



## 7

# A Realidade Pensável: Teatro e Vida Brasileira em Oduvaldo Vianna Filho<sup>1</sup>

Fernando Marques

## Prévias

A obra do dramaturgo Oduvaldo Vianna Filho (1936-1974) começa a ser reeditada. Os primeiros volumes, relançados em fins de 2018 após longo intervalo, trazem a peça *Rasga Coração*, seu último texto teatral, e o *Dossiê de pesquisa*, pequena enciclopédia da vida nacional coligida a partir de 1971<sup>2</sup>.

Escritor, intérprete, pensador do teatro e animador cultural, Vianinha, nos anos 1950, participou do Teatro de Arena em São Paulo e, em 1961, ajudou a fundar o Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (CPC da UNE), no Rio de Janeiro. Viu o prédio da entidade em chamas, em abril de 1964, e foi um dos autores do show *Opinião*, que estreou em dezembro daquele ano. Ligou-se à televisão apesar dos preconceitos que cercavam o veículo, trabalhou em cinema e finalizou *Rasga Coração* três meses antes de morrer, em 1974, aos 38 anos. A disposição para o debate e, mais

---

1 Artigo composto a partir de dois textos do autor: *Teatro e paixão em Oduvaldo Vianna Filho* (em *Jornal da Tarde*, 27/1/2001, republicado em seu livro *A província dos diamantes: ensaios sobre teatro*, Belo Horizonte: Autêntica; Brasília: Siglaviva, 2016) e *A volta do Pistolão* (em *Folha de S.Paulo*, suplemento *Ilustríssima*, 6/1/2019).

2 A peça e o Dossiê de pesquisa reaparecem em dois volumes organizados e comentados pela professora da USP e ensaísta Maria Sílvia Betti, lançados pela recém-criada editora Temporal (foram publicados pela primeira vez em 1980; a peça isoladamente teve reedições em 1984 e 1985). A nova editora pretende republicar algumas das obras de Vianna Filho, autor de 18 textos teatrais, além dos escritos para televisão e cinema. A reedição de seu último texto coincide com a carreira do filme inspirado nele. Dirigido por Jorge Furtado, o filme *Rasga Coração* estreou em dezembro de 2018.

importante, para constantes autocríticas e reavaliações parece tê-lo acompanhado sempre.

A vida breve não impediu que o dramaturgo e ator carioca chegasse à plena maturidade literária. A circunstância de haver registrado parte de sua derradeira obra ditando-a a um gravador (depois transcrita pela mãe, a radialista Deocélia Vianna) evidencia o esforço em concluí-la. O texto assumiu caráter de testamento estético e político, a que tampouco faltam humor e música.

Premiado e proibido no ano em que foi escrito, *Rasga Coração* só seria liberado cinco anos depois, quando sua montagem<sup>3</sup> representou, ao lado de outros sinais, o começo do fim da ditadura.

Os trabalhos tinham tido início com a pesquisa sobre quatro décadas de vida brasileira: lá estão fatos políticos e econômicos, gíria, canções, piadas. Vianna e a jornalista Maria Célia Teixeira coletaram esses dados, já valiosos por si, e os reuniram no Dossiê com o intuito de emprestar verdade histórica a *Rasga Coração*, no qual aparecem três gerações, dos anos 1930 aos anos 1970.

Passado e presente se alternam e se misturam, fazendo perceber ou imaginar relações entre personagens pertencentes a épocas distintas. Custódio Manhães, também chamado Manguari Pistolão, funcionário público e militante anônimo do Partido Comunista Brasileiro, acha-se no centro das ações. Com processos épicos, Vianinha procurava explicar poeticamente o país.

### ***De Chapetuba à Opinião***

Como entender *Rasga Coração*? Podemos procurar vê-lo na trajetória de Vianna Filho, que se inicia em 1957 com a comédia *Bilbao, via Copacabana*. Nesses primeiros passos, importa sobretudo o drama *Chapetuba Futebol Clube*, encenado e premiado em 1959.

<sup>3</sup> Essa primeira montagem realizou-se em 1979 e 1980, sob a direção de José Renato, com Raul Cortez no papel de Manguari Pistolão, tendo tido pré-estreia em Curitiba a 21 de setembro e estreia no Rio de Janeiro a 9 de outubro de 1979. Com ela, a censura começava a findar. A temporada em São Paulo teria início em outubro do ano seguinte. Uma segunda montagem de *Rasga Coração* ocorreu em 2007, sob a direção de Dudu Sandroni, com Zécarlos Machado no papel de Manguari. Estreou em maio no Rio (onde pude ver o espetáculo, rico em cena e música) e, em outubro, em São Paulo.

Esta segunda peça tinha intenção realista, fotográfica, no que emulava *Eles não usam Black-tie*, de Gianfrancesco Guarnieri. O texto de estreia de Guarnieri, parceiro de Vianna no Teatro de Arena, fora encenado pela companhia em 1958 e conquistara o público, mantendo-se em cartaz por um ano. Tem por tema uma greve operária e o modo como ela repercute dentro de uma família, opondo o pai grevista ao filho fura-greve, com diálogos coloquialíssimos. Era natural que Vianna e outros dramaturgos do Arena – Chico de Assis, Augusto Boal – se mirassem nas qualidades de *Black-tie*.

Chapetuba substituiria no palco o bem-sucedido *Black-tie* e mereceria cinco prêmios. A peça de Vianna trata da corrupção no esporte, com direito a ilações sociais e políticas, tendo sido o primeiro texto teatral no país a abordar extensamente o futebol (*A falecida*, de Nelson Rodrigues, já o fizera de modo mais restrito em 1953).

No entanto, segundo Vianna e Assis, esse repertório pecava por estar preso ao estilo dramático, realista, retilíneo, visto como limitado para a tarefa de explicitar os motivos mais largos das personagens – motivos sociais, históricos, para além dos estritamente psicológicos. O drama ilumina os indivíduos sem deixar ver claramente o contexto dentro do qual se movem, pensavam eles.

Em artigo daquele instante, Vianna dizia:

É preciso uma outra forma de teatro que expresse a experiência mais ampla de nossa condição. Uma forma que se liberte dos dados imediatos, que organize poeticamente valores de intervenção e responsabilidade. Peças que não desenvolvam ações; que representem condições. Peças que consigam unir, nas experiências que podem inventar e não copiar, a consciência social e o ser social mostrando o condicionamento da primeira pelo último (Vianna Filho, 1981, p.221).

Esse “teatro político e circunstancial” procura realizar-se em *A mais-valia vai acabar, seu Edgar*, comédia musical escrita por Vianna e dirigida por Chico de Assis em 1960. O espetáculo dará ensejo à criação, no ano seguinte, do Centro Popular de Cultura - CPC - da UNE.

Em 1960, o elenco do Teatro de Arena cumpre temporada no Rio de Janeiro. As divergências aparecem: há questões pessoais, mas

questões políticas também contam para o desligamento de Vianinha e Chico de Assis, que preferem ficar no Rio a voltar para São Paulo. Eles buscavam o teatro popular que a pequena sala e o próprio repertório do Arena não permitiam que se pusesse em prática.

Em *A mais-valia vai acabar, seu Edgar*, operários saem pelo mundo para tentar desvendar o mistério das relações entre capital e trabalho. A presença de canções e o uso espirituoso dos versos indicam a influência de Brecht, autor que Vianna e companheiros haviam começado a estudar pelo menos um ano antes. Chico de Assis acrescentou ao texto processos do teatro de revista – levado nas salas da Praça Tiradentes, no Rio, nossa modesta Broadway. O espetáculo atraiu cerca de 400 espectadores por sessão, durante oito meses, ao palco de arena da Faculdade de Arquitetura da Universidade do Brasil, hoje UFRJ. As músicas eram de Carlos Lyra (em parceria com Vianna), vindo da bossa nova e interessado em aprender com os sambistas tradicionais. Estavam lançadas as sementes para o CPC.

Bertolt Brecht, dramaturgo e teórico da cena épica, havia chegado ao teatro profissional brasileiro com *A alma boa de Setsuan* em 1958. Exercitar procedimentos épicos (cartazes, canções, a atitude distanciada, reflexiva, dos atores em relação às personagens, recursos narrativos, enfim) parecia vital para os artistas que pretendessem dar relevo social a seus espetáculos, aguçando as possibilidades críticas.

O propósito político procurava os meios de expressão. Eis a busca de Vianinha e a de outros contemporâneos nas duas décadas seguintes.

Exemplo da disposição de Vianna para a crítica e a autocrítica já se acha em suas atitudes na fase do Centro Popular de Cultura, de abril de 1961 a abril de 1964. No início, suas posições estiveram próximas às expostas no Anteprojeto do Manifesto do CPC, redigido por Carlos Estevam Martins: a arte e seus recursos eram vistos, basicamente, como estímulos para a politização do público, meros instrumentos revolucionários. O estético subordinava-se ao político. Depois, diz Leandro Konder, citado pelo biógrafo Dênis de Moraes, Vianinha mudaria de rumo, optando pelo “caminho mais modesto da coleta de experiências” (Konder, em: Moraes, 2000, p.148). Chegava-se à fórmula da pesquisa das fontes populares, que marca a

mentalidade de alguns dos melhores artistas a partir de 1963.

Com o golpe de 64, o teatro vive momentos de apreensão e perplexidade. O primeiro gesto coletivo de resposta à ditadura demora, mas não falta: é *Opinião*, que tem Vianna entre seus autores (ao lado de Armando Costa e Paulo Pontes) e estreia no Rio em dezembro de 1964.

Cenas breves, canções, anedotas compõem esse espetáculo-colagem, interpretado pelos cantores João do Vale, Nara Leão e Zé Ketí, sob a direção de Augusto Boal. Teatro e música popular se reúnem na montagem que obtém grande sucesso, mas não escapa das polêmicas: alguns entendem que artistas e espectadores de *Opinião* se autoiludem ao supor uma participação política que de fato não ocorre.

Zé Ketí, João do Vale e Nara Leão representavam respectivamente o carioca do morro, o migrante nordestino e a moça de classe média, atenta às desigualdades. “O processo de criação foi absolutamente original. Vianinha, Paulo Pontes e Armando Costa fizeram um laboratório com o elenco”, conta Dênis de Moraes. “Cada um dos atores em cena cedeu álbuns de fotografias, cartas e tudo o que pudesse ilustrar os depoimentos. Em seguida, selecionou-se o material pertinente e elaborou-se o roteiro” (Moraes, 2000, p.180). Pediu-se aos compositores Cartola, Heitor dos Prazeres e Éltor Medeiros que recordassem versos de partido-alto, gênero tradicional, para uso no espetáculo. Moraes informa ainda:

Outras colaborações vieram do ensaísta e pesquisador de literatura popular M. Cavalcanti Proença, consultado sobre repentes de cantadores nordestinos; do ator Jorge Coutinho, que abasteceu os autores com gírias de morro; e do cineasta Antônio Carlos Fontoura, que traduziu as letras das músicas de Pete Seeger, incluídas na trilha sonora; e por Ferreira Gullar, que verteu para o português poemas de José Martí (Moraes, 2000, p.181).

Nota-se o gosto pelos empreendimentos de equipe, que Nelson Rodrigues ironizou afirmando que a autoria dos espetáculos do *Opinião* era “mais numerosa que uma audiência de Fla-Flu”. Tempos antes, em 1961, Vianinha polemizara com Nelson nas páginas do semanário Brasil em Marcha. Ele jogava no rosto de Nelson a irracionalidade de suas personagens, enquanto o dramaturgo mais

velho acusava o jovem de sectarismo. A admiração era, no entanto, mútua.

### **Do Bicho à Rasga Coração**

Uma das peças encenadas pelo Grupo Opinião foi a comédia *Se correr o bicho pega, se ficar o bicho come*, de Vianinha e Ferreira Gullar. Os versos de cordel e os bonecos da arte popular nordestina compareciam ao espetáculo, que ficou cinco meses em cartaz, em 1966. Um dos laços entre o teatro que se buscava e as formas populares acha-se na música: sambas e xotes em *Opinião*, cordel e ritmos diversos no *Bicho*. Desmembrado o grupo, Vianinha funda o Teatro do Autor Brasileiro, que teria vida curta, o bastante para montar a revista *Dura lex sed lex*, no cabelo só Gumex.

O fio da meada que parte de Opinião, ou de espetáculos anteriores como *A mais-valia*, percorre a obra de Vianna e chega a *Rasga Coração*.<sup>4</sup> Ele escreve no prefácio ao texto de 1974: “A peça conta uma história, com todos os mecanismos do playwright, aproximação psicológica, crescendo de tensão”, recursos realistas. Ao mesmo tempo, utiliza “a técnica de ‘colagem’ que usamos em *Opinião* e outros espetáculos. Esta combinação de técnicas parece-me que apresenta uma linguagem dramática nova” (Vianna Filho, 2018, pp.17-18).

