contradiction in the theory of audiation. Such a contradiction derives from the non-understanding of the specificities of psychic functions language and thought in the psychological processes involved in musical activity. We begin by contextualizing the theory of audiation, a prominent current in the field of music education psychology, exposing some of its presuppositions, which, analyzed in the light of Historical-Cultural Psychology, present the problem of the lack of specificity of psychic functions. This problem leads the conception of audiation by not understanding the relations between language, thought and meaning, which culminates in a contradiction with its own presuppositions. The formulation of this contradiction, however, may contain possible directions for thinking about the question of meaning in music to Historical-Critical Pedagogy.

**KEYWORDS:** Music Education. Historical-Critical Pedagogy. Audiation. Historical-Cultural Psychology.

## 1 | “O QUE É AUDIAÇÃO?”: INTRODUÇÃO E PROBLEMA DA ESPECIFICIDADE DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS.

Este capítulo dialoga e está intimamente relacionado com outro estudo crítico de nossa autoria sobre a teoria da audiação (ABREU, 2019). Naquele trabalho partimos da constatação de uma imprecisão na definição do conceito de audiação, sendo que essa imprecisão foi entendida como a expressão de um problema metodológico. Tratou-se, portanto, de uma *revisão metodológica*. Na presente exposição partiremos novamente dessa dificuldade em definir com clareza em que se constitui o fenômeno da audiação para discutir a hipótese de uma *contradição interna nesta teoria*.

A concepção de audiação aparece pela primeira vez em 1980 na obra *Music Learning Theory*, de Edwin Gordon (2000), na esteira dos estudos da psicologia e da música que tratam da chamada *audiação interior*. Para Gordon, a “audiação ocorre quando ouvimos e compreendemos em nossas mentes músicas que acabamos de ouvir sendo executadas ou que já ouvimos executadas em algum momento no passado”. (GORDON, 1999, p. 42), mas também acontece quando “podemos não ter ouvido, mas estamos lendo uma notação, ou estamos compondo ou improvisando” (*idem, ibidem*). Já para Maria Helena Caspurro, audiação “significa a capacidade de ouvir e *compreender musicalmente* quando o som não está fisicamente presente” (CASPURRO, 2006, p. 42, *grifos no original*).

Observando mais atentamente essas definições podemos perceber algumas ambiguidades ou imprecisões nos processos psicológicos nela envolvidos. É possível destacarmos alguns processos bastante diferentes que se confundem sob a mesma definição: a) primeiramente, a própria capacidade de ouvir; b) em segundo, a constatação de que este ato não depende de uma manifestação sonora imediata, c) o ato teleológico de ouvir um som antes que nós mesmos os manifestemos, caso da ação de compor ou improvisar uma música; d) e, por fim, que a simples audiação não contempla a atividade de audiação, que exige uma relação ativa de entendimento deste som. Em nossa visão, esses processos, mesmo estando intimamente vinculados, não podem ser confundidos.

Observemos esta imprecisão na definição dos processos psicológicos da audiação à luz da Psicologia Histórico-Cultural, principalmente no que responde às *funções psíquicas* nela envolvidas (MARTINS, 2013) – para contextualização desta corrente teórica vide também Pasqualini (2006), Facci (2004) e Tuleski (2008). Tal análise mostra que a concepção de audiação pretende englobar diversas funções psíquicas. Por exemplo, quando se fala que a audiação corresponde ao ato de ouvir, isso nos levará a crer que se trata de um fenômeno correspondente à *captação sensorio-perceptual*, que inclui as funções *sensação* e *percepção*. Mas se a audiação não depende da manifestação imediata do som, isso é uma característica da *memória*, função psíquica a que compete a formação da *imagem subjetiva da realidade objetiva* por evocação. Entretanto, Gordon também considera que a “escuta interior” de um



“som” antes de se transformar efetivamente em som, notação, ou em uma execução musical também é audição, o que aproxima este conceito ao que a Psicologia Histórico-Cultural considera *imaginação*.

Esta multiplicidade dos processos psicológicos abarcados pela a definição de audição faz com que esta própria definição não possa ser formulada com precisão. Isso ocorre porque processos essencialmente diferentes, que possuem suas especificidades, são tratados de maneira indiferenciada. Não é nossa intenção neste trabalho dissertar sobre o problema da indefinição da concepção de audição, suas causas e consequências. Entretanto, sua formulação é necessária como ponto de partida para a discussão de nossa hipótese central, isto é, a existência de uma possível contradição na qual a teoria da audição desemboca quando tenta explicar o fenômeno musical do ponto de vista dos processos psicológicos nele contidos. A *perda da especificidade do papel do pensamento e da linguagem no desenvolvimento da psique* sugere o não entendimento da íntima relação entre estas duas funções psicológicas, o que levaria tal teoria a uma contradição que torna insustentável seus pressupostos. Discutiremos, a partir de agora, os fundamentos e os limites dessa contradição, na tentativa de balizar possíveis contribuições da teoria da audição para a Pedagogia Histórico-Crítica.

## 2 | O FENÔMENO DA AUDIÇÃO DA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES ENTRE PENSAMENTO E LINGUAGEM

Um ponto destacável da teoria de Edwin Gordon é que, independentemente da atividade musical e do processo psicológico que ali reside, nenhuma delas será audição sem a *compreensão do som*. Isso quer dizer que, para além da ação de “ouvir interiormente”, importa o *significado* apreendido na audição. Desta forma a centralidade do papel do significado leva Gordon a afirmar que “audição é para a música o que o pensamento é para a linguagem”, especificando que “linguagem é o resultado da necessidade de comunicação (...). Pensamento é o que nós comunicamos” (GORDON, 1999, p. 42).

Nessa definição – por sinal, bem diferente das outras – vemos uma precisão muito maior do que seja o fenômeno da audição. Para Gordon, ele parece corresponder ao conteúdo a ser transmitido em uma música. Tal constatação vem da aproximação entre música e linguagem, audição e pensamento. E mais: o significado, isto é, o conteúdo da música, é colocado no centro dos processos psicológicos envolvidos em todas as atividades musicais.

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural linguagem e pensamento interagem entre si como *funções do sistema psíquico*. Ou seja, a *psique* humana é tida como um *processo* que se diferencia em diferentes *funções*, entre elas a linguagem e o pensamento. Martins (2013) nos explica a especificidade de cada uma destas funções

psíquicas. Para a autora, “não existe vínculo primário entre a palavra e o pensamento, assim como não há possibilidades para o desenvolvimento independente, em paralelo, dos dois referidos processos” (p. 172). Nessa assertiva estão colocadas duas noções básicas, intimamente conectadas por uma dinâmica dialética: a primeira, que a relação entre linguagem e pensamento é dependente de um desenvolvimento, não existindo *a priori*; a segunda, que este desenvolvimento ocorre justamente pela interação destas funções psíquicas.

Determinar que a interação entre linguagem e pensamento não existe *a priori* devido a sua dependência a um dado desenvolvimento implica na necessidade de definir em que consiste o referido processo. Para a Psicologia Histórico-Cultural a noção de “desenvolvimento” não pode partir de outro lugar senão da atividade humana, tanto em seu sentido histórico-social quanto na formação da individualidade psíquica. Sob o eixo da totalidade histórica da atividade humana, observa-se que o surgimento da linguagem permitiu ao homem ultrapassar os limites da captação sensorial e influenciar o outro. Contudo, reduzir a capacidade da linguagem à sua influência comunicativa é perder a especificidade humana deste processo, uma vez que os animais também são capazes de se comunicar. O diferencial ontológico da comunicação humana é que ela ocorre por meio de *signos*, os quais representam, por meio da palavra, a *imagem subjetiva da realidade objetiva* formada na *psique* de cada indivíduo. Ocorre que o desenvolvimento histórico-social, dada sua própria especificidade, implicou na unificação das expressões significativas de cada indivíduo, criando um “mundo” simbólico. Este “mundo” modificou as formas de atividade humana: ela passa de uma atividade imediata, uma relação direta entre o indivíduo e a natureza, para uma atividade mediada pela relação entre indivíduos.

Mas em que consiste esse “mundo” simbólico? Para a Psicologia Histórico-Cultural ele é o resultado da constante tensão existente entre a atividade do homem (objetiva/subjetiva) e a realidade, ou seja, do fato que existe uma realidade objetiva independentemente da subjetividade indivíduo, mas que também a atividade de cada indivíduo altera a realidade objetiva. Sendo assim, a dialética objetividade/subjetividade está na constatação de que a atividade humana sobre a realidade é orientada pela forma como o indivíduo reproduz o mundo objetivo em sua subjetividade, isto é, pela *imagem subjetiva da realidade objetiva*. Isso nos leva também a constatar que, a despeito da forma como cada um reproduz a imagem da realidade objetiva em sua subjetividade, ou seja, da *fidedignidade dessa imagem*, ela não se confunde com uma realidade em paralelo, um “mundo” isolado da objetividade. A realidade na qual vivemos e atuamos é sempre a mesma, e ela é formada pela atividade social, que é objetiva/subjetiva. Se observarmos esta dialética sob o eixo da interação entre linguagem e pensamento, veremos que ela expressa a relação mais essencial dos aspectos psicológicos genuinamente humanos.

O pensamento, como função psíquica, opera no sentido de estabelecer relações entre os objetos da realidade objetiva. No entanto, a realidade objetiva está posta

mesmo que dela não tenhamos consciência. Isso nos leva à conclusão de que as tais relações estabelecidas pelo pensamento não são construções arbitrárias da subjetividade, mas sim descobertas das características mais essenciais da objetividade. Por meio do pensamento, as regularidades gerais, as *múltiplas determinações*, as mediações que sustentam a existência do objeto podem ser captadas pela subjetividade. Essas características, contudo, não se expressam imediatamente na realidade. São abstrações que sintetizam na imagem psíquica do objeto suas vinculações internas abstratas.

Daí que, na relação entre pensamento e linguagem, o *significado* da palavra ser a síntese indissociável dos dois processos. O processo de superação da base sensível na palavra, na conceituação, na criação do significado, é também a descoberta de suas determinações e características mais essenciais. Daí também a necessidade de Vigostki diferenciar os “pseudoconceitos”, ou “equivalentes funcionais do conceito”, do “conceito propriamente dito”. Os primeiros relacionam-se de maneira mais imediata com a realidade e por isso, além de representarem uma abstração primária e uma menor aproximação à essência dessa realidade, carregam uma carga menor complexidade dada à sua menor fidedignidade à realidade objetiva, que sempre é mais complexa do que os limites de um conceito. Por este motivo, por abarcar uma maior complexidade da realidade, que nunca é aparente de forma imediata nela, um “conceito propriamente dito” é sempre também mais abstrato. Se por um lado essa característica o isola cada vez mais da base sensível, por outro, ele cada vez mais expressa as determinações centrais do objeto.

Por exemplo, quando uma criança começa a se referir ao seu animal pela palavra “cachorro”, tal palavra está mais próxima de um “conceito propriamente dito” do que quando ela se referia a ele por “Auau”. Para entender que “Auau” é um cachorro a criança teve de abstrair propriedades para além daqueles elementos imediatos, como o som que o cachorro emite, reconhecendo nessas propriedades tanto aspectos que ligam este animal a outros objetos da realidade – no caso, outros cachorros – quanto os meios como estas propriedades se manifestam nele – ou seja, o reconhecimento de que trata-se de um cachorro.

Entretanto, a palavra “cachorro” ainda está mais próxima de um pseudoconceito se a compararmos com a palavra “animal”. A quantidade de relações que determinam o que seja um animal é muito maior do que as que definem o que seja um cachorro. Deste modo, a quantidade de abstração e, portanto, de atividade do pensamento contida no conceito “animal” é maior. Consequentemente, a palavra “animal” possui um grau de concretude menor, se distanciando da base sensível. Por isso, podemos nos referir tanto a uma formiga quanto a um elefante – que objetivamente são bem diferentes – como animais.

Não devemos, porém, fetichizar o significado, achando que ele pode existir na palavra por si mesmo. Como exemplo, basta tentarmos responder a seguinte pergunta: que relações da realidade estão refletidas na palavra “animal”? Ou seja, o que determina

que tanto uma formiga quanto um elefante possam ser denominados “animais”? A dúvida na resposta a esta pergunta prova que podemos utilizar a palavra “animal” sem o entendimento das relações essenciais que determinam esse conceito – fato mais comum do que imaginamos. Se toda a abstração que reflete a realidade estivesse contida de imediato na palavra bastaria o fato de utilizarmos o conceito “animal” para constatar que estamos *conscientes* de sua complexidade, o que não é o caso. Assim, podemos concluir que o significado, síntese indissociável entre pensamento e linguagem, não é “carregado” pela palavra em sua utilização social, mas é constituído na relação entre o indivíduo concreto e a palavra (social e historicamente formada).

Este processo representa toda especificidade da atividade psicológica humana: a capacidade de abstrair da base sensível para entender algo que não corresponde à imediaticidade desta relação. A peculiaridade da atividade vital humana perante os outros animais é que estas abstrações se interpõem na relação sujeito/objeto. Passamos a nos guiar não somente pelo que sentimos, captamos imediatamente da realidade exterior, mas pelo que abstraímos dessa realidade e que se coloca entre tal captação e a atividade prática em si. Passamos de uma relação imediata e limitada à experiência individual com a realidade para uma relação mediada pela experiência coletiva da totalidade histórica do gênero humano.

Eis o porquê de a Psicologia Histórico-Cultural considerar que *a unidade dialética entre as funções psíquicas pensamento e linguagem é o eixo central do desenvolvimento psicológico especificamente humano*. A especificidade destas funções faz com que elas ajam inseparavelmente no caso dos seres humanos e reconfigurem todas as outras funções. Sensação, percepção, memória, imaginação, com efeito, também estão presentes em outros animais; contudo, a mediação dos signos, característica essencialmente humana, passa a direcionar estas funções psíquicas mudando-as qualitativamente. Esta mudança chega ao ponto de uma *alteração ontológica*, isto é, de não podermos mais entender o sistema psíquico humano por sua comparação ao dos outros animais, e essa diferença radica na unidade pensamento-linguagem como eixo do desenvolvimento.

Considerando esta breve exposição sobre o papel das interações entre linguagem e pensamento para o desenvolvimento psíquico humano, bem como as especificidades de cada uma neste processo, voltemos à definição proposta por Gordon: a audição equivale-se ao pensamento na música, a qual, por sua vez, aproxima-se da linguagem.

Um ponto positivo desta definição é a consideração de que as operações envolvidas em qualquer dos fazeres musicais, para serem audição, exigem a compreensão do som, ou seja, atividade do pensamento. No bojo desta perspectiva, tratar a música como linguagem exige que tanto ela comunique seu conteúdo, quanto que seu conteúdo sintetize atividade de pensamento. No entanto, como vimos, pela teoria da audição ter sido desenvolvida sem o entendimento das diferenças entre as funções psíquicas nela envolvidas – o que geraria a impossibilidade de uma definição

precisa do que seja audição –, ela acaba perdendo de vista a especificidade de cada processo psíquico envolvido no fenômeno, e isso ocorre também no que diz respeito ao papel da linguagem e do pensamento.

A concepção de linguagem de Gordon sugere mais claramente este problema metodológico. Quando o educador musical estadunidense trata esta função psíquica como resultado da atividade psicológica, como produto da *psique*, ele parece perder de vista seu aspecto processual. A linguagem é reduzida à expressão dos processos interiores à mente humana e não é tomada como uma característica destes próprios processos. Sua única função, portanto, seria a comunicação dos conteúdos do pensamento. Esta análise, estática, que desconsidera o fenômeno em seu aspecto de movimento, não poderia levar a outro lugar senão à distorção também do papel do pensamento.

Vemos que, para Gordon, o pensamento pode ser considerado simplesmente o “recheio” da linguagem. Mas em que consiste tal “recheio”? Ou melhor, qual seria o conteúdo do pensamento nesta perspectiva? Acreditamos que tal resposta não pode ser dada com precisão no interior da teoria da audição, já que a especificidade da função psíquica pensamento não parece ser compreendida. Deste ponto de vista, todo o aspecto dialético das relações entre pensamento e linguagem, o papel do significado como síntese indissociável destes dois processos, os níveis de interação entre a subjetividade e objetividade na ação de significar, tudo isso é perdido. No entanto, a exigência da significação ainda se impõe à definição proposta. Deste modo, a solução de Gordon para esta contradição foi limitar o pensamento aos aspectos estruturais internos à música. Em outras palavras, a teoria da audição busca na sintaxe dos elementos musicais sua semântica.