Os textos de Vianna remetem à realidade, porém não mais a representam de maneira linear. Já em 1965, *Moço em estado de sítio* (que só iria à cena em 1981) operava segundo “cinquenta breves sequências e cenas sobrepostas, numa dinâmica de cortes quase cinematográfica”, aponta o biógrafo (Moraes, 2000, p.199). Outras obras, como o drama *Papa Higuirte*, vão se beneficiar das mesmas conquistas.

Em *Papa Higuirte, A longa noite de Cristal e Corpo a corpo*,

---

4 Maria Sílvia Betti resume: “A peça acompanha o processo de declínio das oligarquias rurais e da Primeira República, no início do século XX, a crise de 1929, a ascensão do tenentismo em meados dos anos 1920, a queda de Washington Luís, em 1930, o Estado Novo, instituído em 1937, a chamada Intentona Comunista, de 1935, o Levante Integralista, de 1938, o processo de industrialização nos anos 1940, a implantação das leis trabalhistas, a campanha pelo petróleo, no início da década de 1950, e finalmente a época da ditadura militar e da contracultura na década de 1970” (Betti, em: Vianna Filho, 2018, pp.150-151).

escritos a partir de 1968, Vianinha afia as qualidades dramáticas. Como diz Moraes, ele perseguia a “densidade política”, conciliando-a com a “estruturação cênica requintada”. Conquistas estéticas somavam-se à coerência política em Vianinha, um homem que, de acordo com o depoimento de amigos e namoradas, era capaz de sofrer genuinamente com a mesquinhez social brasileira.

Em *Rasga Coração*, Manguari, sua mulher Nena, o filho Luca, que briga com o pai a quem considera conservador, ligam-se à Revolução de 30 ou às campanhas sanitárias do início do século graças às idas e vindas que remodelam o tempo, assinaladas por canções.<sup>5</sup>

Mencione-se o pândego e trágico boêmio Lorde Bundinha, amigo de juventude do protagonista, uma das grandes personagens da dramaturgia brasileira.

As analogias estão claras: vítima do pai que o expulsa de casa por motivos moralistas, Manguari, 40 anos depois, tem atitude semelhante para com o filho, embora desta vez a razão pareça mais séria. Empenhado a vida inteira em lutas solidárias, ele não suporta o que, em Luca, o agride como evasão e indiferença. Seja como for, não sabe aceitar o filho, não o compreende, ao menos naquele momento. A linguagem dramática nova de que fala Vianna mira sempre a realidade, no entanto reconhecendo-a complexa, sem simplificações apaziguadoras. A forma artística se altera para dar conta de expressar o mundo. Mantém-se a noção de que a vida real, embora difícil, é passível de ser representada, meditada, quem sabe transformada; ao contrário do que parecem pensar as vanguardas que, ainda agora, se deleitam no informe e no inominado. Funcionário que teve a ascensão sustada pelas atitudes políticas, Manguari figura o herói anônimo em sua luta “contra o cotidiano, feita de cotidiano”, diz Vianna no prefácio à peça.

Recordemos dois trabalhos do autor na televisão. O “caso especial” *Medeia*, que transpõe a tragédia de Eurípides para o 5 “A iluminação se encarrega de diferenciar as épocas, e a intercalação de canções serve para criar e ilustrar a atmosfera sócio-histórica relacionada a cada uma delas. Logo na abertura, por exemplo, o refrão da valsa-título, ‘Rasga o coração’, de Anacleto de Medeiros com letra de Catulo da Paixão Cearense, é cantado com a presença em cena de todas as personagens. A apresentação de cada uma delas, a seguir, também é apoiada em recortes musicais ilustrativos” (Betti, em: Vianna Filho, 2018, p.149).

subúrbio do Rio de Janeiro, abriu caminho para práticas modernas no vídeo e inspirou a peça *Gota d'água*, de Chico Buarque e Paulo Pontes. Lembremos ainda a bem-humorada série *A grande família*, escrita com Armando Costa, produção “com cara de Brasil” que a Globo (emissora que a lançara) chegou a rejeitar, mas depois retomou com êxito.

### **A realidade pensável: Correntes em choque**

Procurarei indicar algo das polêmicas em que o autor se envolveu, nas quais revela ideias que o moveram em sua prática literária. Em 1967, as polêmicas aparecem (ou reaparecem) no próprio ambiente dos grupos de esquerda, artísticos ou políticos.

No campo das artes, “engajados” e “formalistas” ameaçam sair no tapa – às vezes, ao pé da letra. É o caso das contendas com os autores do Cinema Novo, como a que se deu em torno de *Terra em transe*, filme de Glauber Rocha: o país convulso e caótico mostrado por Glauber irritou Vianinha (“O Brasil não é aquilo!”, ele teria reagido). No campo da política, especialmente no ano seguinte, com o AI-5, alguns querem enfrentar o regime à bala, enquanto outros, entre eles Vianna, advertem para a derrota certa que seria a luta armada. A resistência à ditadura devia se fazer por meios políticos. Essa era a posição do Partido Comunista Brasileiro (PCB), a que Vianna estava ligado.

O artigo “Um pouco de pessedismo não faz mal a ninguém”, tratando de teatro, registra as opiniões do autor em julho de 1968.<sup>6</sup> Nesse texto conciliatório – talvez paradoxalmente polêmico por ser conciliatório –, Vianna pede que as correntes em atrito, sobretudo a dos engajados e a dos esteticistas, se reúnam a bem do teatro. Ou, quando menos, que convivam em paz, apoiando-se mutuamente e aproveitando, cada uma, as descobertas da tendência oposta. O adversário comum é a política cultural do regime.

Uma das discussões nucleares nessa fase reside na querela de engajados e formalistas. Da parte do dramaturgo, há a afirmação de uma espécie de realismo não linear (ou não estritamente linear),

<sup>6</sup> O artigo integra o Caderno Especial nº 2, intitulado *Teatro e Realidade Brasileira*, da *Revista Civilização Brasileira*.

como se lê, em 1966, na comédia em verso *Se correr o bicho pega, se ficar o bicho come* – Vianna encarregou-se da estrutura dramática, e as falas foram versificadas por Gullar. No prefácio à peça, intitulado “O teatro: que bicho deve dar?”, o Grupo Opinião defende um realismo ágil, móvel, em que a imaginação joga o seu papel: a fantasia colabora, ao fim das contas, para que se represente e se perceba melhor a própria realidade. Dramaturgos e elenco afirmam aqui a noção de encantamento:

Mas quando falamos em encantamento, não estamos querendo dizer envolvimento passional (...). Com encantamento queremos dizer uma ação mais funda da sensibilidade do espectador que tem diante de si uma criação, uma invenção que entra em choque com os dados sensíveis que ele tem da realidade, mas que, ao mesmo tempo, lhe exprime intensamente essa realidade (Gullar e Vianna Filho, 1966).

Esse modo de pensar texto e espetáculo, marcado pelo vínculo com o real ou com o que se entenda ser o real, contrapõe-se a uma estética alusiva e alegórica, anárquica, como a dos filmes de Glauber Rocha ou a dos espetáculos do Teatro Oficina, sob a direção de José Celso Martinez Corrêa.

Podemos citar a propósito *O rei da vela* (1967), texto de Oswald de Andrade relido pelo Oficina; *Roda-viva* (1968), peça de Chico Buarque convulsionada por Zé Celso, em trabalho fora do âmbito de seu grupo; e *Gracias Señor* (1972), criação coletiva do Oficina. Esse último espetáculo apontava “provocativamente para a ideia da morte do teatro e do desaparecimento dos parâmetros pelos quais ele havia sido praticado até então, apoiado em trabalho dramático e interpretativo e na separação entre artistas no palco e público na plateia” (Betti, em: Vianna Filho, 2018, p.145).<sup>7</sup>

O debate, ou a posição nele ocupada por Vianna, procedia, ao menos em parte, das ideias do filósofo húngaro Georg Lukács (1885-1971), autor de *Introdução a uma estética marxista*, livro publicado no Brasil em 1968.

<sup>7</sup> Outra montagem merece lembrança. *Hoje é dia de rock*, texto de José Vicente encenado por Rubens Corrêa no Rio de Janeiro em 1971, apresenta a história de uma família mineira marcada por dons poéticos e místicos. Para Yan Michalski, o espetáculo foi capaz de construir “um inigualável monumento teatral à mentalidade de ‘paz e amor’ que empolgava, então, amplas faixas da juventude” (Michalski, 1989, pp.49-50).

O filósofo opõe a atitude racionalista, iluminista, ligada à crença na inteligibilidade do real (o real é dado como racional), ao ceticismo hermético das vanguardas, à ideia de que não há sentido estável nas coisas e, portanto, não deve haver sentido estável nas obras. Lukács preferia a atitude a que se pode chamar iluminista e depreciava como equivocada a corrente contrária.

A recusa do sentido, do enunciado coerente e verossímil, praticada pelas vanguardas era ainda uma forma de fazer sentido; isto é, de tomar partido e definir um ponto de vista. Correspondia a uma visão do mundo. O ceticismo quanto à determinação do significado, no mundo e nas artes, colocava em dúvida o otimismo racionalista; aquele ceticismo, carregado de subjetividade, relativista, apresentava-se como adversário da razão – vista como repressiva em si mesma, à revelia de quem a utilizasse ou do modo como a utilizássemos. Já os partidários da lucidez, por seu lado, não acreditavam em saídas que a dispensassem. Eis a controvérsia em que rivalizaram racionalistas e irracionais, sumariamente referida e situada nos anos 1960 e 1970.

### **A realidade pensável: Gestos reconhecíveis**

Mencionar Lukács corresponde a indicar uma filiação, ou melhor, uma afinidade. Vianna, diga-se, refletia por conta própria, embora tenha sido pensador pouco sistemático, registrando suas ideias em textos nem sempre publicados. Seja como for, deixou artigos luminosos e deu forma a percepções agudas acerca de teatro e sociedade.

Exemplos se encontram em Vianinha: teatro, televisão, política, livro organizado por Fernando Peixoto, ator e ensaísta ligado ao Oficina, testemunha dos acontecimentos que abordamos. Um dos textos chama-se “Análise de uma divergência”, entrevista estampada no jornal O Globo em 1970. O outro, “A ação dramática como categoria estética”, sem data, não teve divulgação até que Peixoto o aproveitasse na coletânea de 1983, dando a ele esse título.

Na entrevista, discorrendo (certamente por escrito) sobre as discordâncias quanto à montagem de sua peça *A longa noite de*

*Cristal*<sup>8</sup>, Vianna pontifica:

A tendência da encenação para o espetáculo de invenção, para o ritual, não me abalaria, se não houvesse nesta tendência um irrefreável apelo ao voluntarismo, que é a morte do rigor e da assiduidade na luta pela transformação da realidade. Há um novo teatro que aparece à procura da comunicação infraverbal, sensorial. A palavra gasta, inutilizada pela massa de meios de comunicação. O pensamento lógico-utilitário reflete o empobrecimento das forças criativas do homem e as reprime. Daí então um teatro imaginativo, não contínuo, não lógico-conceitual, mas denso em informações e apreendimentos inconscientes, subjacentes (Vianna Filho, 2008, p.180).

Dizer “denso em informações” sugere algo positivo: a contraposição não é completa, irreduzível. Mas existe, enfática. Vianna explica: “Esta posição [a da tendência para o ritual] surge nas áreas da intelectualidade ligadas à alta classe média”. Pode-se compreendê-la: “O engenheiro, o químico, o arquiteto, transformados em assalariados, têm subutilizada sua capacidade criadora e de pesquisa”. Os artistas estão em situação análoga à de seus pares de classe: com eles ocorre a mesma “defasagem entre o potencial de conhecimentos e a inutilidade de sua aplicação”. E o artista proveniente desse setor ou a ele identificado “protesta, se rebel, denuncia (...) o empobrecimento do homem, a morte de sua criatividade, de seu potencial criador”.

Contudo, esse protesto será ou tenderá a ser individual, facultado justamente pela situação de classe do agente: “A atitude voluntarista é perfeitamente possível [para os de classe média alta], apesar de dolorosa, apesar de exigir coragem”. Os artistas socialmente bem posicionados atacam os valores que os aprisionam, diz Vianna. “Esses setores da alta classe média (...) criaram um teatro que exprime sua explosiva revolta; o seu teatro. Teatro moral. Frequentemente, moralista. Mas esse teatro não é o meu teatro”, declara. E resume: “Não posso conceber nenhuma solução que sirva a indivíduos isolados ou a categorias sociais privilegiadas”.

Para o homem comum, sem privilégios, importam as relações objetivas, efetivamente estabelecidas entre as pessoas. Isto se dá

---

8 O espetáculo *A longa noite de Cristal* foi realizado sob a direção de Celso Nunes em São Paulo, em 1970. A montagem conquistou prêmios de melhor texto e melhor direção naquele ano.

porque “as palavras, os gestos reconhecíveis” são, para esses homens e mulheres, dados fundamentais no enfrentamento de um cotidiano difícil, e eles então “precisam de um teatro de encadeamento, do rigor de observação, da precisão de lâmina, de funda complexidade”. Vianinha reconhece o mérito de espetáculos como os que ele critica e dos quais quer diferenciar seu próprio trabalho; espetáculos capazes de gerar perplexidade “nos setores conformados da sociedade”. Mas acusa seu caráter elitista, que leva os artistas ao “isolamento arrogante”, deixando espaço às “forças retrógradas”.