### 3 | UMA CONTRADIÇÃO ESSENCIAL NA TEORIA DA AUDIÇÃO: O SIGNIFICADO NA MÚSICA

A possível contradição essencial da teoria da audição que a impede de fundamentar o entendimento do fenômeno musical do ponto de vista dos processos psíquicos se expressa com maior clareza nas relações entre linguagem e pensamento, ou melhor, na *criação do significado em música*. Na teoria da audição, o significado é dado pela sintaxe dos elementos musicais. Caspurro define a sintaxe como “relações de *significação inferidas pela sua combinação* em conjuntos ou contextos frásicos” (CASPURRO, 2006, p. 56, *grifos nossos*). Vê-se que a definição ultrapassa os limites dos aspectos estruturais da linguagem partindo em direção aos significados que emanam desta estrutura.

*O problema nesta abordagem é que se exclui da significação a sua base concreta*. É como se, por exemplo, buscássemos o significado da palavra “cachorro” contida na frase “Maria tem um cachorro” por meio da relação que esta palavra tem com

a palavra “Maria”. Ambas essas palavras, bem como seu significado, partem da ação do pensamento sobre a realidade objetiva, e não de uma sobre outra. Entendemos o que significa a palavra “cachorro”, pois, quando a ouvimos, relacionamo-la com o animal concreto, materialmente dado. Da mesma forma trataremos Maria como um nome genérico até associarmos esta palavra a uma pessoa específica. Sem dúvida a relação sintática, a organização estrutural dos elementos linguísticos em uma frase, é necessária para organizar a comunicação dos sentidos contidos nas palavras, contudo, isso não se confunde com o próprio processo de significação.

A inconsistência na redução da criação do significado à sintaxe dos elementos linguísticos fica bem clara no exemplo acima, que trata da linguagem falada. Entretanto, quando se considera a música como uma linguagem e o significado como um resultado das interações entre os elementos musicais (sintaxe) tal inconsistência se torna mais sutil. Fazendo-se valer da concepção do músico Leonard Bernstein, o qual considera ser aplicável à música as noções de Noam Chomsky de uma estrutura linguística superficial e uma profunda, Caspurro expõe:

Na perspectiva de Bernstein a melodia é equivalente à estrutura superficial da linguagem, enquanto que a harmonia pode ser comparada à sua estrutura profunda. Por conseguinte o processo de significação musical é caracterizado com base na forma como o sujeito estabelece relações e interações sonoras entre as duas estruturas, uma vez que a percepção da melodia não é suficiente para a atribuição de significado sintático à obra que o músico está a ouvir, analisar ou interpretar (2006, p. 58).

A autora ainda deixa claro que este processo configura o fenômeno de audição quando aponta que “audiar a tonalidade de uma música não é, portanto, identificar a sua armação de clave, mas ‘sentir’, usando a expressão de Chomsky, a sua estrutura profunda” (*idem*, p. 59, *grifos no original*). Com efeito, as leis estruturais do sistema tonal em música determinam uma harmonia subjacente a qualquer encaminhamento melódico. Um músico bem treinado, por exemplo, consegue perceber a harmonia subjacente à melodia mesmo sem o acompanhamento harmônico de um instrumento. Audiar a tonalidade de uma obra, portanto, significaria “sentir” esta relação, isto é, compreender as relações implícitas entre os polos melodia e harmonia da música.

Sem adentrar a questão da imprecisão do termo “sentir” no que diz respeito ao tema da significação enfatizemos o aspecto linguístico do problema. A relação entre a melodia e a harmonia exemplifica o modo pelo qual a teoria da audição entende o processo de significação. Se, como nos mostrou Gordon, a audição equivale ao pensamento, isto é, à compreensão do som, o que ocorre pela interação entre os elementos musicais, por silogismo básico, temos então que a compreensão da música se limita a estes elementos. Nada externo é capaz de influir neste significado. O entendimento do significado da música, ou a criação desse significado – não cabe aqui a discussão sobre as fronteiras entre o entendimento e a criação do significado, isto é, o quanto o significado na música é dado pela música em si ou pela relação dela com o indivíduo – é dada, por exemplo, pelas diversas formas de vinculação entre



melodia e harmonia.

Ocorre que se para os teóricos da audição tal compreensão é um resultado da sintaxe pura dos elementos musicais, não guardando relação com outros aspectos da realidade objetiva, eles seriam obrigados a admitir que, por exemplo, é somente o domínio técnico destes elementos musicais que está envolvido na atividade de significação. Obviamente eles não podem admitir tal conclusão. A correta impropriedade dessa assertiva é considerada, uma vez que Caspurro acredita que “é possível ler e escrever música, mesmo quando se trata de exemplos não-familiares, sem compreender o significado sintático dos sons representados na partitura” (*idem*, p. 55).

A epistemologia da audição parece cair em contradição no momento em que considera (corretamente) que o domínio dos elementos estruturais da música não esgota a busca do significado, isto é, da significação. Ao mesmo tempo em que a audição se define pela compreensão (atividade do pensamento) e isso se dá por meio dos elementos musicais, a atividade do pensamento não deve se limitar a estes elementos.

Eis, portanto, a contradição essencial do conceito de audição sugerida pela presente análise: *a teoria da audição busca o significado na sintaxe dos elementos estruturais da música, mas, por não abarcar a íntima relação entre pensamento e linguagem, exclui o pensamento da atividade sintática.*

#### **4 | CONCLUSÃO – PARA ALÉM DA CONTRADIÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A COMPREENSÃO DO SIGNIFICADO EM MÚSICA**

A crítica aplicada neste trabalho não visa simplesmente sugerir que o termo “audição” encerra uma indefinição dos processos psicológicos ali contidos, mas que, justamente por essa indefinição, perde-se a especificidade de cada um destes processos, o que leva a teoria da audição a uma possível contradição entre os elementos que estruturam a música e o seu significado. Por um lado, a teoria parece considerar que a compreensão do significado, como atividade do pensamento e sinônimo de audição, esgota-se na relação sintática dos elementos musicais; por outro, admite-se que os limites sintáticos não são suficientes, uma vez que é possível a reprodução ou criação de uma música, isto é, a perfeita execução dos elementos musicais, sem a apreensão do seu significado.

Percebemos, portanto, que o problema reside na concepção do que seja o significado em música, isto é, como conceituar a compreensão deste significado. Vimos no desenvolvimento deste trabalho que a teoria da audição aproxima-se da Psicologia Histórico-Cultural quando esboça a problematização do significado como uma relação entre a linguagem e pensamento. No entanto, barreiras metodológicas impedem tal teorização de considerar ambas as funções psicológicas sob aspecto dialético. O

significado acaba por se reduzir à sintaxe, gerando as contradições já discutidas. Uma imprecisão resultante dessa abordagem é o desligamento do significado da realidade objetiva.

Por outro lado, a realidade objetiva não pode se expressar musicalmente de outra forma senão pelos próprios elementos da música. O problema torna-se paradoxal se não considerarmos que *os próprios elementos estruturais da música são portadores de pensamento*. Os limites melódicos e harmônicos – para ficar somente neste tema no que responde aos conteúdos musicais – são desenvolvimentos históricos da ação humana sobre a realidade. São objetos que sintetizam essa história e carregam neles a atividade do homem. Esta relação, contudo, no caso da arte, não pode ser tratada da mesma forma como na ciência. Apoiemo-nos nas reflexões do filósofo Georg Lukács para tratar esta problemática:

A forma científica é tão mais elevada quanto mais adequado for o reflexo da realidade objetiva que ela oferecer, quanto mais ele for universal e compreensiva, quanto mais ela superar, quanto mais ele voltar as costas para a imediata forma fenomênica sensivelmente humana da realidade (...). *Isto significa que esta forma universal destrói, ou pelo menos supera, o inteiro conjunto das formas singulares e particulares* (...). O critério de sua justeza e da sua profundidade é precisamente esta universal aplicabilidade a fenômenos de conteúdo aparentemente heterogêneo, cuja heterogeneidade é superada justamente nesta concreta universalidade (1968, p. 182-3, *grifos nossos*).

(...) Na arte, é igualmente necessária uma generalização – correspondente à sua essência concreta – que vá além da subjetividade particular imediata.

Uma tal generalização resulta, por um lado, do que nós chamamos específica forma fenomênica da particularidade, como meio organizador de uma obra de arte (...). A sua objetividade é aferida pelo modo como uma subjetividade assim universalizada na particularidade – subjetividade que com isso, ao mesmo tempo, como vimos, introduz também a universalidade como momento no seu meio organizador – é capaz de dar uma reprodução da realidade, verdadeira e original, que possua eficácia imediata. *A objetividade, portanto, não pode ser separada da subjetividade, nem mesmo na mais intensa abstração da análise estética mais geral* (idem, p. 195-6, *grifos nossos*).

Os excertos acima discutem dois processos diferentes de formulação de um conceito, ou um significado. Em ambos reside uma constante: *tanto a ciência como a arte têm como fundamento o mesmo objeto, a realidade objetiva*; independentemente da forma como cada uma se realiza, ambas têm o intuito de falar sobre esta realidade. Sendo assim, as duas devem ser resultado do mesmo processo: a atividade da *psique* humana sobre esta realidade objetiva – ou a atividade do pensamento, no que responde ao nosso problema. Contudo, percebe-se que, não obstante o pensamento operar sob os mesmos mecanismos na ciência e na arte – notadamente, a generalização, sob o presente recorte temático –, tais operações são de naturezas ontologicamente diferentes.

Se a generalização científica aponta sempre em direção à universalização do fenômeno – ou o contrário, na aplicação de um conceito universal a um fenômeno

singular, como no caso de um diagnóstico médico –, a generalização em arte deve radicar na tensão entre o singular (imediatamente) e o universal (mediado). Em termos de categorias dialéticas: a ciência oscila do singular ao universal (ou o inverso); *a arte reside na particularidade, campo de tensão entre estes dois polos.*

Não é nossa intenção neste trabalho avançar na direção das implicações destas reflexões para a teoria da audição. Contudo, é possível observar a pertinência de suas proposições para a resolução da contradição entre linguagem e pensamento ali existente. O significado em arte se dará sempre em uma construção imediata, respondendo à lógica da particularidade (mediação entre o singular e o universal), o que implica uma forma diferente da relação entre linguagem e pensamento. O processo de formulação de um conceito baseado na Psicologia Histórico-Cultural exposto neste trabalho responde à lógica científica; cabe o aprofundamento nas formas de generalização mediadas pela categoria de particularidade para a discussão da música como forma de linguagem e do papel do pensamento neste processo.

As contribuições da teoria da audição podem ser decisivas neste caminho, já que nela estão pré-formuladas tentativas de definir elementos essenciais da Psicologia Histórico-Cultural como a imagem subjetiva da realidade objetiva, a linguagem e o pensamento. Acreditamos que, considerando os limites impostos pelas contradições aqui discutidas, tais estudos podem ser efetivos para o desenvolvimento dos fundamentos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica no que responde ao ensino de música, uma vez que permitem o entendimento da gênese dos processos psicológicos envolvidos na atividade musical.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Thiago Xavier de. “O que é audição?”: uma análise à luz da psicologia histórico-cultural da indefinição do conceito de audição como proposição de novos paradigmas metodológicos. In: MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza. **Música, Filosofia e Educação**. v. 4. pp. 10-17. Ponta Grossa: Editora Atena, 2019.

CASPURRO, Maria Helena R. da S. **Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe harmônica no desenvolvimento da improvisação**. Tese de doutorado. Universidade de Aveiro, 2006. Disponível em: <<[http://www.mulheravestruz.pt/downloads/DocenciaInvestigacao/Tese\\_de\\_Doutoramento.pdf](http://www.mulheravestruz.pt/downloads/DocenciaInvestigacao/Tese_de_Doutoramento.pdf)>> Acessado em: 17/04/2019 às 15:20.

FACCI, Marilda Gonçalves D. **A Psicologia Histórico-Cultural: uma introdução às ideias vigotskianas**. In: \_\_\_\_\_. Valorização ou Esvaziamento do Trabalho do Professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo, e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

GORDON, Edwin. **All about audiation and music aptitudes**. In: Music Educators Journal, Vol.86(2), p.41-44, 1999.

GORDON, Edwin. **Teoria de aprendizagem musical: Competências, conteúdos e padrões** (Ed. Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARTINS, Lígia M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

PASQUALINI, Juliana C. **Psicologia Histórico-Cultural: origens e fundamentos teórico-filosóficos.** In: \_\_\_\_\_. Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, FCLar, UNESP. Araraquara, 2006.

TULESKI, Silvana C. **Da revolução material à revolução psicológica: as bases da psicologia comunista de Vygotski.** In: \_\_\_\_\_. Vygotski: a construção de uma psicologia marxista. 2a ed. Maringá: EDUEM, 2008.

## ESPAÑHOL PARA FALANTES BRASILEIROS E PORTUGUÊS BRASILEIRO PARA FALANTES HISPANO-AMERICANOS: DOIS ESTUDOS DE CASO EM DICÇÃO PARA CANTORES

**Jeanne Maria Gomes Rocha Lorenzetti**

Foz do Iguaçu – Paraná

**RESUMO:** Este artigo apresenta dois estudos de caso ocorridos na disciplina Dicção em cursos de canto: o primeiro, com alunos brasileiros de curso técnico na interpretação de repertório espanhol; o segundo, com hispano-americanos de curso de graduação na interpretação de repertório brasileiro. Os relatos propõem levantamento, análise e discussão dos principais pontos de dificuldade na pronúncia para os grupos e línguas em questão, na busca por subsídios fonéticos e didáticos que venham contribuir para uma melhor compreensão do processo ensino-aprendizagem destes repertórios.

**PALAVRAS-CHAVE:** Canto. Dicção para cantores. Português brasileiro cantado. Espanhol cantado. Pedagogia vocal.

SPANISH FOR BRAZILIAN SPEAKERS AND  
BRAZILIAN PORTUGUESE FOR SPANISH-  
AMERICAN SPEAKERS: TWO CASE  
STUDIES OF DICTION FOR SINGERS

**ABSTRACT:** This article presents two case studies occurred in the discipline Diction in

singing courses: the first, with Brazilian students of technical course in the interpretation of Spanish repertoire; the second, with Hispanic-American undergraduate students, in the interpretation of Brazilian repertoire. The reports propose a survey, analysis and discussion of the main difficulty points in pronunciation for the groups and languages in question, in the search for phonetic and didactic subsidies that contribute to a better understanding of the teaching-learning process of these repertoires.

**KEYWORDS:** Singing. Diction for singers. Brazilian portuguese sung. Spanish sung. Vocal pedagogy.

Tomamos como objeto de investigação o aspecto linguístico do canto que diz respeito à dicção ou maneira de pronunciar a língua na qual foi escrito o repertório pretendido pelo cantor. Registramos em trabalhos anteriores (ROCHA, 2013) que em sua formação acadêmica o cantor executa repertórios em diversas línguas, embora não seja um falante destas. Tal processo de aprendizagem se dá nas aulas de canto e na disciplina Dicção, que tem por objetivo sensibilizar e capacitar o cantor na pronúncia, tanto da língua materna, quanto de outras cujos repertórios se fazem presentes na academia e espaços musicais profissionais. Pressupomos que no futuro os

egressos destes cursos atuem também como professores de canto, orientando alunos em repertórios em línguas diversas. Sendo assim, necessitam uma formação onde o aspecto linguístico do canto (texto e língua) tenha o mesmo peso de aspectos teórico-musical, técnico-vocal e interpretativo, entre outros. Brawerman-Albini & Kluge (2010, 1) apontam duas causas comuns a problemas de pronúncia dos alunos: 1) um *input* incorreto por parte do professor; 2) a falta de correção do professor para o aluno. As autoras apontam que a falta de conhecimento linguístico de alguns professores faz com que “*tenham dificuldades em identificar erros na pronúncia de seus alunos e em ajudá-los a resolvê-los*”.

Nesta intenção, propomos compartilhar experiências do ensino-aprendizagem da dicção das línguas português brasileiro e espanhol, sendo esta a de menor número de pesquisas no âmbito latino-americano, desde já, mencionando o trabalho de Pinheiro (2010). Delimitamos para análise alguns aspectos fonéticos relacionados a vogais e consoantes, com atenção à interferência linguística, quando o falante leva para a língua estrangeira características fonéticas ou fonológicas da língua materna.

## 1 | MATERIAIS E MÉTODOS

### Caso 1

Este caso ocorreu em 2015 durante aulas da disciplina Dicção 2 Espanhol que ministramos a alunos brasileiros do curso técnico em canto do Conservatório de Música Cora Pavan Capparelli em Uberlândia, Minas Gerais, Região Sudeste.

*Dos participantes, material didático e abordagem de ensino:* três alunos entre dezoito e vinte e dois anos, oriundos desta região, com pouca experiência com a língua espanhola, quase limitada a estudo de repertório durante o curso; uma graduada em Letras/Português, uma graduanda em Arquitetura e um estudante do Ensino Médio. No ano anterior cursaram dois semestres da disciplina Dicção 1, conteúdos básicos de fonética articulatória, alfabeto fonético internacional e transcrição fonética – abordagem linguístico-analítica proposta em nossa pesquisa de mestrado (ROCHA, 2013). Foram abordados alguns fenômenos fonológicos e considerada a distinção fonética entre o espanhol falado na Europa e o falado na América Latina. O estudo foi realizado em dezesseis semanas, sendo dezesseis horas/aula.

*Da coleta e preparação dos dados:* na avaliação final cada aluno fez a leitura declamada de duas canções populares, uma europeia e uma americana, sendo: a) *Al alba*, do cantautor espanhol Luís Eduardo Aute Martínez (1943), em gravação interpretada pela cantora madrilena, Rosa León; b) *Se si calla el cantor*, do cantautor argentino Horacio Guarany (1925-2017), em gravação interpretada por ele em duo com a cantora argentina Mercedes Sosa. As leituras foram gravadas em áudio e depois feita a transcrição fonética completa no processo de oitiva, sem equipamentos e *softwares*



específicos. Na organização dos dados para análise os alunos foram identificados por códigos: B1, B2, B3 (Brasileiro 1, 2, 3 respectivamente), e na distinção entre o espanhol europeu e o americano: B1-EE (Brasileiro 1, Espanhol Europeu), B1-EA (Brasileiro 1, Espanhol Americano); B2-EE/B2-EA e B3-EE/B3-EA, respectivamente.

## Caso 2

Este caso ocorreu em 2016 durante aulas da disciplina Canto que ministramos a alunos hispano-americanos do curso de bacharelado em Música/Canto da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) em Foz do Iguaçu, Paraná, região da tríplice fronteira Brasil-Argentina-Paraguai.

*Das participantes, material didático e abordagem de ensino:* três alunas entre dezenove e vinte e cinco anos, oriundas de Bolívia, Equador e Paraguai, com maneiras muito particulares de pronunciar a língua hispânica. As alunas eram iniciantes nos estudos acadêmicos de canto (segundo período), não conheciam a disciplina Dicção, qualquer conteúdo de fonética e a relevância deste aspecto do canto. Quanto às experiências com o português brasileiro, a boliviana, de Santa Cruz de La Sierra, cresceu ouvindo música brasileira, porém, o contato com a língua e seus falantes se deu apenas ao ingressar na UNILA; a equatoriana, de Guayaquil, não teve por costume ouvir música brasileira, nem contato com falantes, iniciando sua experiência ao ingressar na UNILA; a paraguaia, residente em Ciudad Del Este, na fronteira com o Brasil, apresentava maior familiaridade com os sons fonéticos da língua brasileira devido a contatos com familiares, professores e comércio. A UNILA, em sua proposta bilíngue e de integração latino-americana, oferece nos dois primeiros períodos as disciplinas obrigatórias Português para Estrangeiros e Espanhol para Brasileiros e outras nacionalidades, em prol da convivência de suas comunidades neste ambiente multicultural. Sendo assim, as alunas cursavam o segundo período de Português, naturalmente, comunicando-se na interlíngua portunhol, bastante ocorrente em regiões de fronteira. Quanto à dicção, o estudo de canções brasileiras se ocupou mais da percepção auditiva da língua que explicações de sons fonéticos; estes iam sendo aperfeiçoados com a prática, tendo como abordagem de ensino-aprendizagem: a imitação professor/aluno, a repetição da pronúncia falada e depois cantada, a associação a sons da língua materna, algumas vezes com notação de símbolos fonéticos para representar elementos mais complexos, desconhecidos a esta língua materna. O estudo foi realizado em dezesseis semanas, sendo dezesseis horas/aula.

*Da coleta e preparação dos dados:* a avaliação se deu em *masterclass* da classe de canto, quando cada aluna cantou uma canção popular brasileira, sendo: a) *Canta, canta mais*, de Antônio Carlos Jobim; b) *O Samba e o Tango*, de Caetano Veloso; c) *Águas de Março*, de Antônio Carlos Jobim. As performances foram gravadas em áudio e depois feita a transcrição fonética completa no processo de oitiva, sem equipamentos e *softwares* específicos. Na organização dos dados para análise as alunas foram

identificadas por códigos: E1, E2 e E3 (Estrangeira 1, 2, 3 respectivamente).

## 2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Tomamos literaturas da Linguística Aplicada e da dicção para o canto. Brisolara (2016) considera que embora o espanhol e o português apresentem um sistema fonológico bastante semelhante, a fonologia destas duas línguas não funciona igual; em alguns casos o que é fonema em uma é alofone em outra e vice-versa (p. 33), daí as diferenças fonéticas. De acordo com a Real Academia Española, existem dois subsistemas fonológicos, um na Espanha, com exceção dos andaluzes e canários que compartilham o mesmo sistema fonológico dos hispano-americanos, com vinte e quatro fonemas, e outro na maior parte da Hispano América, em Andaluzia e em Canárias, com vinte e dois fonemas (p. 24). O sistema vocálico espanhol consta de cinco vogais [i e a o u] pronunciadas sem variações (p.22), nisto concordam (WALL et al., 1990, 252-257).

Nesta análise, para sons do espanhol fundamentamos: 1) **nasalização**: Brisolara (2016, 50) considera que o grau de nasalidade em espanhol se faz quase imperceptível em comparação ao português, todavia, se apoia em Quilis (2005) ao afirmar que no espanhol a nasalização aparece em dois casos: quando a vogal está entre duas consoantes nasais na mesma sílaba: ‘mundo’ ou em sílabas diferentes: ‘maña’, e antes de consoante nasal: ‘antes’ (p. 50). No aparte sobre dicção do espanhol no canto, Wall et al. (1990, 241-242) não se referem à nasalidade no espanhol; 2) **sibilantes**: De acordo com La Linguística Española: a) *seseo*: a pronúncia de “s”, “z” e “c” (ce, ci) como fricativa alveolar surda [s], como em: ‘casar’, ‘zapato’, ‘gracias’, sendo aplicada na maioria dos países hispano-falantes e na América Latina; b) *ceceo*: a pronúncia destes elementos como fricativa interdental surda [θ], como em: ‘ca[θ]ar’, ‘[θ]apato’, ‘gra[θ]ia[θ]’, presente em partes da Espanha que falam o andaluz; c) *distinción*: quando há contraste entre os fonemas /s/ e /θ/, se pronuncia a letra “s” como /s/ e as letras “z” e “c” (ce, ci) como /θ/ como em: ‘ca[s]ar’, ‘[θ]apato’, ‘gra[θ]ia[s]’, presente na maioria do centro e norte da Espanha. Brisolara (2016, 65) aponta que /z/ é um fonema do português, mas não do espanhol, e que este som pode ocorrer quando em posição de coda onde há a letra “s”, como, por exemplo, em ‘muslo’ e ‘desde’ (mu[ʒ]lo, de[ʒ]de), mas, em posição de ataque, soará [σ], como em ‘me[σ]a’, ‘ca[σσσ]marillas. Ela confirma /T/ como um fonema do espanhol (p. 26). Na dicção do canto, Wall et al. (1990) consideram o *seseo* e a *distinción* (págs. 236; 251) e também a assimilação de sonoridade de “s” em posição de coda (págs. 241; 266).

Quanto ao português, Cristófaro Silva (2010) considera que o sistema consonantal apresenta dezenove fonemas consonantais (p. 136) e o vocálico sete fonemas orais / i e E α □ o u / (p. 180), ocorrendo alçamento vocálico de vogais médias altas “e” e “o” para [I] e [Y] em postônicas finais e pretônicas, entre outras,

como em 'jure', 'mato', 'perola'; que sons podem ser modificados de acordo com o contexto, como, por exemplo, assimilar a sonoridade ou a nasalidade de outrem (págs. 120-125). A assimilação de nasalidade em vogais ocorre quando seguidas por consoantes nasais [μ v ʃ N], como em 'cama', 'sono', 'banho', 'tanga'. A assimilação de sonoridade de [σ] ocorre quando em proximidade de vogais ou consoantes sonoras, estas espriam sonoridade à sibilante, que passa a soar [ʒ], em contexto intervocálico, como em 'casa' e 'os óculos', e quando seguida por consoante sonora, como em 'mesmo'. Quanto à dicção do canto em português brasileiro tomamos por base Rocha (2013) e Kayama et al. (2007).

Partindo destes pressupostos, selecionamos do *corpus* alguns dados com divergências fonéticas entre as duas línguas em questão, para os quais o professor deva se atentar ao orientar um falante brasileiro na pronúncia de repertório espanhol e vice-versa.

### 3 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

#### Caso 1

Grupo 1: Vogais

Dados 1:

<b>[ε]s</b>	B1: [E]s	B2: [E]s	B3:[E]s
<b>s[o]los</b>	B1: s[o]los	B2: s[□]los	B3: s[o]los

Apenas o enunciado 'solos' em B1 e B3 foi pronunciado de acordo com a fonética proposta no referencial teórico. Para os demais ocorreu interferência linguística, pois os cantores trouxeram da língua materna o abaixamento de vogais médias altas "e" e "o", pronunciando-as como médias abertas [E] e [□]. Este fenômeno é característico no português brasileiro, não havendo variação para estas vogais no espanhol.

Dados 2:

<b>s[ε]</b>	B1: s[ε]	B2: s[ε]	B3: s[ε]
<b>cant[o]</b>	B1: cant[o]	B2: cant[o]	B3: cant[o]

Todos os enunciados foram pronunciados conforme fundamentado, mostrando que os alunos brasileiros compreenderam que no espanhol não se faz alçamento de vogais médias altas "e" e "o" em contextos postônicos finais para [I] e [Y]. O alçamento vocálico é característico no português brasileiro, não havendo variação para estas vogais no espanhol.

Dados 3:

<b>c[o]m</b>	B1: c[o]mo	B2: c[o]mo	B3: c[o]mo
<b>[ʊ]n</b>	B1: [ʊ]n	B2: [ʊ]n	B3: [ʊ]
<b>s[α]ngra</b>	B1: s[α]ngra	B2: s[α]ngra	B3: s[α]ngra

Apenas os enunciados 'como' em B2 e B3, e 'un' em B1 e B2 foram pronunciados

de acordo com Wall et al. (1990, 241-242). Para os demais dados ocorreu interferência linguística, pois os cantores trouxeram da língua materna a assimilação de nasalidade, tornando nasais as vogais seguidas por consoantes nasais [μ v N], não ocorrendo o “quase imperceptível grau de nasalidade” proposto por Brisolara (2016, 50).

### Grupo 2: Consoantes

Dados 4:

Espanhol europeu (*distinción*): ‘presiento’, ‘danza’, ‘parece’, ‘aveçina’

#### **pre[σ]iento**

B1-EE: pre[σ]iento    B2-EE: pre[σ]iento    B3-EE: pre[T]iento

#### **dan[T]a**

B1-EE: dan[T]a    B2-EE: dan[σ]a    B3-EE: dan[σ]a

#### **pare[T]e**

B1-EE: pare[σ]e    B2-EE: pare[T]e    B3-EE: pare[σ]e

#### **ave[T]ina**

B1-EE: ave[σ]ina    B2-EE: ave[T]ina    B3-EE: ave[σ]ina

Nestes enunciados foi proposta a pronúncia do espanhol europeu considerando o fenômeno *distinción*, em que se contrastam os fonemas /s/ e /T/ nas ocorrências de “s”, “z” e “c” (ce, ci), conforme fundamentado. Os dados mostram que os alunos brasileiros não compreenderam bem este processo, optando pelo *seseo* em maior parte, muito provável pela ausência do som [T] em sua língua materna, e por ser o *seseo* mais ocorrente na América Latina que a *distinción* e o *ceceo* do espanhol europeu.

Dados 5: Espanhol Americano: (*seseo*): ‘luz’, ‘esperanza’, ‘cançión’

#### **lu[σ]**

B1-EA: lu[σ]    B2-EA: lu[σ]    B3-EA: lu[σ]

#### **esperan[σ]a**

B1-EA: esperan[σ]a    B2-EA: esperan[σ]a    B3-EA: esperan[σ]a

#### **can[σ]ión**

B1-EA: can[σ]ión    B2-EA: can[σ]ión    B3-EA: can[σ]ión

Nestes enunciados foi proposta a pronúncia do espanhol americano considerando o fenômeno *seseo*, com pronúncia [s] a todas as ocorrências de “s”, “z” e “c” (ce, ci). Os dados mostram que os alunos brasileiros compreenderam este processo, provavelmente por aproximação à língua materna. No caso 1, a pronúncia dos alunos conferiu sotaques e estrangeirismos ao repertório proposto.

## **Caso 2**

### Grupo 1: Vogais

Dados 1:

**esquee, é, céu, gesto, José; hora, bossa, possa, sozinho, sol.**

Nestes enunciados as vogais em destaque não foram pronunciadas conforme o português brasileiro, não ocorrendo o abaixamento de vogais médias altas “e” e “o” para [E] e [O]: E1: *esqu[ε]ce*; E2: *[ε], h[o]ra, b[o]ssa, p[o]ssa*; E3: *c[ε]u, s[o]zinho, s[o]l, g[ε]sto, Jos[ε]*. Ocorreu interferência linguística, pois a língua materna destas cantoras não conta com estas variações. Os dados mostram que a ausência de abaixamento vocálico provocou alteração semântica: de verbo ‘possa’ a substantivo ‘poça’; de substantivo ‘céu’ a pronome ‘seu’ e de substantivo ‘sol’ a verbo ‘sou’.

Dados 2:

**segue, sempre, que, ave, espanta; o, cantando, corpo, resto.**

Nestes enunciados as vogais em destaque não foram pronunciadas conforme o português brasileiro, não ocorrendo o alçamento de vogais médias altas “e” e “o” para [I] e [Y]: E1: *segu[ε], [ε]spanta, [o], cantand[o]*; E2: *sempr[ε], qu[ε], corp[o], [o]*; E3: *av[ε], rest[o], [o]*. Ocorreu interferência linguística, vez que o sistema vocálico da língua materna destas cantoras não conta com estas variações.

Dados 3:

**canta, sente, pandeiro, vento, candeia, fonte, profundo; samba, treme, sempre, fim, caminho; tango, ginga.**

Nestes enunciados as vogais em destaque não foram pronunciadas conforme o português brasileiro, não ocorrendo assimilação de nasalidade de vogais próximas a consoantes nasais  $[\mu \nu \eta N]$ : E1: *c[α]nta, s[ε]nte*; E2: *s[α]mba, t[α]ngo, tr[ε]me, g[ι]nga, p[α]ndeiro, s[ε]mpre*; E3: *c[α]ndeia, v[ε]nto, f[ι]m, cam[ι]nho, f[ο]nte, prof[υ]ndo*. Ocorreu interferência linguística, com excessiva articulação das consoantes nasais, como em ‘sa[μ]ba’, ‘ve[ν]to’. Observa-se maior nasalidade na pronúncia da paraguaia devido ao contato com o Guarany, segunda língua do Paraguai; porém, maior dificuldade para produzir vogais nasais foi para a equatoriana, e em segundo lugar para a boliviana.

Grupo 2: Consoantes

Dados 4:

**Veloso, as águas; mais mais, desgosto, águas de.**

Dados 5:

**belesa, tristesa, sozinho, anzol.**

Em dados 4 a “s” em destaque não foi pronunciada de acordo com o português brasileiro, não ocorrendo assimilação de sonoridade de [σ] para [ʒ] em contexto intervocálico: E2: *Velo[σ]o*, E3: *a[σ]\_águas*, e em proximidade a consoante sonora:: E1: *mai[σ] mais*; E3: *água[σ] de; de[σ]gosto*. Ocorreu interferência linguística, vez que as cantoras trouxeram da língua materna o *seseo*, quando “s” e “z” soam [σ], o que pode explicar o ensurdecimento de “z” também na pronúncia em dados 5, como: E1: *bele[σ]a; triste[σ]a; E3: so[σ]inho, an[σ]ol*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No recorte analisado os dois grupos tiveram dificuldades na pronúncia da língua estrangeira. A interferência linguística ocorrente na maioria dos casos conferiu sotaques, regionalismos e estrangeirismo às canções propostas. Diante disso, neste processo ensino-aprendizagem o professor de canto contribui melhor ao aplicar estudos de fonética articulatória, alfabeto fonético internacional, transcrição fonética, com ênfase nas características fonético-fonológicas que distinguem cada uma destas línguas, para que os alunos possam cantar estes e outros repertórios com dicção adequada. Vale salientar que uma boa performance vocal depende também de estudos linguísticos; e quando o cantor realiza detalhes fonéticos contribui para com a identidade da língua perante o mundo.