O dramaturgo certamente superestima o poder das artes ao afirmar que o seu teatro é o que “sirva à luta consciente, paciente, determinada, irreversível, contida, disciplinada, final do mundo subdesenvolvido” (Vianna Filho, 2008, pp.180-182). O abismo que separa as classes, no Brasil, torna difícil alcançar as plateias populares e explica ao menos em parte a situação de isolamento dos artistas de palco, situação que eles nem sempre escolhem.

### **A realidade pensável: Ação como programa**

Em “A ação dramática como categoria estética”, artigo sem data, mas provavelmente escrito nos anos 1970, Vianna começa por distinguir entre um teatro da consciência (“Ibsen, Arthur Miller”) e um teatro do inconsciente (“[Fernando] Arrabal etc.”). Mas se recusa a hierarquizá-los. Nada garante que a arte apoiada no inconsciente (nos climas oníricos, por exemplo) tenha maior vocação para o novo; nem o teatro da consciência é de antemão superior ao outro.

Apreendemos o real das duas formas, conforme os dois caminhos: “A divisão não é feita entre nossos órgãos ou mecanismos. A divisão é feita pelo nosso sistema de representação global e a realidade”, diz ele, deduzindo: “A revolução não pode ser feita dentro de nós”, segundo as prerrogativas atribuídas ao inconsciente ou à consciência. “Tem que ser feita na história, porque a história é parte do nosso sistema de representação” – ou, por outra, é o quadro que esse sistema apreende e reelabora. “Nós somos massa histórica” (Vianna Filho, 2008, pp.185-186).

A meio do artigo, surgem afirmações mais específicas que

trazem o texto para o plano do debate imediato (porém vinculadas às anteriores). Vianna sustenta, referindo-se à corrente irracionalista com a qual polemiza:

Estes setores predominantes no atual teatro brasileiro resolveram que a contradição existente é entre o rígido racionalismo e a força instintiva e inata do homem. O consciente que armazena prescrições e o inconsciente a acumular esperanças. Para um, o discurso lógico, correto, comportado, contido; para o outro, o discurso poético, desmedido, envolvente, inefável. A contradição não é essa. É da historicidade e da não historicidade. Da criação de formas para dirigir a história ou para ficar nela abrindo e instituindo privilégios para uma aristocracia que [supostamente] tem mais sensibilidade para as verdadeiras formas da vida (Vianna Filho, 2008, p.189).

A dicotomia estabelecida, segundo diz, resulta em certa confusão em torno da própria ideia de ação dramática, uma “categoria estética específica do teatro”. Para ele, toma-se “ação” de modo literal. Passa-se a exigir que o espectador aja movimentando-se na sala, respondendo às provocações que os atores lhe façam, como parece ter sido o caso em Roda-viva ou em Gracias Señor. Imagina-se que, se o espetáculo não induzir o público a se mexer, então promoverá conformismo. Vianna replica:

Nós encaramos o problema de maneira inversa – a ação dramática só se dá ao espectador na contemplação – um teatro será quanto mais revolucionário, quanto mais exigir do espectador a sua contemplação, a sua fruição, quanto menos exigir a sua ação física, imediata, liberatória. A ação dramática é uma categoria estética e não uma categoria poética ou sociológica. É uma categoria estética que se dá ao sistema de representações do espectador. O objetivo é enriquecer e desenvolver o sistema de representação do espectador e não promover uma momentânea liberação dos arraigados valores do sistema de representação que possui o público (Vianna Filho, 2008, p.191).<sup>9</sup>

### As energias mentais e físicas mobilizadas pelo espetáculo só

9 O crítico Yan Michalski, ao comentar Roda-viva em 1968, faz observações semelhantes. Embora também teça elogios à montagem, “fascinante, pelo virtuosismo e pela beleza de muitos momentos de sua mise-en-scène, e pela inaudita violência de sua concepção”, Michalski se mostra severo nos reparos: “Vejam os leitores: tanto barulho para ‘obrigar o espectador a agir’ – mas agir como? Agir mudando de lugar ou reclamando, dentro do teatro. Nenhuma menção a uma experiência humana mais profunda, que se prolongue uma vez terminado o espetáculo, que enriqueça o espectador, emocional ou intelectualmente, de alguma maneira. Não. Os choques que José Celso dá nos espectadores de Roda-viva não passam de sustos, pisões e sacudidelas, cujo efeito se esgota ao se acenderem as luzes da plateia (Michalski, 2004, pp.115-116).

se transmitem com a adesão da audiência à operação cênica. Vianna ressalva ainda que não se trata do “ato hipnótico” de que falava Brecht ao criticar o teatro dramático, mas do ato estético, “o ato de spectare, de presenciar um fenômeno humano” que envolve o espectador “e ao mesmo tempo não lhe diz respeito”. Aqui nos lembramos da noção de encantamento que animou *Se correr o bicho pega, se ficar o bicho come*.

A ação dramática – ação de índole mimética, glosa de situações humanas reais – abrange os teatros dramático e épico indistintamente, e liga a cena a seu tempo. “O mistério oculto do teatro reside nessa ‘imitação da vida’”, arrisca-se a dizer (Vianna Filho, 2008, pp.191-192).

Ao designar a noção aristotélica de cópia da natureza como condutora do “mistério oculto do teatro”, o autor parece antes fazer uma provocação. É mais verossímil acreditar, lembrando o que ele e parceiros tinham dito em 1966, que o segredo nada secreto do teatro resida na “invenção que entra em choque com os dados sensíveis que ele [o espectador] tem da realidade, mas que, ao mesmo tempo, lhe exprime intensamente essa realidade”. O realismo deforma-se, dilata-se para expressar melhor o real. Como se dá em *Se correr o bicho pega* e, de maneira elaborada e extrema, em *Rasga Coração*.

## Conclusão

Podemos já não tomar qualquer dos lados nesse debate. Será mais proveitoso tentar compreender de ambas as maneiras os problemas em pauta (como se pudéssemos estar em ambos os campos), e estes são problemas de expressão artística. Ou melhor: de tradução artística do real ou, ao contrário, de recusa a qualquer tradução. Nessa última opção, busca-se o inumerável em lugar do que é restrito e definido; o incerto, o ambivalente, o polissêmico em lugar do que se imagina objetivo e nítido.

As duas correntes, a participante e a esteticista, praticaram o espetáculo não linear, feito à base de fragmentos. A diferença, digamos, filosófica entre as tendências estava afinal em que, para os racionalistas, a composição segmentada, feita por superposição de

elementos, visava a uma apreensão mais ampla do real, matizada e rica, porém coerente: a colagem dos racionalistas aspira à unidade, unidade essa que revela ou traduz o mundo, visto como inteligível.

O real seria passível de totalização: o mundo pode ser racionalmente assimilado nas suas determinações essenciais, relacionadas à base econômica e política; pode ser repensado, reconstruído, tornando-se objeto de deliberação consciente.

De outra parte, os irracionalistas não acreditavam em qualquer significado preciso; não acreditavam ser possível falar em uma realidade plenamente apreensível, disponível à razão. Para eles o real, por princípio, nos escapa. Ser fiel ao real consistiria, portanto, em reconhecer o seu caráter enigmático, opaco, inapreensível.

É o caso de retornarmos à polêmica dos anos 1960 e 1970, agora sem presumir que os campos em combate sejam mesmo inconciliáveis.

## Referências

COSTA, Armando; PONTES, Paulo; VIANNA FILHO, Oduvaldo. *Opinião*. Rio de Janeiro: Edições do VAL, 1965.

GULLAR, Ferreira; VIANNA FILHO, Oduvaldo. *Se correr o bicho pega, se ficar o bicho come*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

LUKÁCS, Georg. *Introdução a uma estética marxista. Sobre a categoria da particularidade*. 2ª edição. Tradução: Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MICHALSKI, Yan. *O teatro sob pressão: uma frente de resistência*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

\_\_\_\_\_. *Reflexões sobre o teatro brasileiro no século XX*. Organização: Fernando Peixoto. Rio de Janeiro: Funarte, 2004.

MORAES, Dênis de. *Vianinha, cúmplice da paixão*. Edição revista e

*ampliada*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

VIANNA FILHO, Oduvaldo. Oduvaldo Vianna Filho/1. *Teatro. Com as peças Bilbao, via Copacabana, Chapetuba Futebol Clube, A mais-valia vai acabar, seu Edgar e Quatro quadras de terra*. Rio de Janeiro: Muro, 1981.

\_\_\_\_\_. O melhor teatro de Oduvaldo Vianna Filho. Seleção e prefácio: Yan Michalski. Com as peças *Papa Higuirte, Rasga Coração e Mão na luva*. 2ª. edição. São Paulo: Global, 1985.

\_\_\_\_\_. *Rasga Coração*. Organização e posfácio: Maria Sílvia Betti. São Paulo: Temporal, 2018.

\_\_\_\_\_. *Dossiê de pesquisa – para a peça Rasga Coração*. Organização e apresentação: Maria Sílvia Betti. São Paulo: Temporal, 2018.

\_\_\_\_\_. *Vianinha: teatro, televisão, política. Organização e notas: Fernando Peixoto*. Rio de Janeiro: Funarte, 2008. (1ª. edição: São Paulo: Brasiliense, 1983.)

## 8

# Pedagogias musicais dialógicas: uma reflexão sobre os modelos de Keith Swanwick e Lucy Green<sup>1</sup>

Flávia Motoyama Narita

### Introdução: denunciar para anunciar

Este capítulo busca apresentar algumas reflexões que vêm acompanhando minhas ações como formadora de professores de música nos cursos de Licenciatura e do Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes) da Universidade de Brasília (UnB).

Início essas reflexões lembrando que Paulo Freire (2000, p.54) incentiva-nos a uma análise crítica de nossas ações, de nosso mundo, “denunciando as transgressões aos valores humanos ... [mas também] anuncia[ndo] o que poderá vir”. Assim, posicionando-me como educadora de uma universidade pública que testemunha a crescente mercantilização de valores educacionais, humanos e ético-morais subjugados por uma ideologia neoliberal, proponho “denunciar” um tipo de (de)formação profissional que promove competição e individualismo exacerbado, levando a uma possível “desumanização”.

Nesse mesmo “tom”, Torres (2013, p.93, minha tradução) nos alerta que “em todos os níveis, a educação tem se enfraquecido como um direito humano e como um processo de humanização, sendo amplamente convertida em um dispositivo de classificação e em um mecanismo de formação inicial para corporações”. Assim, direitos (humanos) básicos, além de não serem garantidos, ainda têm de ser justificados (McCowan, 2012). Pior, justificativas instrumentais,

<sup>1</sup> Texto oriundo de palestra apresentada no *Seminário de Educação Musical 2017* da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) - Por diferentes caminhos: novas propostas de aprendizagem em música.

comumente relacionadas ao utilitarismo, podem legitimar um descarte desses direitos caso outros meios sejam vistos como mais eficazes (ibid, p.76). “Se a educação possui apenas um valor instrumental, então ela não é em si mesma um direito, mas serve apenas como um suplemento para outros direitos” (McCowan, 2015, p.30). Para ser entendida como um direito humano, o autor aponta a necessidade de a educação ter um valor intrínseco.

É pensando nesse valor intrínseco da educação, de modo geral, e da educação musical, em particular, que “anuncio” freireanamente esperançosa algumas pedagogias que se “afinam” com meus valores educacionais, musicais e pessoais. São eminentemente propostas “dialógicas” e, portanto, na próxima seção primeiramente esclarecerei o que entendo por esse termo, também freireano, e em seguida discorrerei sobre essas pedagogias.

### **Pedagogias dialógicas**

Diálogo, para Freire, não é uma mera conversa. Diálogo é “o encontro [dos humanos] no mundo para transformá-lo” (Freire, 2014/1968, p.174). Assim, é também práxis – ação e reflexão – para transformar a realidade na medida em que nos transformamos.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 2014/1968, p.109).

Desse modo, em uma proposta dialógica, não há espaço para ações domesticadoras de uma educação bancária, em que o educador depositaria um conhecimento “pronto” e “inquestionável” que seria recebido passivamente pelos educandos. Também é fundamental esclarecer que “não podemos, não devemos, entender o diálogo como uma *tática* que usamos para fazer dos alunos nossos *amigos*. Isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação” (Freire em Shor & Freire, 2008/1986, p.122, ênfase original).

Igualmente importante é esclarecer que em um diálogo, a/o educador(a) continua exercendo sua autoridade como tal. Como pondera Freire, “A relação dialógica não tem o poder de criar uma igualdade impossível como essa. O educador continua sendo diferente dos alunos...” (Shor & Freire, 2008/1986, p.117). Entretanto, o exercício da autoridade investida em um cargo não significa uma atitude autoritária. Assim, uma relação dialógica possibilita que, de formas diferentes, tanto educador(a) quanto educandos/educandas possam transformar-se e aprender uns com os outros e com as situações. A seguir, faço uma breve análise de dois modelos pedagógico-musicais que possibilitam essa relação dialógica e que se afinam com valores que julgo importantes de serem nutridos em uma formação docente.