## REFERÊNCIAS

- BRAWERMAN-ALBINI, A.; KLUGE, Denise C. **O desafio da pronúncia na formação de professores de Inglês**. Anais XI Encontro Celsul, SC, 2010, p. 1-9.
- BRISOLARA, L. B., SEMINO, M. J. Israel. **Como pronunciar el español? La enseñanza de la fonética y la fonología para brasileños: ejercicios prácticos**. Campinas: Pontes Editores, 2016. 2ª. Ed.
- CRISTOFARO-SILVA, T. **Fonética e Fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. São Paulo: Contexto, 2010.
- KAYAMA, A. et al. **Normas para a pronúncia do português brasileiro no canto erudito**. *OPUS*; v. 13, n. 2, dezembro, 2007, p. 16-38.
- LA Linguística Española. Disponível em: <<https://sites.google.com/a/geneseo.edu/spanish-linguistics/spanish-phonology/seseo-ceceo-and-distinction>>. Acesso em: 10 jun. 2017.
- PINHEIRO, A. **Análise comparativa do uso da tabela fonética do Português Brasileiro cantado por cantores argentinos com e sem o uso de um recurso áudio visual**. 2010. Dissertação (Mestrado em Música), UNESP, São Paulo.
- ROCHA, J. **Contribuições da fonética no processo ensino-aprendizagem da pronúncia de línguas no canto**. 2013. Dissertação (Mestrado em Artes/Música), UFU, Uberlândia.
- WALL, J.; CALDWELL, R.; GAVILANES, T.; ALLEN, S. **Diction for singers: a concise reference for English, Italian, Latin, German, French, and Spanish pronunciation**. USA: Robert Caldwell, 1990.



## BARÍTONOS: PARÂMETROS VOCAIS DESEJADOS NA PEDAGOGIA DO CANTO, DIFICULDADES TÉCNICAS COMUNS E SUBCLASSIFICAÇÕES

### Régis Luís de Carvalho Silva

Mestrando no PPGArtes da Universidade do Estado de Minas Gerais, licenciado em música com habilitação em canto pela Universidade do Estado de Minas Gerais e bolsista 2015/2016 do Programa de extensão da Escola de Música na Universidade do Estado de Minas Gerais.

E-mail: rc.regiscarvalho@gmail.com

O presente artigo foi apresentado como requisito para conclusão do curso de Licenciatura em Música com habilitação em canto pela Universidade do Estado de Minas Gerais, sob orientação do Professor Dr. José Antônio Baêta Zille.

**RESUMO:** Este artigo apresenta o barítono entre as demais categorias vocais, bem como os parâmetros vocais esperados em um cantor dentro da pedagogia vocal em geral. Em se considerando as categorias, mesmo fazendo uso de aparelho fonador semelhante e utilizando os mesmos ajustes motores para cantar, cantores que atuam no cenário erudito têm exigências técnicas e de expressividade diferentes de cantores do cenário popular. Nesse sentido, dentro do universo do canto erudito, foram também apresentadas aqui, as mais comuns dificuldades técnicas encontradas por um barítono. O objetivo do trabalho foi contextualizar questões

importantes para o treino vocal dos cantores dessa classificação. Nesse sentido, buscou-se esclarecer os aspectos relevantes para uma classificação vocal pela ótica da fonoaudiologia Behlau e Pontes(2005), da pedagogia vocal Dinville(2003), e da fisiologia da voz. A metodologia se baseou em levantamento bibliográfico a partir da visão de Miller(2008), renomado pedagogo vocal, sobre questões como classificação vocal, a voz de barítonos nos corais, as dificuldades encontradas pelos barítonos nos treinos vocais. Através de análise da literatura vocal (lieds, melodies, óperas, canções brasileiras) foi catalogado fragmentos de obras que exemplificassem a exigência dos parâmetros citados. Ainda a partir de Miler (2008) foi destacado que a voz de barítono tem subclassificações baseadas no sistema “FACH” voltadas para atender as especificidades dos papéis na ópera, citando como principais subclassificações: barítono lírico, barítono para Verdi, baritenor, barítono não operístico, baixo barítono. Foi possível concluir que os principais parâmetros vocais esperados para uma voz ideal de barítono são : extensão vocal compatível, afinação segura, controle de dinâmicas musicais, controle de nuances timbrísticas, chiaroscuro ou voz equilibrada em harmônicos.

**PALAVRAS-CHAVE:** barítono, classificação vocal, técnica vocal.

## 1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta o barítono entre as demais categorias vocais, bem como os parâmetros vocais esperados em um cantor dentro da pedagogia vocal em geral. Em se considerando as categorias, mesmo fazendo uso de aparelho fonador semelhante e utilizando os mesmos ajustes motores para cantar, cantores que atuam no cenário erudito têm exigências técnicas e de expressividade diferentes de cantores do cenário popular. Nesse sentido, dentro do universo do canto erudito, serão também apresentadas aqui, as mais comuns dificuldades técnicas encontradas por um barítono, foco deste estudo.

## 2 | O BARÍTONO DENTRO DAS CLASSIFICAÇÕES VOCAIS:

Dentro da tradição do canto erudito as vozes estão classificadas, simplificada, da seguinte forma:

Vozes masculinas:

Graves - baixo,

Médias - barítono,

Agudas – tenor

Vozes femininas:

Graves - contralto,

Médias - meio soprano,

Agudas - soprano.

É preciso mencionar a voz do contratenor, que é uma voz masculina que canta em uma região habitualmente cantada por mulheres. Os contratenores são classificados como naturais ou falsetistas, de acordo com as características fisiológicas de sua emissão vocal. Em atividades em coros, por exemplo, a divisão é feita entre grupos das vozes graves e agudas masculinas (baixo e tenor, respectivamente) e entre as vozes graves e agudas femininas (contralto e soprano). Esses grupos são chamados de naipes. De acordo com critérios técnicos (maior facilidade na emissão de sons graves ou agudos, região de melhor sonoridade) cantores de vozes médias (barítono e meio-soprano e contratenor) são alocados em algum desses naipes.

É prudente mencionar que cada uma dessas categorias vocais possui ainda uma gama de subdivisões. Por sua vez, tradicionalmente, dá-se o mesmo treinamento vocal a todos os indivíduos enquadrados em cada uma das subclassificações. Esse modo de subdivisão entre as vozes vem do século XIX e é conhecido como sistema FACH<sup>1</sup>. Tal sistema leva em consideração o caráter dos papéis nas óperas e o liga com

---

1 FACH é uma palavra alemã que significa especialidade, ou categoria. Em relação ao canto, o sistema Fach é um sistema de classificação vocal muito usado em produções operísticas europeias. Tal sistema enquadra cada tipo de voz segundo as características físicas e timbrísticas dos personagens nas óperas.

as características dos timbres dos cantores. Sob esta perspectiva, se o personagem na ópera é um herói, procura-se um cantor com timbre com características que remetam o ouvinte a ações heroicas. Richard Miller (2008) utiliza-se desse sistema e cita as características de algumas subclassificações de barítono, sempre ligando à subclassificação a elementos como timbre, potência da voz, caráter de expressividade e, na maioria das vezes, dentro do contexto do gênero operístico.

Quanto ao Barítono, foco desse estudo, Miller (2008, p. 09-11), aponta algumas subclassificações mais conhecidas e as define genericamente:

. Barítono Lírico

Voz para qual está escrito a maioria do repertório de câmara e operístico.

. Barítono de Verdi

O Barítono para Verdi deve ter voz potente o suficiente para competir com uma orquestra completa. O repertório compreende as óperas do final do século XIX e século XX.

. Barítono não Operístico

Voz com tessitura<sup>2</sup> e timbre propícios para repertório de câmara, principalmente canções alemãs e francesas após o século XIX. Esse tipo de voz não possui características dramáticas necessárias aos papéis operísticos.

. Barítenor

Voz considerada difícil de classificar, já que as regiões de passagem são semelhantes às de um tenor. Recomenda-se que o cantor com essas características opte inicialmente por repertório que não explore as regiões extremas da extensão vocal<sup>3</sup>, até que a voz amadureça e mostre onde é mais produtiva.

. Baixo barítono

Voz que combina o lirismo do barítono com a riqueza da voz de baixo. A voz do baixo barítono, se bem balanceada, funciona bem em papéis sérios e cômicos. A voz é ideal para projetar respeito e autoridade.<sup>4</sup>

O ato de classificação vocal trata-se muitas vezes de uma tarefa árdua, que exige muita experiência e cuidado por parte de quem a executa. Campos (2007) cita que uma voz requer tempo para amadurecer e alguns fatores podem “mascarar” o timbre<sup>5</sup> e induzir o classificador ao erro.

Alguns aspectos podem interferir, direta ou indiretamente na característica timbrística. A fonoaudiologia tende a considerar o biotipo físico do cantor um fator

---

2 Tessitura é a região ou grupo de notas nas quais o cantor consegue uma melhor sonoridade e sensação de conforto ao cantar.

3 Extensão vocal abrange todas as notas musicais (da mais grave até a mais aguda) que o cantor consegue cantar, mesmo que com uma má sonoridade ou com sensação de desconforto.

4 Tradução nossa

5 Entende-se por mascaramento de timbre o efeito dissimulador ou de não deixar vir a tona o timbre natural do cantor. Este é um processo muitas vezes causado por uma referência de som ideal equivocada, por excesso ou falta de tônus nas musculaturas do aparelho fonador, ou por um desconhecimento específico das possibilidades sonoras da própria voz.

determinante para se classificar uma voz, Behlau e Pontes (1995), por exemplo, citam a estrutura física e as características anatômicas da laringe como tradicionais pistas para classificação vocal. Nesse sentido, as vozes agudas estão relacionadas a uma laringe pequena e estatura baixa, valendo o oposto para as vozes graves. Por sua vez, há os que apontam o timbre, ou onde começa a região de passagem de registro<sup>6</sup> do cantor, como um indício definidor. Já Miller (2008) aponta a dimensão da laringe, a construção do trato vocal, a estrutura do sistema de respiração e ressonância, as cavidades faríngeas, a cavidade oral, e toda a estrutura corporal, além das características do timbre, como aspectos relevantes para se classificar uma voz.

### 3 | PARÂMETROS VOCAIS COMUMENTE DESEJADOS NO CANTO ERUDITO:

De modo geral, busca-se domínio técnico no canto para que a performance aconteça com mais tranquilidade, beleza e segurança. Ter uma técnica vocal consolidada é dominar os parâmetros vocais que serão necessários para execução das peças. Existem várias escolas de canto que divergem sobre o conceito de voz ideal, sobretudo em quesitos como projeção vocal, respiração, ressonância e articulação. No entanto, analisando as exigências da literatura vocal voltada para o barítono, pode-se estabelecer que, parâmetros como extensão vocal, afinação segura, controle de dinâmicas musicais e controle de nuances timbrísticas precisam ser dominados. Cabe ainda acrescentar que o chamado “Chiaroscuro” que, segundo Miller (2008), seria um equilíbrio de harmônicos graves, médios e agudos dentro da mesma nota cantada, será considerado aqui como mais um parâmetro vocal desejado dentro do cenário do canto erudito.

#### 3.1 Extensão vocal compatível

Para um barítono que almeja uma carreira profissional como solista, em geral espera-se por exigência da própria literatura vocal que ele cante, minimamente, uma extensão que vai da nota Sol 1 à Sol 3. No entanto, há que se considerar que muitos cantores ultrapassam essa extensão, tanto para o grave como para o agudo. Abaixo, para atestar a exigência mínima de duas oitavas de amplitude de voz, segue um trecho da ária de ópera *Largo al Factótum* de Rossini, na qual é destacada a nota Lá3, e a seguir, destaca-se a nota subgrave<sup>7</sup> Sol1 suspenso, retirada de trecho da ária *La Vendetta* de Mozart.

---

6 Há diferentes definições e nomenclaturas sobre os registros, tanto do ponto de vista do treinador vocal, quanto da fonoaudiologia. Segundo Campos (2008), o barítono convive com o registro de peito (que abrange as notas mais graves de sua extensão vocal, bem como as notas que estão próximas a sua região da voz falada) e com o registro de cabeça (que abrange as notas agudas da sua extensão vocal). Região de passagem de registro é aquela onde ajustes finos no aparelho fonador do cantor acontecem, para que ele execute uma nova gama de sons sem prejuízo ou sobrecarga à sua voz.)

7 Nota subgrave são as de frequência mais baixa na extensão vocal do cantor. Elas estão em uma região abaixo das notas graves.

F.  
 tà! bra - vo! La ra la la ran la la ran lá la. For - tu - na -  
 rife. Well done! Laran la la ran la la ran la la. Al - ways in

Figura 1. Largo al Factotum.<sup>8</sup>

Вт.  
 . зор и стыд, э то низость, по зор и стыд, по.  
 . гног vil - tà, è бас - сех - за, è о гног vil - tà, è о.

Figura 2. La Vendetta.<sup>9</sup>

### 3.2 Afinação segura

Parâmetro essencial ao cantor erudito, a afinação do ponto de vista acústico, é o cantar uma nota na frequência correta. Cabe aqui dizer que no modelo de afinação<sup>10</sup> praticado no ocidente, cada nota musical está vinculada á uma frequência específica.

### 3.3 Controle de dinâmicas musicais

Há uma vasta literatura musical escrita para barítonos. Árias de Ópera, Lieds, Mélodie, Canção Brasileira, peças contemporâneas, Oratórios, Missas, além de peças para coro. Uma exigência comum entre esses vários gêneros de música vocal é a necessidade de que o cantor domine as possibilidades de dinâmica nos fraseados das linhas de canto, desenvolvendo a habilidade de executar trechos em piano, pianíssimo, meio forte, forte, fortíssimo, a fim de trazer maior expressividade à peça. Tal tarefa exige uma técnica consolidada por parte do cantor, pois o aparelho fonador, como um todo, passa por finos ajustes na execução das diferentes dinâmicas. Nesse sentido, para se obter o resultado desejado, exige-se controle preciso da saída do ar com maior ou menor pressão. Para tal, há a modificação no tubo do trato vocal

8 ROSSINI, Gioachino, 1816.

9 MOZART, Wolfgang Amadeus, 1785-1786.

10 Um LÁ3 afinado, que é a nota referência para a afinação dos instrumentos de uma orquestra, atingirá a frequência de 440Hz. A escala usada comumente no ocidente (temperada), foi definida por Bach que estipulou que um ciclo da escala completa deveria ter 12 intervalos. Assim, tendo o Lá 3 como referência, as demais notas variam para cima e para baixo em semitons e essa variação é uma progressão geométrica tal que  $F_f = F_i \times 1,0594631$  (para cima ou  $F_f = F_i / 1,05946321$ , para baixo), onde  $F_i$  é a frequência anterior a aquela a se definir ( $F_f$ ). (OLEGÁRIO, 2013)



e mudança na posição do maxilar, além de se fazer necessário um relaxamento muscular da laringe e dos músculos circunvizinhos. Ter o domínio dessa habilidade, proporcionando os resultados desejados, exige treino constante. A título de exemplo, o trecho abaixo tirado de uma obra sinfônico-coral, através dos sinais de dinâmica marcados (pianíssimo, piano e forte), mostra que a literatura vocal exige que o cantor domine as possibilidades de variação de dinâmicas musicais.

**REQUIEM**  
I. INTROÏT et KYRIE

3  
Gabriel Fauré

Largo (♩ = 40)

A Edited by Philip Legge

Sopranos  
Altos

Ténors

Basses

Organ

8

B

Figura 3. Réquiem.<sup>11</sup>

B

pe - tu - a lu - ce - at, lu - ce - at, lu - ce - at e - is, lu - ce - at

pe - tu - a lu - ce - at, lu - ce - at, lu - ce - at e - is, lu - ce - at

pe - tu - a lu - ce - at, lu - ce - at, lu - ce - at e - is, lu - ce - at

Organ

9

B

Figura 4. Réquiem.<sup>12</sup>

11 FAURÉ, Gabriel, 1887-1890

12 FAURÉ, Gabriel, 1887-1890.



### 3.4 Controle de nuances timbrísticas

O timbre é um aspecto vocal importantíssimo, que praticamente indica a identidade do cantor. Este aspecto da voz, que é único para cada cantor, é um dos principais parâmetros considerados ao se dizer que alguém tem uma bela voz. Por mais que o ouvinte tenha a impressão que uma voz é parecida com outra, uma análise minuciosa de alguém com ouvido treinado, ou então com o uso de tecnologias específicas, testes com softwares de análise espectral, que traçam gráficos das características acústicas da voz, podem apontar diferenças.

O controle de nuances timbrísticas é uma habilidade que deve ser explorada pelo barítono, já que as próprias peças musicais pedem uma voz ora mais sombria, ora mais clara, ora sussurrada, ora plena com mais volume, tudo em função do texto a ser cantado e do caráter da melodia em questão. O domínio dessas possibilidades traz requinte para a performance do cantor.

Abaixo, um exemplo em canção de Waldemar Henrique, na qual se destaca um pedido de inflexão vocal que passe ao ouvinte a sensação que o cantor está temeroso e que o ambiente é de suspense.

**Canção Amazônica**  
(1934)

Lenda Amazônica Nº 2

Waldemar Henrique (1905 - 1995)

The musical score is for 'Canção Amazônica' (1934) by Waldemar Henrique. It is in 2/4 time and B-flat major. The tempo is marked 'Lento'. The score is divided into two systems. The first system shows the vocal line (Canto) and the piano accompaniment (Piano). The vocal line has lyrics 'Cré - dol Cruzl'. The piano accompaniment has markings 'misteriosamente' and 'brusco'. A red oval highlights the instruction 'com temôr' in the piano part. The second system shows the vocal line and piano accompaniment continuing. The piano accompaniment has markings 'brusco' and 'brusco'.

Figura 5. Canção Amazônica.<sup>13</sup>

### 3.5 Chiaroscuro ou voz equilibrada

A equalização das notas da extensão vocal do cantor é o que vai permiti-lo alcançar o resultado sonoro desejado dentro do universo do canto erudito. Cada nota cantada, seja ela grave média ou aguda, deve conter a proporção equilibrada de harmônicos de forma a apresentar, o que comumente chamam de “brilho”<sup>14</sup>. Da mesma forma, independentemente da altura sonora, cada nota cantada deve ter o que

<sup>13</sup> HENRIQUE, Waldemar, 1934.

<sup>14</sup> Este efeito surge, geralmente, com a produção de harmônicos médios e agudos e caracteriza o “claro”, ou claro da voz.

comumente chamam de “corpo”<sup>15</sup>.

De acordo com determinados ajustes em elementos do trato vocal, o cantor pode obter várias sonoridades diferentes, e reforçar ou inibir determinados harmônicos. Isso influencia diretamente na equalização da voz. Nesse contexto, Miller (2008) cita que alguns cantores privilegiam a ressonância da voz no nariz ou nas cavidades da cabeça, o que acaba diminuindo o papel de ressonador da faringe. Essa postura, segundo o autor, resulta num timbre fino e incompleto, sem o desejado balanço claroescuro.

## **4 | ALGUMAS DIFICULDADES TÉCNICAS OU CONGÊNITAS ENCONTRADAS PELOS BARÍTONOS NO EXERCÍCIO DO CANTO**

Inúmeros fatores podem complicar o desenvolvimento vocal de um barítono. No entanto, tais dificuldades podem variar de grau de intensidade de cantor para cantor ou até aparecerem em uns e em outros não. Dentro desse universo de variáveis, as dificuldades mais comuns que cantores barítonos podem enfrentar são: voz imatura, muda vocal, voz senil; pouco contato com a técnica do canto erudito; mau uso do corpo; extensão vocal limitada; dificuldade de afinação; falta de unidade no timbre ao longo dos registros; falta de controle de dinâmicas musicais como forte, piano, pianíssimo; poucos recursos de variações timbrísticas.

### **4.1 Voz Imatura**

De uma forma natural, à medida que o cantor envelhece, sua voz vai amadurecendo, modificando-se, principalmente, no parâmetro timbre. Uma voz imatura, que inicialmente é pobre em harmônicos, além de treino, precisa de tempo para atingir um timbre com a sonoridade que se espera de um cantor erudito. Ocorre também, que os próprios órgãos envolvidos na fonação precisam de tempo para adquirir tonicidade e flexibilidade.

Além de um timbre incompleto, um cantor com pouca idade também carece de vigor vocal. As vozes de jovens que não chegaram aos 30 anos, muitas vezes são consideradas “verdes” ou “fora do ponto” e incapazes de soar com a projeção necessária. Cabe lembrar que o cantor erudito tem que ser capaz de cobrir o som de uma orquestra quando canta em uma ópera, e mesmo em música de câmara, o cantor precisa se fazer ouvir sem o uso de microfones. Assim, a pouca idade pode acabar sendo um dificultador, para que o cantor atinja um estágio de amadurecimento vocal pleno.

### **4.2 Muda vocal**

Por sua vez, há de se considerar que cantores do sexo masculino, passam pelo processo de muda vocal na puberdade. Behlau e Pontes (1995, p. 72) definem: Até a

---

<sup>15</sup> Característica sonora conseguida com o reforço de harmônicos graves, caracterizando o “scuro” ou escuro da voz.

puberdade a laringe é bastante semelhante em ambos os sexos, e apenas baseando-se na voz em emissão sustentada; é difícil realizar a discriminação do sexo do falante. Nesse momento ocorre um crescimento evidente da laringe acompanhando o crescimento corporal mais acentuado nos rapazes. Nesse período há, normalmente, a mudança de voz masculina, período em que não é recomendado o estudo do canto erudito. Nessa fase o cantor terá muita dificuldade com afinação das notas musicais, além de ter um aparelho fonador não treinado adequadamente para suportar a carga de energia que demanda um repertório operístico.

### 4.3 Voz Senil

Assim como a pouca idade, uma idade avançada também pode prejudicar a qualidade sonora do cantor. Considera-se como voz senil, aquela que se adquire a partir dos, aproximadamente, 60 anos. Com o passar do tempo, há uma tendência de se perder a elasticidade das pregas vocais e a diminuição do tônus muscular que ocorre na laringe. Como efeito disso, Behlau e Pontes (1995) apontam que a voz senil apresenta alterações em parâmetros como acurácia, velocidade, resistência, estabilidade, força e coordenação.

### 4.4 Pouco contato com a técnica do canto erudito

O pouco tempo de contato com a técnica vocal do canto erudito, também pode ter relação com as dificuldades encontradas pelos cantores. Não há uma data exata para que o cantor desenvolva as qualidades vocais necessárias ao canto erudito. Até porque, cada indivíduo, afetado por vivências singulares com sua voz, dará respostas diferentes a diferentes metodologias existentes. Isso porque a habilidade de assimilar a informação e mais ainda, de executar os ensinamentos recebidos não é a mesma. Campos (2007) endossa a linha de pensamento de Dinville (1993) de que o desenvolvimento do aluno de canto se relaciona com o sentido cinestésico<sup>16</sup>, a audição e sua propriocepção<sup>17</sup>.

### 4.5 Mau uso do corpo

Outro fator importante que pode prejudicar o desempenho musical do cantor é a maneira como ele usa o próprio corpo. Cantar, como qualquer outra atividade, envolve uma série de ações e ajustes motores. São atitudes que precisam ocorrer dentro de uma situação muscular normotensa<sup>18</sup>. Assim, tanto o excesso, quanto a falta de tônus nas musculaturas e estruturas ligadas diretamente ao aparelho fonador podem influenciar negativamente.

---

16 Sentido cinestésico é a percepção ou entendimento de como atuam em conjunto, ou cinestésicamente, várias estruturas e órgãos do aparelho fonador durante o ato de cantar.

17 Propriocepção é a sensação que o cantor tem sobre seu próprio corpo durante o canto.

18 Entende-se por situação muscular normotensa, a ação em que determinada musculatura trabalha com o tônus muscular ideal para executar alguma atividade muscular.

## 4.6 Extensão vocal incompatível

A literatura vocal do canto erudito exige que o cantor tenha, no mínimo, duas oitavas de voz de qualidade cantável, independentemente da classificação vocal. Para o barítono, essa máxima se mantém dentro das subclassificações, variando ligeiramente a nota mais grave e a mais aguda, da extensão do cantor. Para executar notas dentro de duas oitavas, o cantor deve permitir que a voz se ajuste a novos registros vocais e permita que acomodações sutis, popularmente conhecidos como passagens, aconteçam. Essas passagens vocais, segundo Miller (2008), acontecem em dois pontos principais, as quais chama de primeira e segunda passagem. Segundo o autor, essas regiões de passagem, geralmente, começam em notas diferentes para cada subclassificação da voz de barítono. Assim, a primeira passagem ocorre nas notas A3, Bb3 e B3, respectivamente, para as subclassificações Baixo barítono, Barítono dramático e Barítono Lírico. Seguindo a mesma disposição quanto as subclassificações para voz de barítono, a segunda passagem ocorre nas notas D4, Eb4, e E4.

O barítono tem boa parte das notas de sua extensão vocal dentro da sua região de voz falada, Assim, cantores que não percebem, ou não conhecem as possibilidades sonoras longe das notas presentes na fala, tendem a apresentar uma extensão vocal insuficiente para o repertório profissional. Por sua vez, não é raro o cantor, por excesso de tensão muscular ou desconhecimento dos mecanismos envolvidos ao cantar notas nos extremos de sua extensão vocal (regiões subgrave e hiperaguda), apresentar dificuldade em executar tais notas.

## 4.7 Dificuldade de afinação

Inúmeros fatores podem dificultar que o cantor emita uma nota afinada. É muito comum, por exemplo, o fenômeno popularmente conhecido como voz “calante”, que acontece quando determinada nota não é emitida em sua frequência correta, ficando alguns hertz abaixo. Problemas com afinação são comuns na voz de barítono, principalmente na região de passagem da voz de peito para a voz de cabeça<sup>19</sup> e nas notas agudas e hiperagudas<sup>20</sup>.

## 4.8 Timbre sem unidade ao longo dos registros

A técnica vocal no canto erudito busca um resultado sonoro no qual a voz mantenha uma proximidade de timbre ao longo das distintas alturas musicais, enquanto o cantor canta. Isso não significa dizer que não há diferenças sonoras consideráveis no timbre, enquanto se canta na região grave, média ou aguda da voz, mas que o cantor deve torná-las o mais imperceptível possível. O ouvinte terá assim, a impressão que

19 Entende-se voz de peito como o registro ou região onde acontecem as notas subgraves, graves e médio graves e voz de cabeça como o registro ou região onde acontecem as notas médio agudas, agudas e hiperagudas, dentro da extensão vocal do cantor.

20 Notas hiperagudas são as de frequência mais alta na extensão vocal do cantor. Elas estão em uma região acima das notas agudas.

a voz mantém o mesmo timbre, sem quebras ou disparidades sonoras nas diferentes alturas da extensão vocal do cantor.

Essa construção passa por aprender a equalizar cada nota com a porção exata de harmônicos, e deixar equilibrado na voz, características como “brilho” e “corpo” que estão relacionados respectivamente com harmônicos agudos e graves. Nesse contexto, Miller (2008) cita que a voz do cantor erudito precisa apresentar o chamado *Chiaroscuro*, que seria ter, em cada nota emitida pelo cantor, um equilíbrio de harmônicos graves, médios e agudos. A laringe tem papel preponderante nesse processo, pois de acordo com sua posição no pescoço, se mais alta ou mais baixa, proporciona o reforço de determinado harmônico, o que pode equilibrar, neutralizar ou desequilibrar a nota cantada.

#### **4.9 Falta de controle nas dinâmicas musicais**

A literatura vocal exige do cantor o domínio da expressividade musical. O controle de nuances como piano, meio forte, forte e fortíssimo são requisitos importantes para requintar a performance do cantor. Para que o performer transite entre uma dinâmica musical e outra, muitas adaptações acontecem em elementos do trato vocal. Finos ajustes na laringe, assim como na posição de lábio e/ou mandíbula, diferença de pressão no sopro fonatório e outros fenômenos, modificam a todo instante a estrutura do aparelho fonador.

#### **4.10 Poucos recursos de variações timbrísticas**

Como dito anteriormente, o timbre de voz de um cantor é individual, e por mais que possa soar parecido com o timbre de outro cantor, nunca serão iguais. Cabe prevenir, que dentro de uma mesma voz, há recursos técnicos que permitem novas “cores” de sonoridade, que serão chamadas aqui de variações timbrísticas. Assim como o controle de dinâmicas musicais, um leque de variações timbrísticas deve ser desenvolvido pelo cantor. Cantores profissionais conseguem variar seu timbre conforme a necessidade do repertório, mas os que estão solidificando sua formação podem ter dificuldades em fazê-lo. Esse é um processo bem refinado, pois exige um alto domínio e conhecimento da própria voz, além de vivência e observação de cantores mais experientes.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esse trabalho foi dirigido para as questões que envolvem a voz do cantor classificado como barítono. A partir de uma análise da literatura vocal, Foi mostrado que os barítonos são alocados com os baixos ou tenores nos coros, e que não há um naipe próprio para esse tipo de voz. Ao abordar os aspectos da classificação vocal foi possível pontuar a existência de subclasificações para a voz de barítono, que segundo Miller (2008) são: Barítono Lírico, Barítono de Verdi, Barítono não-operístico, Barítonor, Baixo Barítono. Destacou-se como os parâmetros vocais desejados na pedagogia do

canto: Extensão vocal compatível, Afinação segura, controle das dinâmicas musicais, domínio de nuances musicais, voz equilibrada. Pontuou-se também as principais dificuldades que os barítonos encontram na prática vocal: Voz imatura, muda vocal, voz senil, pouco contato com a técnica erudita, mau uso do corpo, extensão vocal compatível, dificuldades de afinação, timbre sem unidade ao longo do registro, pouco controle de variações timbrísticas, pouco domínio das nuances musicais.

## REFERÊNCIAS

BARKER, Sarah. **A técnica Alexander**: aprendendo a usar seu corpo para obter a energia total. São Paulo: Summus, 1991.

BEHLAU, Mara; PONTES, Paulo. **Avaliação e tratamentos das disfonias**. São Paulo: Lovise, 1995.

BLADES-ZELLER, E. **Vocal pedagogy in the United States**: interviews with exemplary teachers of applied voices. New York: Doctor of Musical Arts, Department of Music Education, Eastman School of Music-University of Rochester-Rochester. 1993.

CAMPOS, Paulo Henrique. **O impacto da técnica Alexander na prática do canto**: Um estudo qualitativo sobre as percepções de cantores com experiência nessa interação. 2007. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

DINVILLE, Claire. **A técnica da voz cantada**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1993.

HUCHE, François Le; ALLALI, André. **A voz: anatomia e fisiologia dos órgãos da voz e fala**. 2. ed. v. 1. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MILLER, Richard. **Securing Baritone, Bass-Baaritone, and Bass Voices**. New York: Oxford University Press, 2008.

\_\_\_\_\_. **Training Soprano Voices**. New York: Oxford University Press, 2000.

\_\_\_\_\_. **Training Tenor Voices**. New York: Cengage Learning, 1993.

OLEGÁRIO, Priscila Gomes. **Frações**: “afinando” as linguagens matemática e musical. Monografia (Licenciatura em Matemática). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense. Campus Campos Centro, 2013.

SOUCHARD, Phillippe-Emmanuel. **Respiração**. São Paulo: Summus, 1989.

TAFORELLI, Júlio César. **Articulação parte I – Voz falada**. 2012. Disponível em: <<http://juliotangos.wordpress.com/2012/06/21/articulacao-parte-i/>>. Acesso em: 07 ago. 2014.

TOMATIS, Alfred. **The Ear and Language**. Tradução Billie M. Thompson. Canadá: Moulin Publishing. Título Original: L'Œille et le Language, 1993.

VIANNA, Luiz Bruno. **Acústica**. s/d. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/fisica/acustica/>>. Acesso em: 7 set. 2014.



VIDAL, Mirna. **Pedagogia vocal no Brasil**: uma abordagem emancipatória para o ensino-aprendizagem do canto. 2000. 159 f. Dissertação (Mestrado em música brasileira) – Centro de Letras e Artes, Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2000.