### **Modelo (T)EC(L)A/C(L)A(S)P, de Keith Swanwick (1979), e sua teoria espiral de desenvolvimento musical (1988)**

Nesse modelo, as atividades de composição (C), apreciação (A) e performance (P), que são as que requerem um envolvimento direto com o fazer musical, são destacadas e apresentadas de forma integrada nas práticas musicais. Essas atividades principais - CAP, são apoiadas por outras duas atividades que também se integram à prática: estudos de literatura (L) e aquisição de técnica (S - skills acquisition). A primeira corresponde a “informações *sobre* música, tais como definições de termos musicais e sinais, e itens de notação ... no contexto da atividade prática” (Swanwick, 2003, p.71, ênfase original). A outra atividade de apoio corresponde às técnicas necessárias para a prática musical, tais como posição das mãos nos instrumentos, “habilidades de notação e discriminação de altura” (ibid, p.72). Esse modelo também é conhecido por (T)EC(L)A, em tradução de Alda Oliveira e Liane Hentschke, em que temos: T = técnica, E = execução, C = composição, L = literatura, e A = apreciação.

Utilizo esse modelo principalmente para ilustrar uma prática integrada, em que as atividades estejam relacionadas e garantindo que haja um envolvimento direto com o fazer musical. Entretanto,

apesar desse modelo pedagógico garantir uma aula de música com música (não apenas “sobre” música), não “garante” que a produção dessa prática seja efetivamente “musical”. Por isso, juntamente com esse modelo, apresento às/ aos estudantes a teoria de desenvolvimento musical, também de Swanwick.

Nessa teoria, Swanwick (1988; 2003) apresenta as dimensões de materiais sonoros, caráter expressivo e forma como uma possibilidade para identificar e avaliar resultados musicais. De acordo com essa teoria, em uma primeira camada, encontraríamos os “materiais sonoros” tais como “altura, duração, dinâmica, andamento, timbre, textura” (Swanwick, 2003, p.59). Em uma segunda camada, “O caráter expressivo [estaria] implícito em muitos tipos de decisões de performance, na escolha do andamento, nos níveis de acentuação, nas mudanças de dinâmicas e na articulação” (ibid, p.62). Em uma terceira camada, o conhecimento de formas musicais remeteria-nos “a *coerência*, a *relações* internas, a aspectos distintos - à maneira pela qual a música mantém sua articulação, ao modo como chama nossa atenção” (ibid, p.64, ênfase original). Por fim, em uma quarta camada, “a música informa[ria] a ‘vida do sentimento’” (ibid, p.66) em experiências “as quais temos chamado variadamente de transcendentais, espirituais, elevadas, ‘epifânicas’, ... ‘estéticas’” e de fluxo (ibid, p.33).

### **Modelo baseado na Aprendizagem Informal de Músicos Populares, de Lucy Green (2008) e sua Teoria de Significado Musical (1988)**

Ao pesquisar a aprendizagem musical de músicos populares, que ocorre principalmente de maneira informal, Green (2002; 2008) apontou algumas diferenças entre esse tipo de aprendizagem e a aprendizagem formal oferecida em escolas. A partir dessa investigação, a autora propôs um modelo que faz parte do projeto *Musical Futures*<sup>2</sup>, à época financiado pela fundação Paul Hamlyn. Como Karlsen e Väkevä (2012, p.viii, minha tradução) comentam, um modelo pedagógico baseado “em estratégias de aprendizagem que músicos populares empregam quando adquirem suas habilidades

---

2 [www.musicalfutures.org](http://www.musicalfutures.org)

e conhecimentos em situações ou práticas informais” não é uma novidade na educação musical de países nórdicos. Entretanto, eles reconhecem que a pesquisa de Green “ofereceu algo que os educadores musicais nórdicos ainda não tinham desenvolvido: uma pedagogia de música popular abrangente e fundamentada em pesquisas”.

O modelo de Green é composto por sete estágios em que participantes colocam em ação cinco princípios que a autora identificou na aprendizagem informal de músicos populares: escolha da música com a qual querem trabalhar (e portanto, a partir de um repertório “real”), aprendizagem por meio do envolvimento direto com a música (tentando tocar de ouvido), aprendizagem entre pares e aprendizagem auto-dirigida a partir de interesses e habilidades dos participantes (sem seguir uma ordem pré-estabelecida), e integração das atividades de audição, performance e composição, enfatizando a criatividade (Green, 2008, p.10). O primeiro princípio - escolha da música - não é sempre o ponto de partida nesse modelo. Portanto, não há apenas uma reprodução de repertório ou um estímulo para que as/os estudantes apenas repliquem o que já sabem fazer. Igualmente importante, é salientar e refletir sobre os diversos momentos em que a liberdade de escolha está presente; não apenas na escolha de repertório ou das pessoas com quem se trabalha, mas também durante as criações de versões musicais e das composições.

Resumidamente, as atividades de cada estágio são: Estágio 1 - escolher uma música, agrupar-se e tentar tocá-la de ouvido, direcionando sua própria aprendizagem; Estágio 2 - escutar o áudio completo de uma canção e faixas dessa canção previamente preparadas com riffs para tirar de ouvido (às vezes com apoio de algum tipo de notação) e depois criar sua própria versão musical; Estágio 3 - assim como no primeiro Estágio, escolher uma nova música para tocar em grupos; Estágio 4 - compor suas próprias músicas; Estágio 5 - receber um modelo e orientações de músicos de banda ou de estudantes mais adiantados para escrever canções; Estágio 6 - escutar trechos de músicas de concerto tocadas em comerciais de TV, tocar de ouvido e fazer suas versões; Estágio 7 - escutar trechos de músicas de concerto que são menos conhecidas e, também em grupos, tocar de ouvido e fazer suas versões musicais (Green, 2008, p.193-194).

Como podemos notar, esse modelo pedagógico não se restringe às práticas de reprodução auditiva ou apenas à música popular. Outro ponto importante é o alerta que Finney e Philpott (2010, p.11, minha tradução) nos fazem para atentarmos aos discursos utilizados na implementação de “aulas de Musical Futures”, “comodificando-as” como uma “fórmula em que o informal se formaliza”. Se adotado como uma fórmula prescrita de aprendizagem e ensino, esse modelo (ou qualquer outro) poderá minar os próprios princípios de liberdade de escolha, impedindo tanto educadores quanto educandos de direcionarem suas ações e, com isso, alienarem-se, contribuindo para uma possível “desumanização”.

Além da pesquisa com músicos populares, o modelo pedagógico de Green alicerça-se sobre sua teoria de significados musicais (1988; 2005; 2012). Nessa teoria, os materiais sonoros podem ser interpretados de duas maneiras que se interrelacionam. Uma refere-se ao reconhecimento e compreensão de materiais musicais, tais como intervalos, acordes, frases e cadências, demonstrando entendimento desses materiais como parte de uma “sintaxe musical”. A outra refere-se a associações extramusicais que os materiais sonoros provocam. A primeira é denominada significado intersônico e a outra, significado delineado. “Em suma, enquanto o processo de significação [intersônica] ocorre de som a som, a delineada ocorre de som a não-som” (Green, 2005, p.8, minha tradução). Uma resposta positiva a ambos os significados ocorre quando somos familiarizados com um estilo musical de modo que entendemos e atribuímos significado a seus materiais intersônicos e também relacionamos esse estilo a algo que concordamos ou nos sentimos bem. Isso levaria-nos ao que Green (1988, p.137) denominou celebração. É importante ressaltar, entretanto, que isso não pretende ser o resultado desejado de uma educação musical. Uma pessoa experienciando um estado de celebração musical, por exemplo, pode estar reproduzindo valores altamente ideológicos. O objetivo em uma educação musical deveria ser o que Green (2008) mais tarde denominou “musicalidade crítica”.

o conceito de “musicalidade crítica” inclui a ideia de que *todas* as músicas podem ser escutadas mais ou menos analiticamente, com maior ou menor compreensão. Por um lado, isso envolveria um aumento da compreensão e apreciação musical auditiva relacionadas

às propriedades musicais intersônicas ... Por outro lado, tal aumento também poderia levar a uma maior conscientização de como a indústria musical funciona. Por exemplo, as/os estudantes começam a decifrar a mão da indústria musical na manipulação da produção dos músicos (Green, 2008, p.84, minha tradução, ênfase original).

O outro extremo da celebração musical seria o que a autora denominou alienação musical. Isso seria o resultado de respostas negativas a ambos os significados intersônicos e delineados de modo que a falta de familiaridade com um estilo musical impediria-nos de compreender as relações sonoras. Além disso, não nos identificaríamos de forma alguma com as associações extramusicais desse estilo (Green, 2012, p.64). Segundo essa teoria, uma experiência musical também pode ser ambígua. Isso ocorre quando nossas respostas ao significado intersônico não correspondem às nossas respostas ao significado delineado. Por exemplo, se somos familiarizados com um certo estilo musical e, portanto, entendemos sua organização intersônica e o uso dos materiais musicais, mas não concordamos com a utilização política dessa música ou se a relacionamos com uma experiência desagradável, estaríamos respondendo positivamente ao significado intersônico, mas negativamente ao significado delineado. A situação oposta, de uma resposta negativa ao significado intersônico e uma resposta positiva ao significado delineado também levaria à ambiguidade.

Essa teoria tem me auxiliado a compreender minhas próprias experiências musicais e, com isso, reformular minhas orientações relativas às práticas musicais de meus estudantes. A seguir, comentarei sobre similaridades e especificidades dessas duas pedagogias musicais apresentadas.

### **Modelos de Swanwick e Green: uma breve comparação**

Um ponto que considero importante em uma prática pedagógico-musical e que está presente em ambas as propostas é o foco no *fazer musical*. Tanto o modelo (T)EC(L)A/C(L)A(S)P, de Swanwick, quanto o modelo baseado na aprendizagem musical informal, de Green, são propostas eminentemente práticas em que as/os participantes se envolvem em atividades de performance

(tocar/cantar), apreciação musical e composição (abrangendo formas variadas de criações musicais, como arranjos e improvisos). Igualmente importante é o fato dessas práticas musicais de performance, apreciação e composição serem *integradas* em ambos os modelos, e não fragmentadas. Além da integração entre as atividades práticas, esses modelos também propõem a complementação de informações e de teoria para a formação musical. No modelo de Swanwick, essa complementação é prevista ao abordar estudos de literatura e aquisição de técnica. Já no modelo de Green, isso pode ser encontrado nos materiais pedagógicos distribuídos juntamente com os áudios (nos Estágios 2, 6 e 7), durante as orientações para compor canções (Estágio 5) e durante as intervenções das/dos professoras/professores.

Outro ponto em comum entre essas duas propostas é a compreensão da música como um fenômeno sonoro ao qual atribuímos significado. Swanwick (2003, p.57) considera a “música como discurso”, em que “a menor unidade musical significativa é a frase ou o gesto, não um intervalo, tempo ou compasso”. Essa unidade significativa, no modelo de Green (2008), pode ser os riffs e as linhas melódicas para serem tocadas de ouvido. Além disso, o ponto de partida no modelo de Green é uma música “real”, à qual normalmente já temos significados atribuídos.

Com relação ao desenvolvimento musical dos/das participantes, podemos utilizar a teoria de desenvolvimento musical de Swanwick, buscando identificar produtos (performance, apreciação e composição) nos níveis material, expressão e forma. Podemos também utilizar a teoria de significado musical de Green considerando que podemos ressignificar tanto nossas impressões delineadas de uma música quanto as relações intersônicas dos materiais sonoros à medida que vamos alcançando os níveis de expressão, forma e valor propostos por Swanwick. Com isso, poderemos desenvolver o que Green tem chamado de musicalidade crítica.

Ambas as pedagogias, em conjunto com as teorias mencionadas acima, possibilitam uma prática com um resultado *musical*, não apenas sonoro. Além disso, não só o produto, mas o

processo também é valorizado e ambas as propostas incentivam o trabalho em grupos, com potencial para uma aprendizagem colaborativa.

Com relação ao papel da/do professor(a), nesses dois modelos, ressalta-se o/a professor(a) como modelo musical. Entretanto, na abordagem de Swanwick, o/a professor(a) conduz o processo de aprendizagem musical, enquanto que na de Green a/o professor(a) explica a tarefa e se afasta para observar o/a(s) estudante(s) e, se necessário, intervir como modelo musical. Mesmo no caso de uma abordagem mais direcionada, como no modelo de Swanwick, há diversas possibilidades de tomadas de decisão por parte das/dos estudantes, o que é essencial para ser considerada uma proposta dialógica. Além da atividade de composição/criação musical, que propicia essas tomadas de decisão, o engajamento com os materiais musicais para atribuímos caráter expressivo e “efeito de dissolução da estrutura e da quebra de expectativas” (Swanwick, 2003, p.64) envolve escolhas e tomadas de decisão. No modelo de Green, o papel da/do professor(a) possibilita maior liberdade às/aos estudantes. Além de tomar decisões como na proposta de Swanwick, o modelo de Green, baseado na aprendizagem informal de músicos, permite que as/os participantes conduzam seu próprio processo de aprendizagem. Em ambas as propostas pedagógico-musicais o/a professor(a) tem a possibilidade de aprender em conjunto com seus/suas estudantes. Esta é outra característica de uma abordagem dialógica. “Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (Freire, 1968/2014, p.95-96).

A seguir, apresentarei um relato de implementação dessas pedagogias dialógicas em uma disciplina denominada “Prática de Ensino e Aprendizagem Musical 1” – PEAM1, do curso de Licenciatura em Música da Universidade de Brasília (UnB).

### **Prática de ensino e aprendizagem musical: uma proposta de formação docente**

No primeiro semestre do curso de Licenciatura em Música,

os/as estudantes participam da disciplina PEAM1, que é ancorada em três eixos: prática de ensino, literatura do ensino musical, e observação de práticas musicais em contextos variados de aprendizagem e ensino. A proposta dessa disciplina é aliar teoria e prática de modo que as práticas de ensino elaboradas e implementadas na turma dos próprios licenciandos reflitam conceitos e abordagens presentes na literatura discutida. Além disso, a observação de práticas musicais em diversos contextos escolares e não-escolares possibilita que os/as estudantes ponderem até que ponto as práticas realizadas no laboratório universitário ou relatadas na literatura são encontradas nos contextos visitados. Às vezes o que é observado contradiz as abordagens incentivadas na disciplina e licenciandos/licenciandas testemunham o que Green (1988) denominou “alienação musical”. Mesmo nesses casos, a ida e a observação de práticas musicais em ambientes “reais” têm enriquecido as reflexões dos/das estudantes sobre a própria formação docente.

Entre a literatura trabalhada em PEAM1, discutimos os princípios de educação musical de Swanwick (2003), a teoria de significado musical de Green (1988) e seu modelo de aprendizagem informal (Green, 2008). De acordo com Swanwick (2003, p.57-69), os princípios de educação musical deveriam incluir: “considerar a música como discurso” (p.57), “considerar o discurso musical dos alunos” (p.66) e “fluência no início e no final” (p.68). Em sua visão, se entendermos música como discurso, materiais sonoros (tais como altura, timbre, duração, dinâmica) podem ser transformados em melodias expressivas, que podem ser compreendidas de modo coerente e estruturado, tendo também o potencial para “informa[r] a ‘vida do sentimento’” (Swanwick, 2003, p.66). Esse primeiro princípio fundamenta-se em sua teoria espiral de desenvolvimento musical (1988), mencionada anteriormente. Seu segundo princípio - considerar o discurso musical dos alunos - está em sintonia com a proposta de educação dialógica de Freire, que valoriza os conhecimentos que os/as educandos e educandas trazem para o contexto de aprendizagem e ensino. Nas práticas, isso pode ser experienciado quando as/os estudantes têm oportunidades de colocar suas ideias musicais e de fazer escolhas enquanto fazem

música. Esse procedimento é evidente na pedagogia informal de aprendizagem musical de Green (2008). Com o terceiro princípio - fluência no início e no final - Swanwick (2003, p.69) nos lembra que “a fluência musical precede a leitura e a escrita musical”. Isso também é destacado no modelo de aprendizagem informal de Green.

Nessa disciplina do primeiro semestre, quando as/os estudantes experienciam o modelo de Green, o foco é em seu segundo estágio. Utilizamos a canção e os materiais pedagógicos que a própria Lucy Green utilizou em sua pesquisa original: “Word Up” de Cameo. Assim, como explicado anteriormente, as/os estudantes têm acesso aos áudios, escolhem as faixas ou trechos que vão tirar de ouvido e tocam com suas/seus colegas, além de fazerem adaptações ou versões mais diferenciadas da música original. Às vezes dividem-se em grupos, outras vezes fazem uma performance com a turma toda. O processo e o produto são gravados em áudio para posterior escuta e avaliação da prática. Havendo possibilidade, a partir da escuta da gravação dessa atividade, os/as estudantes retomam algumas partes da música para aprimoramento. Além disso, são instigados a pensarem nas relações sonoras (significado intersônico de Green), bem como nas possibilidades expressivas e estruturais da performance dessa peça (teoria de desenvolvimento musical de Swanwick). Nessa prática, as/os estudantes mobilizam seus saberes musicais, negociam ideias, atuam como músicos, têm oportunidade de atingir os níveis de expressão e forma (Swanwick) e normalmente têm uma experiência celebrada (Green). A seguir, coloco trechos de reflexão sobre essa prática que um estudante coloca em sua prova. Sua reflexão ilustra o processo de resignificação da música e aponta possibilidades de desenvolvimento de uma musicalidade crítica.

Ao escutar o áudio proposto para a realização da prova confesso não ter ficado muito contente, pois as *batidas da percussão* no início já indicavam que era um estilo musical [que] *não aprecio*. Mas ao soar a *flauta*, naquela pequena *introdução*, me despertou interesse e total atenção. A canção me era familiar: logo *reconheci a gravação e recordei da aula em que produzimos a música*. Logo me veio um sorriso no rosto e a mesma sensação de alegria que senti quando juntamente com meus colegas executávamos a música. De imediato a minha mente descreveu todo o cenário musical, a divisão da sala em grupos, a atenção de todos para identificar cada detalhe que acontecia na música e a limitação dos instrumentos para reproduzir uma cópia fiel, o que não ocorreu como era esperado. Conforme a

teoria dos significados musicais de Lucy Green, ... esta experiência [exemplifica] um significado ambíguo, pois houve repulsa em relação ao significado intersônico e familiarização com o significado delineado. ... *A boa lembrança* que a canção me trouxe me fez sair *da ambiguidade para a celebração* que segundo Lucy Green ocorre quando os significados intersônico e delineado são positivos. ... essa ressignificação que ocorreu comigo atribuo à experiência musical proposta pela atividade, o contato direto com o fazer musical, o tirar de ouvido, gravar. O fato de ter participado da gravação acabou me fazendo escutar o áudio por mais vezes e a observá-lo com um olhar mais crítico (João Paulo Oliveira, PEAM1 - 2017/1, ênfases adicionadas).

O depoimento do estudante corrobora um dos pontos identificados na pesquisa de Green (2012, p.76-77): o envolvimento direto com os materiais da música possibilita a criação de significados intersônicos e de novas delineações. “Descobre-se, assim, a potencial liberdade, ou autonomia, de tal conteúdo em relação a pressupostos e definições aceitas anteriormente” (p.77).

### **Reflexões sobre a prática**

Na disciplina relatada, oferecida no primeiro semestre de um curso de Licenciatura em Música, tenho tido a oportunidade de apresentar as abordagens de Green e de Swanwick, que considero “dialógicas”. Vivenciar esses modelos como estudantes, entretanto, não assegura que os/as licenciandos/licenciandas planejem e implementem uma aula de acordo com esses modelos. Um planejamento envolve escolhas de conteúdo musical, de repertório, de tipos de atividades, de avaliações etc. A partir dessas escolhas, ainda no planejamento, elegemos os conhecimentos que vamos valorizar e validar; sejam eles da/do professor(a) ou dos/das estudantes.

Na referida disciplina, a análise dos planejamentos é feita coletivamente e as/os estudantes reformulam suas propostas ao longo do semestre, de acordo com as discussões da literatura selecionada e após a realização de algumas aulas dos/das colegas. Inicialmente, tanto os planejamentos quanto as aulas tendem a uma abordagem “bancária”, em que as/os proponentes desconsideram conhecimentos prévios de suas/seus estudantes e “depositam” o conhecimento selecionado (Freire, 2014/1968, p.87). Após as aulas, a/o proponente das práticas e as/os demais estudantes da turma

discutem as práticas realizadas. Com base em textos, em vivências prévias dos/das estudantes realizadas dentro ou fora da universidade, problematizamos cada prática proposta e implementada.

No decorrer do semestre, os/as próprios/próprias estudantes começam a identificar possibilidades de realizar uma prática mais dialógica e musical. Percebem a importância do saber escutar em uma abordagem dialógica. Como nos lembra Freire (1996, p.128, ênfase original), “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele”. Assim, aos poucos, desde o primeiro semestre, os/as estudantes em (trans)formação docente, vão aprendendo que a prática educativo-musical pode ser mais significativa, tanto para educandos quanto para educadoras/educadores quando possibilita-se que as pessoas envolvidas na prática mobilizem seus diversos saberes. Isso só é possível se existe abertura para que os/as educandos/educandas demonstrem o que já sabem, digam o que querem saber e, ativamente, participem do processo educativo.

Nos laboratórios de aula, a atitude de escutar (ou não) as/os colegas pode ser identificada, por exemplo, quando a/o proponente da prática inclui (ou não) alguma ideia (musical) dos/das demais participantes, quando percebe alguma dificuldade de qualquer participante e faz uma intervenção para tentar solucionar essa dificuldade. A forma como a intervenção é feita também pode ser fonte de problematizações: Até que ponto a intervenção é um “depósito” ou “transferência” de conhecimento? Existe a possibilidade de uma intervenção como um modelo (musical), demonstrando como e o que se fazer? A intervenção poderia mobilizar outras pessoas para que juntas tentassem resolver a dificuldade? A intervenção está em sintonia com propostas que consideram a atividade musical de forma integrada ou fragmentada?

Mesmo que as intervenções sejam “bancárias” ou que as propostas ainda fragmentem a experiência musical, problematizar cada uma dessas situações enriquece essa disciplina. Como Freire nos lembra, não devemos ser diretivos às/aos estudantes, impondo-lhes nossos pontos de vista. Devemos ser diretivos no processo, assumindo nossas atitudes e posturas, sem com isso exigir que nossas/

nossos estudantes assumam essas mesmas atitudes ou pontos de vista. Oferecer constantemente oportunidades para se problematizar situações, questionando modelos, experienciando novas abordagens é fundamental para o desenvolvimento da conscientização que, segundo Freire (1979, p.15), “não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação-reflexão”.

Assim, discutindo literatura da área de educação musical, observando e vivenciando diversas práticas pedagógico-musicais, as/os estudantes de licenciatura em Música vão ressignificando suas experiências musicais e fazendo escolhas mais conscientes sobre as práticas propostas. Com isso, vamos conjuntamente, mas não necessariamente de modo idêntico, visto que cada indivíduo tem um processo de aprendizagem, (re)conhecendo valores e ideias que nutrem nossas ações e têm o potencial de resgatar ideais que nos relembram do valor intrínseco da educação (musical). Os modelos pedagógicos de Swanwick e de Green são apresentados como uma forma de potencializar uma vivência integrada do fazer musical, valorizando práticas colaborativas e criativas, relembrando-nos do valor intrínseco do próprio fazer musical para uma educação musical significativa e humanizadora.

## Referências

FINNEY, John; PHILPOTT, Chris. Informal learning and meta-pedagogy in initial teacher education in England. *British Journal of Music Education* 27 (1), 2010, pp. 7-19.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Tradução: Kátia de Mello e Silva; Revisão Técnica: Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros*

*escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 56ª ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. (1ª ed. 1968).

GREEN, Lucy. *Music on deaf ears: Musical meaning, ideology, education*. Manchester: Manchester University Press, 1988.

\_\_\_\_\_. *How popular musicians learn: a way ahead for Music Education*. Aldershot: Ashgate, 2002.

\_\_\_\_\_. *Meaning, autonomy and authenticity in the music classroom*. Professorial Lecture. Institute of Education, University of London, 2005.

\_\_\_\_\_. *Music, Informal Learning and the School: a new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate, 2008.

\_\_\_\_\_. *Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula*. Tradução: Flávia M. Narita. Revista da ABEM, vol. 20, nº 28, 2012, pp. 61-80.

KARLSEN, Sidsel; VÄKEVÄ, Lauri. Introduction: Theorising the Formal-Informal Nexus: A critical examination of future possibilities for music education practice and research. In S. Karlsen & L. Väkevä (Eds.), *Future Prospects for Music Education: Corroborating Informal Learning Pedagogy*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2012, pp. 7-23.

MCCOWAN, Tristan. Human rights within education: assessing the justifications. *Cambridge Journal of Education*, 42 (1), 2012, pp. 67-81.

\_\_\_\_\_. *O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos*. Tradução: Sônia Fátima Schwendler. Educar em Revista, nº 55, jan-mar, 2015, pp. 25-46.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. *Medo e Ousadia: O cotidiano do professor*. 12<sup>a</sup> ed. Tradução: Adriana Lopez, Revisão Técnica: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. (1<sup>a</sup> ed. 1986).

SWANWICK, Keith. *Music, Mind, and Education*. London: Routledge, 1988.