ZEMPLIN, Willard R. **Princípios de Anatomia e Fisiologia em Fonoaudiologia**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

## A INFLUÊNCIA DO CANTO NA INTERPRETAÇÃO INSTRUMENTAL E DA VIOLA DE ARCO NOS SÉCULOS XVI A XIX

**Cindy Folly Faria**

Doutoranda em Música pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
UNESP  
São Paulo - SP

### THE INFLUENCE OF SINGING ON INSTRUMENTAL AND VIOLA'S INTERPRETATION FROM THE XVI TO XIX CENTURY

**RESUMO:** A partir do século XVI até parte do período romântico, percebe-se uma relação muito intensa entre interpretação instrumental e canto, e outros elementos como retórica e oratória. Através de pesquisa bibliográfica feita em tratados e métodos sobre interpretação, este trabalho apresenta a proximidade interpretativa que houve pela história entre instrumentos e canto, e viola e canto. Assim, é percebido que a voz manipulada no canto e na oratória possui muitos elementos de expressividade que podem ser observados e até mesmo imitados pelo instrumentista na atualidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Influência do canto na interpretação da viola. Interpretação instrumental. Retórica e Oratória.

**ABSTRACT:** From the XVI century up to certain part of the romantic period, we can notice a strong relation between instrumental interpretation and lyrical singing, and between other elements such as rhetoric and oratory. Therefore, through a bibliographical research, it is presented the close relation through history between performance on instruments and voice, and between viola and singing. Thus, it is noticed that the voice which is manipulated in singing and oratory has many expressive elements that can be considered and even imitated by the instrumentist nowadays.

**KEYWORDS:** Influence of singing on the viola interpretation. Instrumental interpretation. Rhetoric and Oratory.

### 1 | INTRODUÇÃO

Especialmente nos períodos renascentista, barroco e clássico, percebe-se uma relação muito intensa entre interpretação instrumental e outras práticas, especificamente a do canto lírico, e entre aquela e outros

elementos práticos ligados à música e ao canto, como retórica e oratória. Durante vários séculos, a música era tratada como um discurso, e a expressividade, ou a maneira como eram pronunciadas as notas era buscada e explorada de maneira profunda. Dessa forma, acredita-se que a reaproximação das práticas instrumental e vocal através da observação, compreensão e absorção dos aspectos expressivos de interpretação do canto, que por muito tempo foi modelo para o instrumentista, permitirá a expansão das possibilidades expressivas do intérprete de instrumento.

## 2 | A INFLUÊNCIA DO CANTO NA INTERPRETAÇÃO INSTRUMENTAL E DA VIOLA DE ARCO NOS SÉCULOS XVI AO XIX

Até o século XVI, a relação entre os instrumentos de cordas e o canto era muito próxima e interdependente, baseada quase sempre nos dobramentos mútuos. Essa relação segue estreita à medida que a música se desenvolve, quando no primeiro terço do século XVI, os instrumentos da família do violino, inclusive a viola, surgiram (LAINÉ, 2010: 8). O modelo vocal naturalmente determinava, ao longo do tempo, quais instrumentos passariam a ser mais utilizados, e quais outros cairiam em desuso:

No século XVI, os antigos instrumentos procedentes da Idade Média (viola, rebeca, lira), com seus bordões, seus cavaletes planos e seu registro limitado, deixam lugar definitivamente às famílias novas, as violas da gamba e a família do violino, mais próximas do modelo vocal com seus cavaletes arredondados (que permitem tocar uma só corda por vez) e mais aptos a se reunirem em grupos. (LAINÉ, 2010: 16).

No decorrer deste século, os instrumentos eram utilizados frequentemente para dobrar ou substituir as vozes, quando a tessitura média detinha uma importância particular, pelo domínio do *cantus firmus* na voz tenor, tessitura correspondente à viola. Consequentemente, até o fim do século XVI, o instrumento de preferência na família do violino era a viola (LAINÉ, 2010: 10). Só a partir do início do século XVII foi que o violino passou a ter o papel principal, pela invenção do baixo contínuo e domínio estrutural das melodias superiores.

Até então, devido ao tratamento notadamente polifônico, cada instrumento ou voz ainda era parte anônima do todo. Por volta de 1600, à época das experiências da Camerata Fiorentina, surgiu a idéia do canto falado e da declamação musical. O posterior desenvolvimento da monodia, especialmente explorada por Monteverdi, eleva o cantor solista – e, futuramente, o instrumentista solista – ao status de figura central. Nesse contexto, a interpretação declamatória e musical de obras poéticas conduziu à monodia, ao canto solo acompanhado e afetou a música instrumental, permitindo igualmente que o instrumentista saísse do anonimato da sua condição de músico de conjunto. Isso, somado ao estudo da retórica e da oratória, disciplinas que faziam parte da educação geral (STOWEL, 2004: 92), fez com que o músico instrumental incorporasse na sua interpretação a maneira declamatória do canto de pronunciar as notas e as frases musicais, tornando o canto, a retórica e a oratória,

modelos de expressividade para o então discurso dos sons sem as palavras.

Ele (o músico de conjunto) assumiu a nova linguagem sonora da monodia sem as palavras e passou doravante a 'exprimir-se' exclusivamente através dos sons. Esta prática musical solista era considerada literalmente como um tipo de discurso; é assim que surgiu a teoria da retórica musical; a música adquiriu um caráter de diálogo e a execução 'falada' tornou-se a exigência máxima dos mestres de música do barroco. (HARNONCOURT, 1988: 138).

Assim, a partir desta prática do canto no início do período barroco é que os instrumentos de cordas começaram a assumir importantes papéis de solista, e muito se desenvolveram no que tange a uma interpretação expressiva. Este foi um período crucial para a construção e desenvolvimento do idioma dos instrumentos de corda, em especial o violino, instrumento barroco por excelência (HARNONCOURT, 1988: 138) Um exemplo dessa influência pode ser encontrada em Giovanni Fontana, grande virtuoso da época, que contrastou diretamente texturas da *canzona* com o novo idioma vocal mais livre nas suas sonatas-concerto, publicadas postumamente em 1641. Outra referência foi Pietro Degli Antonii, que introduziu inflexões vocais expressivas à linha do violino em suas sonatas solo Op. 4 (1676) e Op. 5 (1686) (STOWEL, 2004: 11 e 12).

Em seguida, dos séculos XVII ao XVIII, o repertório instrumental independente aumentou e se desenvolveu significativamente. Tanto o idiomatismo instrumental quanto o vocal foram explorados, fazendo com que seus repertórios alcançassem níveis técnicos e musicais surpreendentes.

Mas, apesar dos repertórios vocal e instrumental seguirem seus caminhos autônomos, a interpretação declamatória do canto, assim como a oratória e a retórica – disciplinas relacionados à fala e ao canto que abarcam a maneira como são manipulados os elementos interpretativos para desenhar as estruturas e ideias musicais – continuaram sendo os exemplos a serem seguidos para uma interpretação instrumental expressiva. “Mesmo depois do crescimento da música instrumental independente, princípios retóricos continuaram por algum tempo a serem usados não apenas na música vocal, mas também em obras instrumentais.” (LAWSON, 2003: 53).

Até o século XVIII, e ainda no XIX, freqüentemente eram feitos paralelos entre interpretação musical e oratória, e a maneira de modular a voz permanecia como modelo para uma interpretação instrumental expressiva. É interessante observar que em alemão é usada a mesma palavra, *Vortrag*, tanto para indicar um discurso verbal quanto uma interpretação musical (ALVES, 2000: 222)<sup>1</sup>. Quantz relaciona este substantivo sob o foco musical e da oratória em seu método para tocar flauta transversal; “interpretação [*Vortrag*] musical pode ser comparada ao discurso [*Vortrag*] de um orador”, fazendo exatamente um paralelo entre ambos: “*Der musicalische Vortrag kann mit dem Vortrage eines Redners verglichen werden*” (QUANTZ, 1752: 100). Segue a tradução feita a partir do texto traduzido para o inglês:

Execução musical pode ser comparada com o discurso de um orador. O orador e o músico têm, na essência, o mesmo objetivo tanto com respeito à preparação quanto à execução final de suas produções, a saber, fazer de si mesmos mestres dos corações de seus ouvintes, para elevar ou acalmar suas paixões, e transportá-los ora para este sentimento, ora para aquele. Portanto, é vantajoso para ambos, se cada um tem algum conhecimento das tarefas do outro. (QUANTZ, 1966: 119).

**Sobre o ensino da retórica e da oratória e suas influências na interpretação instrumental declamatória, estabelece Harnoncourt:**

Todo instrumentista do século XVII e de boa parte do século XVIII tinha plena consciência de que devia sempre executar a música de maneira eloqüente. A retórica era, com toda a sua complexa terminologia, uma disciplina ensinada em todas as escolas e fazia parte, portanto, tal como a própria música, da cultura geral. A teoria dos afetos foi desde o início parte integrante da música barroca – tratava-se de mergulhar a si próprio em determinados sentimentos, para poder transmiti-los aos ouvintes – embora a ligação da música com a oratória se fizesse por si mesma. (HARNONCOURT, 1988: 154).

Da mesma forma, são comuns os paralelos entre interpretação vocal e instrumental no material teórico dos séculos XVII a XIX. Importantes compositores e músicos durante este período registraram o uso da voz cantada como modelo para uma abordagem expressiva e adequada do texto musical nos instrumentos. C. P. E. Bach (1949: 151 e 152), no seu *Essay on the True Art of Playing Keyboard Instruments* recomenda que “acima de tudo, não se deve perder nenhuma oportunidade de ouvir bons cantores. Aprende-se dessa forma a pensar de maneira cantada. De fato, é salutar a prática de cantar melodias instrumentais, a fim de alcançar a compreensão da interpretação adequada.”

Vários instrumentistas de cordas friccionadas, especialmente violinistas, em seus tratados e métodos escreveram sobre a relação direta que o canto tinha com a formação e conhecimento de um músico completo. Naturalmente pode-se entender que este pensamento era comum junto aos outros membros da família do violino, especialmente junto à viola, o instrumento mais próximo do violino. Giuseppe Tartini, violinista e compositor do século XVIII, acreditava que para se tocar bem, deve-se cantar bem. (STOWEL, 2004: 193)

Geminiani (1751: 1), no prefácio ao seu *The Art of Playing on the Violin* revela o pensamento da época ao escrever que tocar como os melhores cantores faz parte da busca do violinista pela expressividade. Podemos também fazer a transferência desta ideia para o violista – já que, segundo ele, este é o caminho para se alcançar a “verdadeira intenção da música”:

A intenção da música não é apenas agradar aos ouvidos, mas expressar sentimentos, atingir a imaginação, comover a mente e comandar as paixões. A arte de tocar violino consiste em dar a esse instrumento uma sonoridade que deve de certa forma se igualar à voz humana mais perfeita; e em executar cada peça com exatidão, propriedade, e delicadeza de expressão de acordo com a verdadeira intenção da música.

Leopold Mozart, no seu tratado de 1755, que contém importantes diretrizes para interpretação da música do século XVIII, incluindo a obra do seu filho Wolfgang Amadeus

Mozart, diz: “E quem não está ciente que o canto é, em todas as circunstâncias, o objetivo de todo instrumentista; porque sempre se deve aproximar da natureza o quanto possível”. (1985: 101 e 102).

Charles Auguste de Bériot, compositor e violinista belga do século XIX, toma claramente o canto como modelo e guia para a interpretação dos violinistas, os quais “nos últimos anos, têm sido possuídos por uma ambição febril de exhibir habilidades técnicas extraordinárias, frequentemente desviando o instrumento de sua verdadeira missão, a nobre missão de imitar a voz humana...” (1899: 1). Ele discorre:

Por essa razão eu tomei a música da canção como ponto de partida, como modelo e como guia. Música é a alma da linguagem, cujos sentimentos ela revela por meio da expansão; assim como a linguagem auxilia na compreensão da transmissão da música. A música sendo essencialmente uma linguagem do sentimento, suas melodias estão sempre imbuídas com certo sentido poético, uma elocução, real ou imaginária, a qual o violinista deve sempre ter em mente para que o arco do seu violino possa reproduzir seus acentos, sua prosódia, sua pontuação. Em suma, ele deve fazer seu instrumento falar. (BÉRIOT, 1899: 1).

Os também violinistas Joseph Joachim e Andreas Moser, no método que escreveram conjuntamente já no início do século XX, intitulado *Violinschule*, descreveram Louis Spohr, outro importante violinista e compositor, como o “maior lírico do violino” (1905: III, 34), mas atribuíram qualquer característica alemã em seu estilo mais à influência da Ópera Romântica Alemã que a qualquer escola nacional de violino, reconhecendo também que a arte do canto italiana por muito tempo forneceu um modelo para instrumentistas de corda. (1905: III, 5, 34, 35). Eles também ligam diretamente a construção da habilidade e consciência musicais de um aluno à prática de cantar anteriormente os trechos musicais:

É de fundamental importância que a consciência musical do aluno seja firmemente encorajada desde o primeiro momento. Deve-se fazê-lo cantar, cantar e cantar novamente! Tartini já disse “Per ben suonare, bisogna ben cantare” (“Para tocar bem deve-se cantar bem”). O iniciante não deve produzir nenhuma nota no seu violino a qual ele já não tenha fixado em sua voz, ou seja, sem estar inteiramente consciente do que ele quer expor. (JOACHIM, MOSER, 1905: I, 7).

Entende-se que o trecho “O iniciante não deve produzir nenhuma nota no seu violino a qual ele já não tenha fixado em sua voz [...]” não é literal, e que Joachim e Moser se referiam ao princípio da consciência musical de forma intensificada. Acredita-se ainda que essa prática deva ser encorajada mesmo em alunos com grande dificuldade para cantar.

Numa afirmação tendenciosa para a atualidade, mas que também revela a grande importância do conhecimento dos recursos expressivos do canto por parte do instrumentista na sua época, Mattheson, em *Der vollkommene Capellmeister*, no capítulo *On the Art of Singing and Playing with Graces* (Sobre a Arte de Cantar e Tocar com Elegância), diz:



[...] ninguém consegue tocar um instrumento com elegância se não emprestar do canto a maior e a melhor parte de sua habilidade, uma vez que todos os instrumentos musicais existem apenas para imitar a voz humana e ser acompanhamento ou companhia: deste modo, a arte de cantar com elegância está em primeiro lugar e dita muitas regras úteis para a prática instrumental. (MATTHESON, 1739: 264).

Como se pode perceber nesses textos, a influência do canto e da retórica sobre os instrumentos era de ordem prática, com referência a elementos relacionados à maneira expressiva de produzir o som, como sonoridade e elegância de estilo, ao conduzir a voz ou instrumento de forma a dar à melodia as direções que ela mesma indica. Essa expressividade era explorada através da articulação, como por exemplo, separando notas precedidas por uma ligadura; através dos golpes de arco (para os instrumentos de arco); do ritmo, como as *notes inégales*; do ataque das notas, como o “ataque atrasado”; da dinâmica, vibrato, acentuação, fraseado, etc. De acordo com a *Doutrina dos Afetos*, doutrina “irmã” da retórica musical, “as emoções podem ser expressas em música de forma que despertem emoções correspondentes no ouvinte” (LENNEBERG, 1958: 47). São as emoções, ou “Afetos”, deduzidos do compositor e que seriam despertados no ouvinte através do uso expressivo desses recursos interpretativos, ou seja, era de responsabilidade do intérprete dar uma pronúncia retórica aos sons. Mais especificamente,

[...] na performance em si, apesar de nem sempre escrito nas partes, os Italianos aplicavam uma grande variedade de artifícios expressivos, como sombreamento da dinâmica, vibrato, diferentes tipos de golpes de arco, e ornamentos, no reforço daquele *Affeto* em questão. (BOYDEN, 1990: 492).

Lawson aborda esses artifícios expressivos associando-os à “inflexão”, termo que possui significados relacionados à voz, como modulação de voz e entonação, definindo-a como meio de o instrumentista dar um formato de discurso com sentido musical à interpretação.

Inflexão está relacionada com dar forma à linha melódica através do fraseado, articulação, dinâmica e controle rítmico, ou outros aspectos (ex. vibrato), dessa forma dando pleno significado à música. Alguns aspectos desse processo são fixados ou pré-planejados (ex. marcações de dinâmica em vários degraus de detalhe de acordo com o período), alguns são intuitivos; e sempre foi de responsabilidade do intérprete introduzir essas sutis inflexões de dinâmica, em grande parte não anotáveis, em qualquer que seja o estilo ou período. (LAWSON, 2003: 53).