\_\_\_\_\_. *Ensinando Música Musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TORRES, Carlos Alberto. Neoliberalism as a new historical bloc: a Gramscian analysis of neoliberalism's common sense in education. *International Studies in Sociology of Education*, 23 (2), 2013, pp. 80-106. doi:10.1080/09620214.2013.790658

## 9

# Documentação Narrativa de docente de música na educação básica: uma proposta de extensão como campo empírico de pesquisa no ProfArtes

Delmary Vasconcelos de Abreu

## Introdução

Este capítulo propõe um diálogo com a formação no Mestrado Profissional em Artes – ProfArtes na perspectiva da educação musical escolar e com professores que vivem o contexto da educação básica. O mote para o desenvolvimento da escrita deste texto partiu dos resultados de uma pesquisa concluída no ano de 2018, realizada com um estudante da pós-graduação.

Para a construção dos argumentos aqui elaborados, parti de uma escuta atenta à palavra dada por pesquisadoras da Educação Musical Brasileira de diferentes regiões do Brasil. Escutei a pesquisadora Maura Penna argumentando em uma das mesas do Encontro Regional da Abem Nordeste<sup>1</sup> de 2018, sobre o panorama histórico da Educação Musical brasileira em diálogo com a legislação educacional. Para ela, a Educação Musical contemporânea teve ganhos ao longo da história, pois temos diretrizes específicas para a formação de professores em cursos superiores; ao longo dos últimos anos houve uma expansão dos cursos de licenciatura em música e de instrumentos com habilitação diversificada; temos formação específica no ensino superior e uma cultura escolar em que a música está presente, de algum modo, nas escolas de educação de básica. Embora situadas, como esclareceu a pesquisadora, temos ações que

---

1 Abem nas Redes. Disponível em: <<https://www.facebook.com/people/Abem-Nas-Redes/100024931861310>>

são frutos de sucessos obtidos e que podem servir de referência para outros lugares. Outro destaque da autora foi para as pesquisas de levantamento realizadas na área que identificam um maior número de professores formados em música atuando nas escolas de educação básica. Em tempo de incertezas, como o que estamos vivendo atualmente, a pesquisadora nos convoca ao otimismo, pois temos conquistas históricas e hoje existem muitos professores de música atuando nas escolas de educação básica. Portanto, as nossas reivindicações têm de partir daquilo que “fazemos na escola”, dito de outro modo, dos “feitos e efeitos produzidos na escola” (Abreu, 2015).

Também ouvi atentamente a pesquisadora Luciana Del-Ben, em uma das mesas do Encontro Regional da Abem Sul<sup>2</sup>, no ano de 2018, que nos convidou a pensar a formação a partir das demandas e dos interesses dos licenciandos com aquilo que é vivo na escola, pois o que é vivo na escola é a tônica para a formação de professores de música para a educação básica. Como nos esclarece a pesquisadora, esse fato convoca uma expansão das experiências com música associadas à vida e aos projetos. A pesquisadora também argumenta que “há certa clareza de que nos garantimos na escola pelos conhecimentos musicais, pelas competências e habilidades acentuadas nos cursos de formação, porém, o que nos falta é saber como sistematizar a formação de professores de música com demandas e interesses, com aquilo que é vivo na escola”.

A professora Maria Isabel Montandon também foi ouvida e em uma de nossas conversas falávamos sobre as dificuldades que temos encontrado no diálogo com a Secretaria de Estado de Educação sobre currículos, políticas de formação, inserção e profissionalização de professores de música na rede pública de ensino do Distrito Federal. A professora Maria Isabel Montandon chama a atenção para que, diante desse desalento acumulado ao longo dos anos, o mais importante agora é acompanhar os professores de música que já estão inseridos na escola e que vêm se profissionalizando na sua área de formação.

Isso culmina com a fala proferida pelas pesquisadoras

---

2 Abem nas Redes. Disponível em: <[www.facebook.com/ABEMeducacaomusical/videos/1827371174024906/](http://www.facebook.com/ABEMeducacaomusical/videos/1827371174024906/)>

mencionadas anteriormente de que há um maior número de professores formados em música atuando nas escolas de educação básica, mas o que nos falta é saber como sistematizar a formação de professores de música com as demandas e interesses, com aquilo que é vivo na escola.

Tais escutas fazem ressonância com um texto de minha autoria publicado na revista da Abem no ano de 2015 sobre a profissionalização de professores de música na educação básica, uma visão na perspectiva da epistemopolítica. É nessa direção que pretendo seguir, a fim de ampliar o diálogo com tais perspectivas, refletindo com os resultados de uma pesquisa concluída no Mestrado Profissional em Artes da UnB.

A partir das reflexões aqui apresentadas, retomo uma provocação lançada no texto de 2015: “o que os cursos de licenciatura em música [e programas de pós-graduação] ainda precisam trazer para o centro da formação, para que a identidade profissional possa ser construída pelos feitos gerados ainda no processo formativo?”

Na época, conclui que “os feitos se constroem dentro da profissão, produzindo a identidade profissional docente desde o início da formação profissional” (Abreu, 2015, p.135-137). Hoje, no diálogo com essas pesquisadoras/formadoras supramencionadas, entendo que o papel do professor formador vai mais além, cabendo trazer para o centro da formação de professores para a escola de educação básica os próprios professores da escola. Esse é um jeito de continuarmos acompanhando a profissionalização na área. Mas, como bem lembra Macedo (2015), esse processo nem sempre é hermético, cujos princípios correspondentes refletem aquilo que está em cima é como o que está embaixo. Por isso, o princípio aqui é de uma proposição hermenêutica.

É sabido que no Distrito Federal há várias ações que têm gerado aproximações com as escolas de educação básica como, por exemplo: o Estágio Supervisionado Docente, o Programa de Iniciação a Docência – PIBID, a Residência Pedagógica, o Mestrado Profissional e Acadêmico bem como ações configuradas como Projetos de Extensão Universitária, mas, seguir esses profissionais na rede significa mais que isso. Como bem esclarece Passeggi (2012),

significa também acompanhar um sujeito que se coloca em cena, que fala sobre acontecimentos ou situações incorporadas que não poderiam existir se ele não as contasse; um sujeito que se coloca numa posição de mudar o fazer, de produzir teorias biográficas argumentativas que ajudam na transformação social e na construção da sua gestão biográfica.

Como protagonista de sua própria história, o professor de música se coloca não como ator, mas como autor de uma vida projetada. Ter projeto de si consiste em tornar-se autor de uma vida vivida com a escola. Portanto, parto da premissa de que ao acompanharmos esses autores na rede, na sua profissionalização como professor de música na escola, isso poderá gerar efeitos do vivido na rede, uma vez que os efeitos comprovados qualitativamente transformam um modo de existência no interior dos contextos educacionais que abarcam professores de música da escola, licenciados em música e professores formadores dos cursos de licenciatura em música e mestrado profissional com foco na formação continuada de professores de educação básica. E esse é o ponto central, qual seja, acessar a experiência apresentando-a com seus efeitos produzidos.

Temos formado muitos professores de música e muitos deles estão inseridos no contexto escolar por meio de concurso público. Logo, somos professores formadores. Mas até que ponto nosso compromisso com a profissionalização desses profissionais na área se estende? Como esses professores vêm se profissionalizando? O que temos feito para acompanhar esse processo? Oliveira (2018, p.94) esclarece que “a categoria de professor acompanhador faz emergir um modo de ensinar e aprender música e de se formar com a música pelo cuidado com o outro”. É no ato de acompanhar que se faz expandir, enriquecer e se reestruturar a função que o acompanhador exerce”.

Compreendendo essa categoria de professor acompanhador com os estudos de Passeggi (2010, 2012) fica claro que, “o acompanhamento é uma participação não diretiva e se insere na ciência da mediação [...] é uma atividade prática que tem como propósito provocar mudanças desejáveis para a pessoa e que são desejadas pelo sujeito”. A intenção é a coparticipação do

acompanhador para que algo possa “dar forma”. Essa ação se define, sobremaneira, pela noção de cuidado e respeito mútuo de quem faz música. Assim, nessa mediação, no acompanhamento, cria-se para além de um movimento de interação entre pessoas e músicas, “um saber-fazer com o outro, um movimento de apropriação interna” (Passeggi, 2010, p.47).

Tomando como base os princípios da filosofia hermenêutica que consistem em “dar sentido e compreender a experiência vivida e narrada” (Bolívar, 2012, p.9), passo a argumentar, com base em Abrahão (2018), que é no esforço de análise do e no processo de pesquisa que as identidades narrativas vão sendo construídas pelos “sujeitos em diálogo no âmbito do circuito narrativo”, uma “construção epistemo-empírica”. Com base nisso, a autora esclarece que “a práxis de uma identidade narrativa não elide, ao contrário, exige sólido conhecimento epistêmico e, portanto, requer especialmente a análise compreensiva do pesquisador/formador acadêmico”, seja do processo de pesquisa ou dos resultados em termos de significações do narrado (Abrahão, 2018, p.3).

Isso também remete ao que acredita Bastian (2000) pesquisador da Educação Musical, pois para ele os sujeitos que vivem a experiência no campo empírico é quem podem relatar sobre o vivido, uma vez que sabem o que e como acontecem os processos formativos com a música. Ainda segundo o pesquisador, ao se pensar a música a partir do campo empírico é preciso entender que alunos e professores são capazes de produzir formas peculiares de viver as situações musicais, o que contribui para ampliar o nosso olhar sobre os processos formativos musicais. Para ele, a pesquisa biográfica consiste em “autênticos relatos de experiência de professores e alunos” (Bastian, 2000, p.84).

Através da configuração epistemo-empírica de pesquisadores/professores de música que dialogam com professores que vivem a escola, passo a mostrar o sentido da pesquisa-formação-ação na e para a educação musical escolar. Levo em consideração as compreensões dos mestrandos, especificamente do mestrado profissional em artes cujas fontes da pesquisa-formação-ação incide nos estudos de Suárez (2015), que propõe a documentação narrativa em projetos de

extensão que envolvam professores das escolas de educação básica.

### **Redes de Extensão Universitária: uma proposta com Documentação Narrativa**

Em se tratando de crise na Universidade, Boaventura de Sousa Santos (2004) identifica os processos de desinvestimento na mesma por parte do Estado. Aponta a mercantilização da educação, mas ressalta as transformações nos processos de conhecimento e na sua contextualização social defendendo a tese de que o enfrentamento da crise passa pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão e pelo papel social da Universidade. Para o autor “a resistência tem de envolver a promoção de alternativas de pesquisa, de formação, de extensão”. Seu argumento é de que “a universidade só tem sentido se articular ensino, pesquisa e extensão, pois só há universidade quando há formação graduada, pós-graduada, pesquisa e extensão, sem qualquer destes há ensino superior, não há universidade” (Santos, 2004, p.62-65).

Desse modo, entende-se que a prioridade da extensão universitária é apoiar-se na resolução de problemas educacionais, bem como em ações construídas com os professores de música que atuam nos diferentes espaços educacionais, em especial nas escolas de educação básica.

Apoiamos-nos no trabalho desenvolvido por Suárez (2015) como um modelo de rede de extensão universitária desenvolvida na Universidade da Argentina, na faculdade de Filosofia e Letras, denominado como “Rede de formação docente e narrativas pedagógicas”. Segundo o autor, esta rede articula coletivos docentes e pesquisadores de diversas instituições desenvolvendo processos horizontais de formação-ação, baseado na reconstrução de narrativas e relatos de experiências educativas e saberes pedagógicos que são construídos, sistematizados, publicados e difundidos. O dispositivo utilizado é a Documentação Narrativa (Suárez, 2015, p.75).

Por esse dispositivo, proporciona-se um contato mais direto com os atores envolvidos, com os seus problemas, demandas e necessidades, quando elaborados e publicados pela rede de projetos

de extensão. Os envolvidos criam fortes potencialidades e um marco da extensão universitária, uma vez que as práticas de extensão, pesquisa e docência desenvolvem novos modos de ensinar, aprender e pesquisar.

No programa de extensão universitária que Suárez (2015) desenvolve na Argentina, em articulação com outras redes na América Latina, o autor considera que a implementação desse dispositivo de trabalho gera relações horizontais entre docentes, pesquisadores e universidades, uma vez que tal articulação é orientada pela produção e publicação desses relatos de experiências em forma de artigos em uma Documentação Narrativa. Para o autor, este é um espaço de pesquisa-formação-ação que, uma vez estabelecido, torna possível ações conjuntas entre diferentes programas, estabelecendo assim um espaço de coinvestigação, formação e trabalho em rede.

Nesse modelo desenvolvido por Suárez (2008, 2011, 2015, 2017) podemos constatar através de seus estudos, que as redes promovem uma organização coletiva de docentes que juntos produzem e fazem circular aquilo que consideram validar os seus trabalhos e experiências pedagógicas escolares. Configuram-se, então, como uma ação coletiva constitutiva dos seus feitos com a escola. Portanto, ao se tornarem parte da rede de extensão, esses profissionais se fortalecem, além de ampliarem e revisarem as maneiras de se constituírem institucionalmente, construindo, assim, outros modos de articulação, relação e formas de produção pedagógica nas quais todos tornam-se protagonistas. É um trabalho em rede que favorece diversas formas e vias de encontro, participação e produção coletiva, intercambiando experiências e desenvolvendo ações conjuntas que permitem a circulação e produção coletiva dos saberes, experiências e modos de ser professor de música na escola.