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das informações encontradas na bibliografia específica que trata da retórica e da interpretação no canto e naquela que relaciona estes conceitos com a interpretação instrumental, foi evidenciada a influência que as teorias ligadas à expressividade da fala e da voz exerciam sobre a prática vocal, e que por sua vez era modelo de interpretação expressiva para os instrumentos, principalmente dos séculos XVI ao XIX. Observou-se que esta influência era de ordem prática e aplicada ao modo

de tocar, ou ao modo de utilizar os recursos técnico-expressivos do instrumento em questão, sendo possível de ser ajustada e inserida a estilos musicais variados na atualidade.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Afonso Telles. **Minidicionário Rideel alemão – português – alemão**. São Paulo: Editora Rideel, 2000.

BACH, Carl Philipp Emanuel. **Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen, vol. I**. Berlin: Christian Friedrich Senning, 1753.

\_\_\_\_\_. **Essay on the True Art of Playing Keyboard Instruments**. Trad. William J. Mitchell. New York: W. W. Norton and Company, 1949.

BÉRIOT, Charles Auguste de. **Method for the Violin**. Trad. George Lehmann. New York: G. Schirmer, 1899.

BOYDEN, David D. **The History of violin playing from its origins to 1761 and its relationship to the violin and violin music**. New York: Oxford University Press, 1990.

GEMINIANI, Francesco. **The Art of Playing on the Violin**. London, 1751.

HARNONCOURT, Nikolaus. **O Discurso dos Sons: Caminhos para Uma Nova Compreensão Musical**. Trad. Marcelo Fagerlande. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1988.

JOACHIM, Joseph; MOSER, Andreas. **Violin School**. Trad. Alfred Moffat. Berlin: N. Simrock, 1905.

LAINÉ, FRÉDÉRIC. **L'Alto**. Anne Fuzeau Productions: Bressuire, 2010.

LAWSON, Colin; STOWELL, Robin. **The Historical Performance of Music: An Introduction**. Cambridge: Cambridge University Press (Virtual Publishing), 2003.

LENNEBERG, Hans; MATTHESON Johann. **Johann Mattheson on Affect and Rhetoric in Music (I)**. *Journal of Music Theory*. Yale, v. 2, n. 1, p. 47-84, 1958.

MATTHESON, Johann. **Der Vollkommene Capellmeister**. Trad. Ernest C. Harriss. Ann Arbor: UMI Research Press, 1981.

MOZART, Leopold. **A treatise on the fundamental principles on violin playing**. Trad. Editha Knocker. Oxford : Oxford University Press, 1985.

QUANTZ, Johann Joachim. **Essai d'une méthode pour apprendre à jouer de la flûte traversière, avec plusieurs remarques pour servir au bon goût dans la musique**. Trad. Francesa. Berlin: Cheretien Frederic Voss, 1752.

STOWELL, Robin. **The Early Violin and Viola: A Pratical Guide**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

## PROCESSOS COGNITIVOS NA METODOLOGIA DE OTAKAR ŠEVČÍK PARA A APRENDIZAGEM INICIAL DO VIOLINO

**Carmela de Mattos**

Goiânia - Goiás

**Cáudia Zanini**

Universidade Federal de Goiás

Goiânia - Goiás

**Eliane Leão**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Natal - Rio Grande do Norte

### COGNITIVE PROCESSES IN OTAKAR ŠEVČÍK METHODOLOGY FOR VIOLIN INITIAL LEARNING

**ABSTRACT:** This article adds data to the work presented at the XXVII Congress of the National Association of Research and Post-Graduation in Music, ANPPOM, under the title “Cognition in violin initial learning: Otakar Ševčík teaching methodology”. It discusses the procedures applicability related to muscular memory and hearing development which are present in Ševčík’s teaching methodology for violin initial learning. The bibliographic research, based on Swanwick and Perdomo-Guevara, points out that the correct cognitive processes interconnection act positively in complex simultaneous movements execution in initial learning.

**KEYWORDS:** Violin. Cognition. Violin Initial learning. Ševčík.

### 1 | INTRODUÇÃO

Em 2016, uma matéria publicada em veículo de comunicação de alcance nacional destaca um menino de dez anos que executa ao violino, com razoável desenvoltura, Águas de Março, de Tom Jobim. Para ser considerado um superdotado, segundo a matéria, ‘é preciso

**RESUMO:** O presente artigo acrescenta dados ao trabalho apresentado no XXVII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, ANPPOM, sob o título “Cognição na aprendizagem inicial do violino: metodologia de ensino de Otakar Ševčík”. Discute-se a aplicabilidade de procedimentos relativos à memória muscular e ao desenvolvimento auditivo presentes na metodologia de ensino de Ševčík para o aprendizado inicial do violino. A pesquisa bibliográfica, fundamentada em Swanwick e Perdomo-Guevara, aponta que a interligação correta de processos cognitivos atua positivamente na execução de movimentos simultâneos complexos na aprendizagem inicial.

**PALAVRAS-CHAVE:** Violino. Cognição. Aprendizado inicial do violino. Ševčík.

apresentar, entre outras características, precocidade ou alto potencial em pelo menos uma das sete inteligências definidas pelo psicólogo Howard Gardner em sua Teoria das Inteligências Múltiplas'. Assim, conclui-se que, no caso da criança citada, a inteligência é a musical, pois consegue extrair timbres e sons de qualquer instrumento.

Os violinistas Jascha Heifetz (1901-1987) e Yehudi Menuhin (1916-1999) foram considerados prodígios em sua época, pela precocidade e desenvoltura no instrumento. Heifetz estreou em 1908, aos 7 anos, tocando o concerto de Mendelssohn em Mi menor para violino. Menuhin em 1923, com a Orquestra Sinfônica de São Francisco, também aos 7 anos de idade. Situações antagônicas, que resumem o desconhecimento da imprensa brasileira acerca da precocidade musical e também de questões inerentes ao aprendizado do violino. Em situações que levem a estímulos adequados, nada impede a uma criança a execução precoce de peças de grande virtuosidade. Se analisarmos a infância de Heifetz, Menuhin e outras crianças ditas prodígios no cenário musical, encontraremos o direcionamento correto à aquisição de percepções necessárias ao aprendizado musical e ao aprendizado do instrumento.

Para Diana Santiago (2013, p.116), “o estudo dos processos cognitivos presentes no fazer musical nos permite não somente compreender melhor este fazer: pode contribuir também para a melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem”. Nesse contexto, a compreensão do desenvolvimento gradativo da memória cinestésica, segundo Santiago (2013, p.135), “também conhecida como memória tátil, motora, digital ou muscular” é inerente à aprendizagem de um instrumento musical.

No aprendizado inicial do violino, diversos processos de assimilação de percepções auditivas, visuais e táteis ocorrem simultaneamente, todos indispensáveis ao aprendizado inicial da técnica de mão esquerda e do arco e totalmente distintos. A necessidade de aquisição simultânea de habilidades de mão esquerda e do arco, que sustente um aprendizado produtivo, exige práticas pedagógicas elaboradas cuidadosamente. Assim, o direcionamento da aprendizagem determina o desenvolvimento cognitivo do iniciante.

Segundo Elsa Perdomo-Guevara (2005, p.200), “dentro de um paradigma cognitivo, existem limites à quantidade de informações nas quais é possível focalizar os recursos mentais num dado momento”. Neste contexto, são oportunos os dizeres de Keith Swanwick:

Práticas pedagógicas inadequadas são utilizadas em aulas individuais de instrumento, onde a relação professor aluno dá ao professor considerável poder. Por exemplo, um aluno pode se confrontar simultaneamente com uma página com anotações musicais complexas, ter um arco em uma mão e uma violino na outra, ter que tocar com boa afinação e sonoridade; tudo isso sem um mínimo de prazer estético (SWANWICK, 1994, p.7).

Para Robert Sternberg, citado por Perdomo-Guevara (2005, p.200), “é impossível dar atenção a cada um dos muitos aspectos envolvidos numa aprendizagem complexa”. A pianista Maria Bernadete Póvoas et al., (2006, p.61) ressalta que “durante

o desempenho músico-instrumental o executante deve realizar, coordenadamente, uma série de movimentos de grande precisão, refinamento e diferentes graus de rapidez e força em função da compreensão e realização do texto musical”. Tal afirmativa é condizente com o aprendizado do violino, em que situações complexas de mão esquerda e do arco são apresentadas no mesmo trecho musical. Há, entretanto, uma dificuldade a mais nos instrumentos de corda: a inexistência de quaisquer referências para a colocação dos dedos no espelho do instrumento.

Pianistas têm vantagem sobre instrumentistas de cordas pela natureza ‘pronta’ do teclado, com notas fixas e pré-organizadas. A partir dessa estrutura tangível e permanente, podem imediatamente identificar e selecionar qualquer nota que precisem tocar. Instrumentistas de cordas, por outro lado, devem não somente criar a altura correta de cada nota, como têm que segurar ou equilibrar seu instrumento, e ainda fazê-lo em um espelho sem qualquer marcação ou ajuda visual.(ROBERT GERLE, 2015, p. 33).

Para a violinista Clarissa Foletto (2010, p.1), nos instrumentos de cordas “percebe-se a necessidade de cada instrumentista criar sua referência cinestésica, auditiva e/ou visual para cada nota ou grupo de notas”, entendendo-se por cinestesia a sensação dos movimentos musculares do corpo. A inexistência de referenciais para a colocação dos dedos no espelho do instrumento e conseqüente correção da afinação, indicam a necessidade imediata do desenvolvimento de percepções auditivas e cinestésicas que deem suporte ao iniciante, auxiliando-o na construção dos referenciais necessários ao aprendizado.

Há um consenso entre educadores musicais, segundo Swanwick (1994, p.11), de que “um dos objetivos da educação musical deve ser ajudar a desenvolver o que é algumas vezes chamado de “ouvido interno”, uma “biblioteca dinâmica” das possibilidades musicais da qual lançamos mão na performance musical e enquanto ouvintes de música”. Assim, processos cognitivos que aprimorem a percepção auditiva e desenvolvam o ouvido interno são elementos essenciais ao aprendizado inicial do violino, atuando determinantemente na construção e na correção da afinação e da sonoridade.

Jordaan&Jordaan, citado por Perdomo-Guevara (2005, p.202), afirma que a repetição de um mesmo gesto faz com que o mesmo se torne automático e que a habilidade sensório-motora é adquirida graças ao processo de treinamento, pelo qual passamos do controle cognitivo ao controle autônomo. Assim, processos cognitivos que desenvolvam a percepção e memória cinestésica são imprescindíveis ao aprendizado da técnica da mão esquerda e do arco, atuando na execução de movimentos simultâneos complexos. A partir destes dados, discute-se, neste artigo, a aplicabilidade dos procedimentos relativos à memória muscular e ao desenvolvimento auditivo presentes na metodologia de ensino de Otakar Ševčík para o aprendizado inicial do violino.

## 2 | METODOLOGIA DE ENSINO DE ŠEVČÍK

A obra de Otakar Ševčík (1852-1934) destaca-se na literatura pedagógica do violino. Seus estudos da técnica da mão esquerda e do arco são ferramentas essenciais do ensino e aprendizagem do instrumento. Esses estudos incluem o ‘Método de Violino para Principiantes’ op.6, publicado em 1901, método elementar com uma visão totalmente diferenciada do ensino com base na escala diatônica, sistema que, para Ševčík, dificulta o aprendizado inicial:

Ao compilar métodos de violino similares para principiantes, a regra geral é usar a escala diatônica no âmbito da primeira posição. Mas tal sistema não é suficientemente inteligível para principiantes, pois numa escala diatônica contida no limite completo da primeira posição, os semitons que ocorrem são produzidos — na quase totalidade das cordas — com o auxílio de diferentes dedos, dando como consequência o aparecimento de dedilhados desiguais em cada corda (ŠEVČÍK, 1901, p. 2).

Ševčík propõe, ao invés do sistema de escalas diatônicas, o Sistema dos Semitons, fundamento de sua metodologia de ensino para a aprendizagem do violino. Segundo ele, todos os seus trabalhos têm como base o mesmo sistema, a começar pela ‘Escola da Técnica do Violino’ op.1, publicada em 1881, constituindo uma unidade (EFTHYMIOS PAPATZIKIS, 2008, p.347). O Sistema dos Semitons é uma proposta de organização dos dedos nas cordas do violino, composto por padrões recorrentes, onde os semitons são produzidos com os mesmos dedos nas quatro cordas do violino. Para o iniciante, colocar os dedos segundo a mesma organização de tons e semitons nas quatro cordas do violino, significa reduzir informações em uma etapa onde toda sua atenção é exigida na cognição simultânea de uma série de habilidades relativas tanto à mão esquerda quanto ao uso do arco.

## 3 | PROCESSOS COGNITIVOS NO APRENDIZADO INICIAL DO VIOLINO

Na aprendizagem inicial do violino, os processos cognitivos têm início antes das cordas serem friccionadas com o arco. A assimilação da posição do violino no ombro esquerdo e da posição da mão direita no arco, requerem a atuação constante da percepção cinestésica (sensação dos movimentos musculares do corpo). A partir desse ponto, diferentes processos cognitivos acessam simultaneamente as percepções cinestésica e auditiva, atuando nos movimentos da mão esquerda e na organização dos movimentos do arco.

Processos pedagógicos cognitivos que aprimorem a percepção auditiva e o desenvolvimento do ouvido interno são elementos essenciais ao aprendizado inicial do violino, como também os processos que desenvolvam a percepção e memória cinestésica, fatores imprescindíveis à construção da técnica da mão esquerda e do arco, atuando na execução de movimentos simultâneos complexos (MATTOS, LEÃO, 2018, p. 46).



No ‘Método de Violino para Principiantes op.6’ há procedimentos específicos para assimilação e correção do posicionamento dos dedos da mão esquerda nas cordas do violino; a repetição de movimentos iguais, tanto da mão esquerda quanto do arco, possibilitam a construção gradativa de escalas, arpejos, cordas duplas e escalas cromáticas. Todos esses procedimentos acontecem pela atuação das percepções e memórias auditiva e cinestésica.

Ševčík inicia o processo de aprendizado do violino com movimentos do arco, em três partes essenciais: talão, meio e ponta, em cordas soltas. Cada corda estabelece um ângulo diferente com o arco, justificando a necessidade de assimilação das diferenças (fig.1).

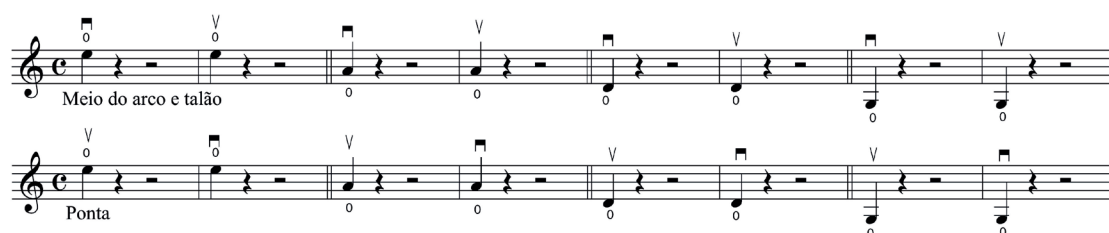


Figura 1: Movimento inicial do arco, exercício 1 (ŠEVČÍK, 1901, p.6)

Na metodologia de Ševčík, cordas soltas simples e cordas soltas duplas são abordadas ao mesmo tempo e intervalos harmônicos em cordas duplas são amplamente utilizados na correção da afinação. A quinta justa, resultante da execução de cordas soltas duplas, é o primeiro referencial auditivo apresentado ao iniciante (fig.2):



Figura 2: Prática do arco em cordas soltas, exercício 3 (ŠEVČÍK, 1901, p.7)

Para Ševčík, o desenvolvimento paralelo da técnica do arco exige constante atenção, sugerindo, a partir do exercício 12, a prática simultânea da Parte I da ‘Escola da Técnica do Arco’ op.2, série de estudos específicos para o arco, publicada em 1893. Em entrevista a Otto Meyer, nos EUA, Ševčík fala sobre particularidades desse aprendizado:

Tenho incorporado nos meus estudos exercícios para desenvolver o domínio em cada ritmo e arcada, mesmo para o ragtime, ou ritmos sincopados que são trabalhados excessivamente neste país. Todas as partes do arco devem ser igualmente desenvolvidas; e estudantes devem trabalhar especialmente para o controle do arco no talão (MEYER, 1924).