Essa produção conjunta de desenvolvimento teórico-metodológico se torna central para o ensino, para a aprendizagem e para a formação em música. A partir dessa documentação narrativa, produzida na rede de extensão, é possível construir maneiras para reformulações de programas de ensino em cursos de licenciatura em música. Isso ocorre no trabalho desenvolvido por Suárez, que considera o trabalho de extensão fundamental para “constituir

insumos para reformulação sucessivas do programa da disciplina Educação e Análises sistemáticas dos sistemas de educação formal e não formal do Departamento de Educação da UBA, incorporando como parte da disciplina”. (Suárez, 2015, p.77).

Nas palavras de Pineau (2005), a educação permanente que é inerente ao processo de pesquisa-formação-ação pretende “tornar heurísticas as tensões da tríade prática/formação/pesquisa” (Pineau, 2005, p.106), a fim de ampliar a incumbência da pesquisa a todo indivíduo que anseia pela formação mais fundamentada na produção do que pela apropriação de conhecimento. Ou seja, na pesquisa-formação-ação, a ação e a reflexão são feitas pelo indivíduo sobre si próprio, por meio do contexto educacional em que está inserido. A ação, portanto, consiste no seu ato de escrita e laboração da própria experiência (Pineau, 2005).

Desse modo, a escrita e reescrita dos relatos cruzados e refletidos entre pares se constitui como uma prática de Documentação Narrativa com professores narradores que escrevem seus relatos, socializam com o grupo, reelaboram e editam suas narrativas, para que essas experiências possam ser publicadas (Suárez, 2015).

A Documentação Narrativa surge a partir dos aportes teóricos e metodológicos da investigação interpretativa e narrativa em Ciências Sociais. Uma de suas peculiaridades é o estabelecimento de uma relação mais horizontal entre os participantes (Suárez, 2008). Isso remete ao que acredita Bastian (2000), pois para ele os sujeitos que vivem a experiência no campo empírico é quem podem relatar sobre, uma vez que sabem o que e como acontecem os processos formativos com a música. Ainda segundo o pesquisador, ao se pensar a música a partir do campo empírico é preciso entender que os alunos e professores são sujeitos agentes, são capazes de produzir formas peculiares de viver as situações musicais, e isso pode contribuir para se ampliar o nosso olhar sobre os processos formativos musicais, além de oferecer possibilidades para conhecermos coisas novas.

Nesse sentido, a documentação narrativa de experiências pedagógicas como indica Suárez (2008), é pertinente por ser uma estratégia de trabalho constituída por grupos de docentes, que se propõem a desenvolver práticas de investigação-ação, bem como

modalidade de formação e desenvolvimento profissional. Para que isso aconteça, a estratégia de trabalho utilizada se baseia na escrita de relatos de experiências individuais e coletivos. Nesse processo, os docentes relatam as experiências constituídas no meio escolar, narradas em primeira pessoa e compartilhadas entre pares. Isso pode contribuir para a problematização de acontecimentos que permeiam a escola, além de constituir-se em um momento reflexivo, interpretativo e de trocas de experiências entre pares conforme esclarece Suárez (2015):

Neste processo formativo e de investigação pela ação, os educadores se tornam autores, protagonistas do campo de produção discursiva da educação. Assim mesmo, produzem compreensões e interpretações críticas sobre situações e processos educativos que ampliam, aprofundam e põem em tensão a reconstrução da memória docente e o patrimônio pedagógico das escolas (Suárez, 2015, p.97-98).

Ao democratizar a produção do conhecimento, entendendo o sujeito como ser que gera suas próprias leituras no mundo e sobre o mundo, o autor ressalta ainda que a documentação narrativa de experiências em seu viés mais político, busca trazer para o centro das discussões o professor como sujeito ativo em sua formação e na construção de saberes pedagógicos na escola. Sendo assim, cabe a nós professores formadores no ensino superior incorporar cada vez mais os processos de reconstrução narrativa de conhecimentos pedagógicos dos professores que estão na escola e as experiências que nela ocorrem (Suárez, 2015, p.93-94).

Sendo assim, as práticas que ocorrem nos espaços escolares têm a ver com os significados que os docentes e alunos dão a estas, e que as experiências vividas por estes se tornam únicas, pois foram vividas sobre determinadas circunstâncias e num dado espaço e tempo. Isso pressupõe o relacionar-se com o outro e pensar com ele, partilhando experiências e diferentes pontos de vistas, bem como processos de reflexividade. Nesse sentido, essa é uma estratégia de produção individual e coletiva de produção de relatos, textos orientados a reconstruir de forma narrativa para, assim, “difundir e debater experiências e práticas educativas levadas a cabo pelos mesmos docentes autores dos relatos em diferentes situações sociais

culturais, geográficas, históricas e institucionais” (Suárez, 2017, p.198-199). Desse modo, o conhecimento produzido a partir da documentação narrativa de experiências pedagógicas contribui para uma aproximação entre os mundos acadêmico e escolar.

### **A Musicobiografização na pesquisa-formação-ação**

O projeto de extensão, por mim coordenado, intitulado “A Musicobiografização na pesquisa-formação em Educação Musical” tem como propósito dar a conhecer e discutir alguns dos aportes teóricos e metodológicos da Pesquisa (Auto)Biográfica em Educação Musical com estudos da experiência pedagógico-musical de professores de música e a partir disso, ponderar as contribuições para o campo da Educação Musical na formação docente. Interessa explorar as potencialidades teóricas e metodológicas da Musicobiografização na pesquisa-formação em Educação Musical, centradas na documentação narrativa de experiências de professores que ao serem reconstruídas e editadas poderão circular mediante publicação de relatos de experiências com produção pedagógico-musical. O trabalho colaborativo desenvolvido com base na documentação narrativa poderá aproximar discussões epistemológicas dos campos da Pesquisa (auto)biográfica e Educação Musical em uma justaposição de sentidos para a pesquisa-formação-ação (Abreu, 2017).

Para este trabalho, considerei refletir com os resultados da pesquisa concluída por Correa (2018). O autor que também é professor de música na educação básica na rede pública de ensino do Distrito Federal desenvolveu sua pesquisa tendo quatro colegas professores como sujeitos colaboradores da pesquisa e que também vêm se profissionalizando em música no contexto escolar. A pesquisa de Correa (2018) dialoga com professores recém-inseridos na profissão, no ano de 2014, por intermédio de concurso público.

Algumas respostas podem ser encontradas na pesquisa de Correa (2018) de que a documentação narrativa da experiência do professor de música com a escola produziu efeitos, a partir do projeto de extensão da UnB, gerando artigos dos professores participantes

sobre suas experiências e propostas de práticas pedagógico-musicais desenvolvidas na aula e na escola.

O objetivo geral da pesquisa consistiu em produzir uma Documentação Narrativa (DN) com professores de Música das Escolas Parque de Brasília (EPs). Objetivos específicos: efetivar o projeto de extensão como mediação pedagógica e política; elaborar relatos de experiências com os quatro professores coparticipantes desta pesquisa, em formato de artigos; desenvolver um material pedagógico-musical oriundo das práticas docentes; compreender como os professores de música constroem as suas práticas pedagógico-musicais dentro das EPs. A metodologia foi a Documentação Narrativa, de cunho qualitativo com foco na pesquisa-formação-ação, cujo instrumento de coleta de informações incidiu na produção colaborativa de relatos de experiências da docência de música na escola, em formato de artigos. Os coparticipantes construíram os seus relatos de experiências e trouxeram registros de apresentações musicais escolares e práticas pedagógico-musicais durante os encontros organizados por meio do projeto de extensão “A Musicobiografização na pesquisa-formação em Educação Musical”. Acreditamos que produzir relatos do que somos e do que fazemos na escola como professores de música poderá dar visibilidade ao que, de fato, acontece no chão da escola. São saberes que se constroem com a vida, com a universidade, mas, principalmente, com a escola e com seus pares que vivem o cotidiano das escolas públicas de educação básica deste país. É, ao mesmo tempo, uma epistemopolítica (Correa, 2018, p.11).

Diante do exposto, entendemos que os efeitos vividos pelos participantes nesse projeto de extensão nos mostra que a profissionalização de professores de música na escola é algo vivo, ela não acontece na ação, ela é a própria ação. Também nas 120 horas que esses professores ficaram envolvidos no projeto, estudando artigos e elaborando relatos de experiências com as práticas musicais desenvolvidas na escola nos aproximou mais desses profissionais e do modo como constroem a docência de música na educação básica. Além disso, na experiência da formação de Correa (2018) com a pesquisa realizada no ProfArtes, dentro de um processo colaborativo com seus pares, extraímos um excerto de sua reflexão em um de seus artigos publicados a posteriori.

Pensar a música na escola é envolver uma epistemologia política, uma vez que tem como foco a valorização da palavra do sujeito. E a pesquisa com a abordagem da Documentação Narrativa me fez entender o projeto de extensão como uma intervenção de força pedagógica e política. A efetuação da extensão universitária atinge

a comunidade, traz a comunidade para dentro da universidade. Trouxemos quatro professores que atuam nas Escolas Parque para construir relatos de suas trajetórias educativo-musicais imbricadas com a própria vida, experiências estas que dão sentido às suas práticas como docentes. Nessa perspectiva, a extensão universitária pode ser compreendida como território de saber e poder, no sentido de que o professor detalha nos relatos escritos e reescritos o que sabe. E ao publicá-los se empoderam dos escritos de si com o outro e também como um outro, fazendo assim uma hermenêutica de si. Isso se dá diante de uma perspectiva epistemopolítica, qual seja: a configuração de sua constituição como docente de música de escola de educação básica. O espaço destinado à formação com a pesquisa trouxe contribuições, principalmente, na ampliação do diálogo entre os pares, gerando efeitos na produção de artigos e materiais didático-pedagógicos das práticas oriundas de sala de aula. Foi a partir da perlaboração do que se vive, por meio da produção de um dispositivo instrumental de mediação – a Documentação Narrativa da experiência – que o processo se tornou uma pesquisa-formação (Correa, 2019, p.20).

A força do relato de Correa (2018, 2019) mostra que os professores de música estão em conexão com a escola e logo, se mostram interessados em produzir sentidos para a experiência da docência fazendo emergir resultados dos trabalhos realizados em formato de relatos de experiência e práticas didático-pedagógicas. O pesquisador “ao organizar elementos do vivido do sujeito da narração, também os arranja construindo uma trama que lhe faça sentido para compreender o outro como um si e a si como um outro no processo de construir uma identidade narrativa.” Portanto, sujeitos da escuta atenta para a palavra dada. De fato, “uma experiência formadora” (Abrahão, 2018, p.23).

Percebemos que os professores colaboradores da pesquisa, assim como o pesquisador em formação têm ciência do compromisso com a área da música no contexto escolar somando esforços para se manterem profissionalizando como docentes de música. Cabe, portanto, aos pesquisadores/formadores em cursos de graduação, pós-graduação, programas e projetos de extensão acompanhar

constantemente a profissionalização desses professores nos contextos em que estão inseridos. Uma das formas é manter parecerias no desenvolvimento de projetos colaborativos, pois os enfrentamentos na educação musical escolar ganham forças quando agimos juntos.

### **Algumas considerações**

No exercício das reflexões aqui empreendidas, iniciei com a proposição de Oliveira (2018) do que é ser “professor acompanhador”. Nesse horizonte de abertura textual, cabe retomar que o nosso compromisso com a profissionalização docente se amplia na medida em que nos tornamos interessados em acompanhá-los e construir ações conjuntas. É, pois um princípio de mutualidade. Saber-poder-agir é o conceito chave na contemporaneidade – nada para o professor de música da educação básica sem ele.

Mas, ainda nos persegue a provocação de Del-Ben (2014) sobre, “que respostas ou proposições temos apresentado ao campo de conhecimento e aos espaços de atuação profissional por meio da pesquisa?”. Para a pesquisadora, “não há como avaliar os impactos da pesquisa em Educação Musical, refletir sobre quem se apropria do conhecimento produzido por meio da pesquisa e como o faz, se também não nos debruçarmos sobre os resultados da pesquisa que é feita”. A autora nos convida a pensar e agir na “busca por respostas precisas sobre o que produzimos” para, assim, “avaliar como os conhecimentos produzidos por meio da pesquisa vêm subsidiando ou alimentando as políticas públicas e a prática profissional em Educação Musical, seja na educação básica, no ensino superior ou em tantos outros espaços” (Del-Ben, 2014, p.138).

Acredito que a força do relato de experiência de professores, elaborados e editados como uma documentação narrativa, oriundos de projetos de extensão, podem e devem ser publicados com eles, pois isso abre o diálogo com professores de música que vivem a experiência do campo empírico – a escola de educação básica. No entanto, é urgente acompanhar esses profissionais na experiência da formação, atuação e produção contínua do conhecimento acumulado para fazer vir à tona os efeitos e impactos sociais com e

a partir da experiência da formação. Este, portanto, é um trabalho de construção contínua de uma transformação qualitativa “daquela experiência de referência” (Ricoeur, 2010, p.147).