O Sistema dos Semitons de Ševčík, proposta de organização dos dedos nas cordas do violino, reeditado para a aprendizagem inicial, é composto por quatro padrões de dedos recorrentes, dentre inúmeras combinações de notas na primeira posição do violino. Segundo Foletto (2010 p.11), padrão de dedos “é um sistema que estabelece na mão esquerda as relações entre as distâncias dos dedos no espelho do violino, fornecendo a indicação exata de cada nota visualmente, mentalmente e fisicamente, antes do som ser produzido” (fig.3).

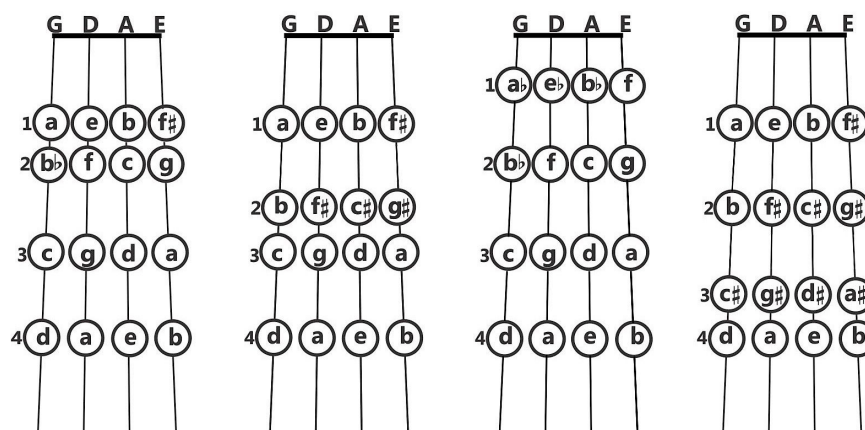


Figura 3: Padrões de dedos do Sistema dos Semitons (ŠEVČÍK, 1901, p.2)

Ševčík constrói cada habilidade técnica gradativamente (escalas, arpejos, escalas cromáticas e cordas duplas) tendo como base um dos padrões de dedos do Sistema dos Semitons, ou a junção de dois ou mais padrões previamente estudados.

O principiante não encontra dificuldade em achar os intervalos porque as posições são as mesmas em todas as cordas, o que o auxilia a adquirir uma afinação perfeita; devido à facilidade do dedilhado, o aluno iniciante pode dar atenção à posição do violino e ao arco; a forma de progressão gradual adotada é clara e inteligível ao aluno, pois cada seção não é mais que o desenvolvimento natural da seção anterior (Ševčík, 1901, p.1).

Há um propósito facilitador na proposta pedagógica de Ševčík, fundamentada no entendimento da necessidade de não submeter o aluno iniciante a informações desnecessárias, evitando qualquer sobrecarga cognitiva. Entretanto, processos cognitivos presentes em sua metodologia de ensino indicam objetivos definidos que resultam no aprendizado de determinadas habilidades, como a execução de cordas duplas. Segundo Ševčík, “tocar cordas simples deve ser o mesmo que tocar cordas duplas. Aquele que toca em cordas simples por anos e então tenta tocar cordas duplas descobrirá que para cordas duplas será preciso outra posição da mão, e então terá que voltar quase do princípio” (MEYER, 1924).

Os exemplos abaixo, excertos de quatro exercícios do ‘Método de Violino para Principiantes’ op.6, demonstram um encadeamento sequencial, que tem como resultado a execução de cordas duplas e construção de referenciais auditivos para a correção da afinação.

No processo de ensino de Ševčík, os dedos devem manter-se o maior tempo possível ao serem colocados em uma determinada corda. Há indicações constantes para a assimilação desse procedimento: um traço contínuo após o número de identificação de cada dedo. Intervalos de quarta justa, construídos com o primeiro dedo e uma corda solta, são referências auditivas essenciais, de grande importância para a correção da afinação (fig.4).

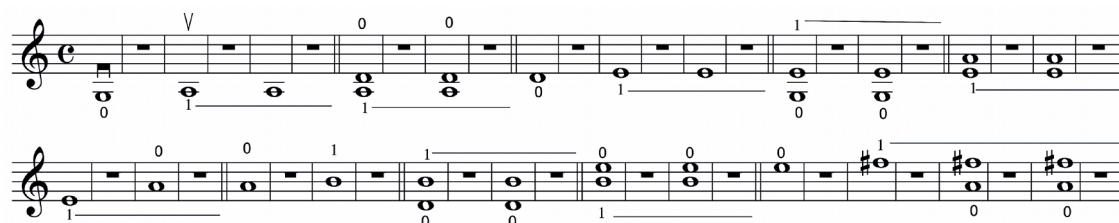


Figura 4: Primeiro dedo e cordas soltas, exercício 3 (ŠEVČÍK, 1901, p.8)

O primeiro padrão de dedos do Sistema dos Semitons (fig.3) é a base utilizada por Ševčík para o posicionamento inicial dos quatro dedos, com semitons entre 1º e 2º dedos. As variações angulares do arco, de uma única corda para cordas duplas, resultam em intervalos de quarta, terça, oitava, segunda, uníssono, sexta e sétima (fig.5).

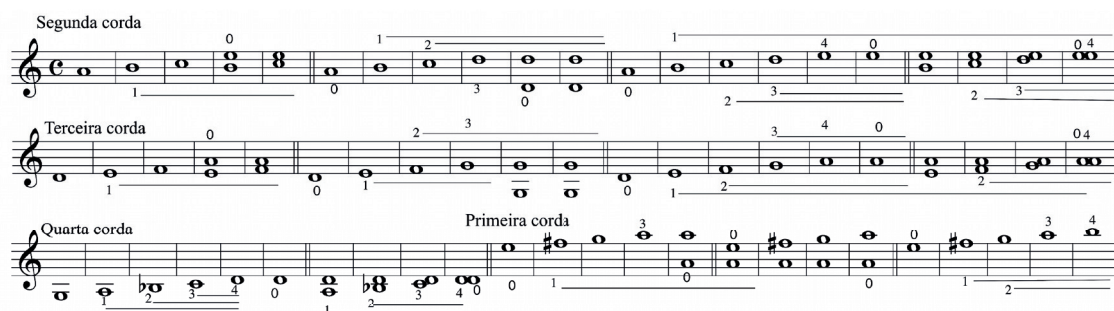


Figura 5: 1º, 2º, 3º e 4º dedos segundo sua ordem, exercício 5 (ŠEVČÍK, 1901, p.11)

Ševčík afirma que “em seu método quase todas as combinações de notas simples são imediatamente convertidas em cordas duplas, e assim a técnica é unificada” (MEYER, 1924). Esse procedimento contínuo propicia a construção de vários referenciais auditivos, acessados constantemente pela memória auditiva. A repetição da mesma sequência de notas, a cada barra dupla e nas quatro cordas do violino, auxilia na automatização de movimentos necessários para a aquisição de habilidades técnicas da mão esquerda (fig.6).

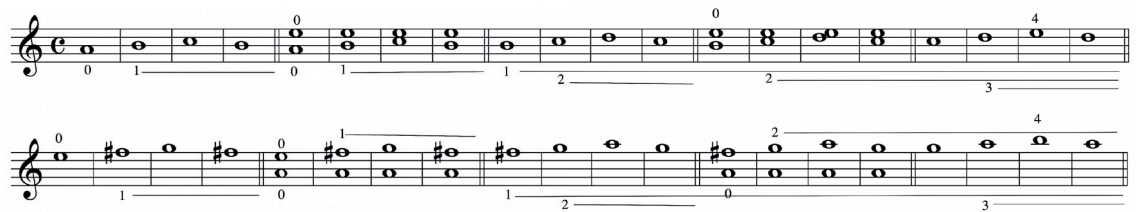


Figura 6: 1º, 2º, 3º e 4º dedos em ordens diversas, exercício 7 (Ševčík, 1901, p.12)

O encadeamento sequencial de exercícios propostos ao aprendizado de cordas duplas é determinante pois, além de possibilitar a assimilação e automatização gradativa de movimentos relevantes da mão esquerda, pela repetição de pequenas células melódicas, é parte intrínseca na construção de referenciais auditivos na aprendizagem inicial (fig.7).

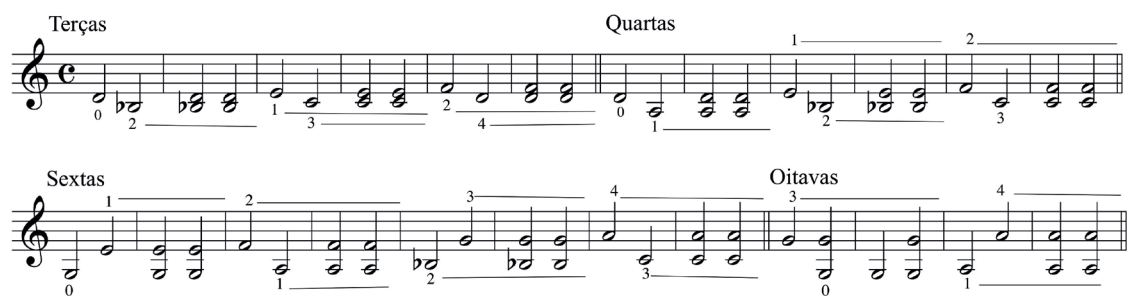


Figura 7: Intervalos em cordas duplas, exercício 13 (ŠEVČÍK, 1901, p.17)

No ‘Método de Violino para Principiantes’ op.6, os encadeamentos sequenciais de exercícios demonstram a compreensão de Ševčík a respeito dos processos cognitivos presentes no fazer musical, conforme apontou Santiago (2013, p.16), e a necessidade de sistematização desses mesmos processos na aprendizagem inicial do violino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A técnica básica do violinista passa obrigatoriamente por processos cognitivos simultâneos, que atuam principalmente na memória muscular e auditiva. Considerando que, para Jordaan & Jordaan, citado por Perdomo-Guevara (2005, p.202) a repetição do mesmo gesto torna-o automático, a habilidade sensório-motora é adquirida pelo processo de treinamento e que, no controle autônomo a necessidade de intervenção consciente é mínima, podemos sugerir que Ševčík intuiu sobre cognição, a capacidade ou processo de adquirir e assimilar percepções, e também sobre os prejuízos de uma sobrecarga cognitiva, como a aplicação da escala diatônica no início da aprendizagem do violino.

Apreende-se do legado de Ševčík, que a interligação correta de processos cognitivos atuam positivamente na execução de movimentos simultâneos complexos, e que as percepções auditivas, visuais e cinestésicas, se estimuladas conscientemente,

conduzem de modo decisivo o aprendizado. Esta é a uma relevante contribuição de Otakar Ševčík para o processo de ensino e aprendizagem inicial do violino.

## REFERÊNCIAS

FOLETTTO, Clarissa Gomes. **Padrões de dedos: uma contribuição à técnica violinística aplicada a alunos do ensino superior**. Universidade de Aveiro, 2010.

GERLE, Robert. **A arte de praticar violino**. Tradução de João Eduardo Titton. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

MATTOS, Carmela; LEÃO, Eliane. **Otakar Ševčík Referenciais auditivos no ensino inicial do violino**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

MEYER, Otto. **The Violin Student's Fundamentals. The Etude, Philadelphia, 03/1924**. Disponível em <<http://etudemagazine.com/etude/1924/03/otokar-sevcik---the-violin-students-fundamentals.html>> Acesso em: 3 abril 2016

PAPATZIKIS, Efthymios. **A Conceptual Ananalysis of Otakar Ševčík's Method: A Cognitive Approach to Violin Teaching and Learning**. University of East Anglia School of Music, 2008.

PERDOMO-GUEVARA, Elsa. Quando o instrumento se interpõe entre o intérprete e a obra . In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1, 2005, Curitiba. **Anais ...** Curitiba, Deartes UFPR, 2005. p.199-204.

PÓVOAS, Maria Bernadete; C. COLOMBI, Elian Dirce; BENKE, Ester. Movimento, coordenação e desempenho músico-instrumental-conexões interdisciplinares. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1, 2006, Curitiba. **Anais ...** Curitiba, Deartes UFPR, 2006. p.59-65.

SANTIAGO, Diana. Trânsito entre fronteiras na Música. In: JÚNIOR, Áureo Déo de Freitas; NOBRE, João Paulo dos Santos; SILVA, Letícia Silva; **A educação musical como forma de intervenção com alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade ou Dislexia** Belém: PPGARTES/ ICA/UFPA. 2013. p.115-144

ŠEVČÍK, Otakar. **Método de Violino para Principiantes opus 6**. Londres: Bosworth,1901.

SWANWICK, Keith. Ensino Instrumental Enquanto Ensino de Música. Trad. Fausto Borém. In: KATER, Carlos (Ed.). **Cadernos de estudo: educação musical**. n. 4/5. SP: Atravez, nov.1994. p.7-14. Disponível em <<http://www.atravez.org.br/educacao.htm>>. Acesso em: ago. 2014.

## **SOBRE A ORGANIZADORA**

**JOSIANE PAULA MALTAURO LOPES** Doutora em Música - Linha de Pesquisa Educação e Música pela UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2018). Mestre em Música - Educação Musical pela UDESC - Universidade Estadual de Santa Catarina (2010). Especialista em Docência no Ensino Superior pela Unipan/Faciap de Cascavel (2007). Possui graduação em Licenciatura em Música pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná (2005) e graduação Musicoterapia pela Faculdade de Artes do Paraná (2005). Atualmente é Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da área de Arte/Música no IFPR *Campus Assis Chateaubriand*. Foi Coordenadora de Ensino do *Campus Assis Chateaubriand* do IFPR no ano de 2018. Atuou como Professora EBTT do IFMS da área de Artes/ Música. Foi Coordenadora da Especialização *lato sensu* em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica no IFMS - Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus Ponta Porã*. Atuou no setor administrativo do IFMS *Campus Ponta Porã* como Chefe de Gabinete de 2011 até 2015. Atuou como bolsista FNDE na Coordenação de Polo de Educação à Distância do IFMS em parceria com o município de Ponta Porã no período de 2013 a 2015. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Música, atuando principalmente nos seguintes temas: música, musicalização, educação musical de jovens e adultos, educação musical ambientes formais e não-formais, expressão vocal e educação musical. Alguns trabalhos publicados e apresentados em congressos regionais e nacionais na área de Educação Musical.



## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Aprendizado Inicial do Violino 7, 71, 72, 73, 74

Audiação 6, 8, 31, 32, 33, 36, 37, 38, 39, 41

### B

Barítono 6, 51, 52, 53, 54, 57, 58, 60, 61

### C

Canto 6, 8, 3, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 51, 52, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69

Carl Orff 5, 8, 8, 9, 10, 14, 24

Classificação Vocal 51, 52, 53, 54, 60, 61

Cognição 71, 74, 78, 79

Criatividade 4, 15, 17

Cultura de Pares 5, 8, 9, 12, 13, 14

### D

Desenvolvimento 5, 6, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 11, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 26, 33, 34, 36, 39, 41, 42, 58, 59, 65, 66, 71, 72, 73, 74, 75, 76

Dialética 15, 18, 34, 36

Dicção para Cantores 6, 8, 43

### E

Educação Infantil 5, 8, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7

Educação Musical 5, 6, 8, 3, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 21, 23, 24, 27, 29, 31, 62, 73, 79, 80

Espanhol Cantado 43

### I

Improvisação Livre 5, 6, 8, 16, 23, 24, 27, 28, 29

Influência do Canto na Interpretação da Viola 64

Interpretação Instrumental 6, 8, 64, 65, 66, 67, 69

### L

Linguagem 5, 6, 8, 1, 2, 4, 6, 10, 11, 22, 26, 27, 28, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 66, 68

## **M**

Movimento Escola Moderna 5, 6, 8, 23, 24, 25, 27, 29

Murray Schafer 15, 16, 17

Música 2, 5, 7, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 21, 23, 24, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 44, 45, 50, 51, 55, 58, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 73, 79, 80

## **P**

Pedagogia Freinet 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30

Pedagogia Histórico-Crítica 6, 8, 22, 31, 33, 41, 42

Pedagogia Vocal 43, 51, 52, 63

Português Brasileiro Cantado 43

Práticas Pedagógicas 15, 72

Psicologia Histórico-Cultural 6, 16, 31, 32, 33, 34, 36, 39, 41, 42

## **R**

Reprodução Interpretativa 5, 8, 9, 12, 14

Retórica e Oratória 64

## **S**

Ševčík 6, 7, 9, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79

## **T**

Técnica Vocal 54, 59, 60

## **V**

Violino 6, 7, 9, 65, 66, 67, 68, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-548-8