Da análise do efeito produzido, para quem relata e reconstrói seus relatos com pares até se chegar a versão final, emergem elementos constitutivos da narrativa que fazem parte de uma transformação na maneira de ver, ouvir, ler, escrever e refletir sobre o narrado durante a atividade (auto)biográfica. A experiência do entender resulta no modo de narrar e ouvir o conteúdo da experiência, destacando no seu agir progressivo a sua materialidade. Portanto, gera experiências de compreensão que são a base para os processos de formação e autoformação do sujeito com as práticas musicais, educativo-musicais, com o campo da Educação Musical, com a formação docente de música e sua profissionalização na área.

A experiência é formativa por causa dos processos constitutivos de uma narrativa, pela qual o sujeito reconstrói eventos de sua história com o tema desenvolvido emancipando-a em formas de significado. Tal procedimento, em sua dinâmica, consiste na abertura dos horizontes de percepção e formas de se ver as transformações qualitativas. Compreende-se que seja na apreensão desses processos em curso que uma epistemologia é constituída e que ao se juntar ao estudo hermenêutico o objetivo da atividade (auto) biográfica, consiste na formação, autoformação e transformação.

Se para Bastian (2000) é fato que a pesquisa biográfica consiste em autênticos relatos de experiência de professores, podemos dizer que por trás de toda empiria há epistemologias. Isso só pode ser evidenciado se o sujeito empírico e epistêmico são ligados pelo sujeito biográfico que possui um capital intelectual, pedagógico-musical e biográfico. Logo, se a nossa história é constitutiva com um campo de conhecimento este também se fortalece, com “pensamentos e realizações de educadores musicais e/ou pesquisadores que tem constituído a trajetória da educação Musical” (Arroyo, 2002, p.18). Nesse sentido, é possível dizer que, ao mesmo tempo em que o objeto de estudo nos intima ganha força a nossa história com a educação musical escolar é construída com quem a vive diariamente.

## Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. *A aventura do diálogo (auto)biográfico: narrative de si/narrativa do outro como construção epistemo-empírica*. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org). *A Nova Aventura (Auto)Biográfica – Tomo II*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

ABREU, Delmary Vasconcelos. Narrativas de profissionalização docente em música: uma epistemologia política na perspectiva da Teoria Ator-Rede. *Revista da ABEM, Londrina, v.23, n.34, jan-jun, 2015, pp. 125-137.*

\_\_\_\_\_. História de Vida e sua representatividade no campo da Educação Musical: Um estudo com dois Educadores Musicais do Distrito Federal. *Revista Intermeio, v.29, jun, 2017.*

ARROYO, Margarete. Educação Musical na contemporaneidade. In: II Seminário nacional de Pesquisa em Musica da UFG (SENPEM), 1, 2002, Goiânia. *Anais II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG (SENMPPEM)*, Goiânia, 2002.

BASTIAN, Hans Gunther. A pesquisa (empírica) na educação musical à luz do pragmatismo. *Revista Em Pauta. V. 11, nº 16/17. Abril/ Novembro, 2000, pp. 77-89*

BOLÍVAR, Antonio. Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de dados. In: PASSEGGI, M.C; ABRAHÃO, M.H.M.B. (Orgs). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: Tomo II*. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012, pp. 79-109.

CORREA, Alessandro. *Documentação Narrativa com quarto professores de música das Escolas Parque do Distrito Federal*. Dissertação (Mestrado Profissional); Programa ProfArtes UnB, 2018.

CORREA, Alessandro. Memorial constitutivo: um instrumento suleador. In: *Anais VI Horizontes Humanos*, Brasília, 2019.

DEL-BEN, Luciana. Políticas de ciência, tecnologia e inovação no Brasil: perspectivas para a produção do conhecimento em educação musical. *Revista da ABEM, Londrina*, v. 22, n. 32, jan-jun, 2014, pp. 130-142.

MACEDO, Vanilda Lidia Ferreira de. *Imagens da docência de música na educação básica: uma análise de textos da Revista da ABEM (1992-2013)* / 180 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós- Graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

OLIVEIRA, Edson Arcanjo. *A constituição da Experiência de três violonistas acompanhadores: um estudo com documentação narrativa*. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Brasília, Universidade de Brasília, 2018.

PASSEGGI, Maria da Conceição S. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In M. C. Passeggi, & V. B. SILVA. (Orgs). *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, pp.103-130.

PASSEGGI, Maria da Conceição S. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: Tomo II*. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

PINEAU, Gaston. Emergência de um paradigma antropofomador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar. *Revista Saúde Soc.* 2005, vol.14, n.3, pp. 102-110. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010412902005000300006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 18 out. 2018.

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa – O tempo Narrado*. Editora WMF, Martins Fontes, Tomo 3, 2010.

SANTOS, Boaventura Sousa. *A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo, Cortez, 2004.

SUÁREZ, Daniel. H. *VII Seminário Redestrado – nuevas regulaciones em américa Latina*. Buenos Aires, 3, 4 e 5, julho de 2008.

\_\_\_\_\_. Relatos de experiência, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.27 n.01, 2011, pp. 387-416.

\_\_\_\_\_. Relatos de experiência, redes pedagógicas y prácticas docentes: documentación narrativa de experiencia escolares em el nivel inicial. In: *Narrativas de experiência em educación y pedagogia de la memoria*. Org: Gabriel Jaime Murillo Arango. 1ª edição. Buenos Aires. Editora de la Facultad de Filosofia y Letras da Universidade de Buenos Aires, 2015.

\_\_\_\_\_. Conversas sobre formação de professores, práticas e currículos. *Revista Teias*. V.18 n.50, jul-set, 2017, pp. 193-209.



# 10

## **A modelação<sup>1</sup>**

### **no ensino da música: conceitos e reflexões**

Luciana Stadniki Morato Martins  
Antenor Ferreira Corrêa

– Não andes de lado – dizia a mamãe-lagostim a seu filho –,  
pare de roçar as costas nas rochas úmidas.  
– Mas, mamãe, aprendi com você: ande direito que também andarei.  
(ESOPO)

#### **Introdução**

A partir das diversas perspectivas cognitivas e epistemológicas, é possível conjecturar que o processo de ensino e aprendizagem no campo da música pode ocorrer por meio da observação e da imitação de modelos. Seguindo essa linha de pensamento, neste capítulo intentamos refletir a respeito de conceitos que tratam da modelação como condição importante para o desenvolvimento de habilidades ligadas à performance musical de alunos de música. A estratégia de modelação aponta resultados positivos para o aperfeiçoamento da prática deliberada do estudo de um instrumento musical de forma mais eficaz e motivadora. O exercício da modelação pode ocorrer tanto por meio da observação

---

1 Entre os autores pesquisados, as terminologias ‘modelação’ e ‘modelagem’ são variavelmente utilizadas sob o mesmo significado. Na perspectiva da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura (2008, p.16), segundo a tradução de Ronaldo Cataldo Costa, no Brasil, a palavra ‘modelação’ tem sido a tradução de ‘modeling’. Já a palavra ‘shaping’ tem sido traduzida como modelagem, inserida no referencial da análise do comportamento.

virtual (gravações de áudio e vídeo) de modelos profissionais quanto pela observação direta da performance instrumental do professor como referência. Em vista disto, ambos os procedimentos devem ser relevados, sobretudo em consideração à facilidade de acesso a esses conteúdos disponibilizados em repositórios na Internet. As conclusões apontam que a modelação não se limita à mera imitação do modelo, mas contribui para a construção de interpretações criativas e originais por parte dos alunos para a execução das obras musicais.

### **Discutindo conceitos e formulando ideias**

Observar e imitar são ações humanas intimamente ligadas desde a infância como forma de interação e comunicação socioemocional e afetiva. Observar o outro permite formar uma representação cognitiva e torna-se parte do processo de aprendizagem. Nas definições de Bandura (2008), em relação à Teoria Social Cognitiva<sup>2</sup>, independentemente da cultura na qual o indivíduo está inserido, o desenvolvimento da aprendizagem por meio da observação é essencial para o avanço pessoal, sendo a modelação uma capacidade universalizada. Em muitas culturas, “ensinar” é o mesmo que “mostrar”. De acordo com Bandura, a modelação social ocorre “por meio de quatro subfunções cognitivas, abrangendo processos de atenção, representação, tradução ativa e processos motivacionais” (idem, 2008, p.17). Desse modo, na ausência da observação ativa, a tradução dos fenômenos em modelos simbólicos que viabilizam a compreensão daquilo que se observa estaria, de certo modo, fraturada. Por sua vez, a observação atenta seria mais eficaz quando o sujeito possui um interesse especial para com os motivos daquilo que intenta apreender, ou seja, quando a pessoa se sente motivada a proceder de certa maneira para atingir determinado(s) objetivo(s).

Afinal, segundo Costa (2008, p.137) “uma pessoa não pode

---

2 A Teoria Social Cognitiva (TSC) foi fundamentada em 1989 com a publicação do livro: “Human agency in social cognitive theory” pelo psicólogo Albert Bandura. A TSC “é uma teoria agêntica do comportamento humano, explicitando que por agência ele [Bandura] entende a capacidade que os humanos têm de interferir no curso dos eventos de vida por meio de ações pessoais, delegadas e coletivas” (Azzi, 2017, p.12).

aprender muito pela observação se ela não está atenta ou não identifica as características do modelo”. Em vista disso, o processo cognitivo pode ser potencializado pela existência de bons modelos, sejam estes destinados ao fazer pragmático ou para servirem como provocadores de interesse na aquisição de conhecimentos.

Pesquisadores como Schunk e Zimmerman (2006, p.3) afirmam que “a modelação refere-se ao processo no qual os observadores modelam seus pensamentos, crenças e comportamentos, depois daqueles que são exibidos por um ou mais modelos”. Em concordância, Lage, Borém e Benda (2002, p.16) sustentam que a palavra modelação é a utilização da demonstração como forma de transmitir informações sobre como desempenhar uma habilidade.

As definições apresentadas demonstram que, para o processo de aprendizagem, a prática da modelação permite o ensino por meio da observação, repetição e reforço das sequências e procedimentos a partir de um modelo exposto. Segundo os autores apresentados nesse trabalho, é possível verificar que os intuítos na utilização desse recurso levam a resultados desejados com possibilidades de que o indivíduo possa modificar antigos comportamentos, bem como adquirir novos.

Por meio da análise de pesquisadores como Bandura e Walters (1963), os efeitos possíveis de serem gerados nos indivíduos após estes serem expostos a um modelo são apontados por Costa (2008, p.129). Dentre esses efeitos, tem-se: o aprendizado de novas respostas, a ação de desinibir (ou inibir) respostas previamente aprendidas e que estavam “adormecidas”, ou mesmo a possibilidade de instigar o desempenho de formas similares às respostas de um modelo. Segundo a autora:

Apesar da diversidade de explicações, permanece uma constante: ao imitarmos estamos aprendendo novos comportamentos, novos costumes, novas maneiras de ser [...] quando adquirimos novos comportamentos em decorrência da imitação de pautas de conduta a partir de modelos, falamos em modelação (op. cit., p.124).

---

3 Texto original: “Modeling refers to the process in which observers pattern their thoughts, beliefs, and behaviors, after those displayed by one or more models [...]” (Schunk; Zimmerman, 2006, p.3).

A modelação, conceitualizada como a aprendizagem por observação, possui extensa avaliação nas mais variadas áreas do conhecimento, como a psicologia em áreas da cognição e comportamento, a neurociência, a educação e também no campo da música. Segundo Freitas e Gerling (2016, p.86), a modelação no âmbito musical é o processo pelo qual o estudante escuta interpretações que lhe servem de modelo, procurando imitar, absorver ou replicar elementos interpretativos e, eventualmente, ao transcender essa fase, transforma aquilo que foi absorvido em ideias interpretativas próprias. As etapas processuais da modelação para a aprendizagem musical são expostas de modo mais objetivo por Weiss e Klint (1987).

Esses pesquisadores apontam quatro etapas sequenciais e cíclicas para a promoção de novas habilidades do instrumentista: seleção das ações observadas; ensaio ativo em ordem prescrita para reter as informações na memória de longa duração; possuir capacidade motora suficientes para execução; estar motivado para a reprodução da ação que serviu para reproduzir a ação demonstrada (apud Lage et. al., 2002, p.17).

Em suma, o fornecimento de modelos para a aprendizagem e, conseqüentemente, a imitação, é um aspecto indispensável para acelerar e adquirir novas respostas dos indivíduos. De forma geral, os autores entram em concordância quanto às operações essenciais para se beneficiar das ações do modelo, apesar de que o aprendiz precisa dos constructos das habilidades específicas ao tentar a modelação para que o processo da aprendizagem observacional seja efetivamente proveitoso.

### **Estudos e experimentos sobre modelação**

As contribuições da prática da modelação no desenvolvimento da performance musical tem sido fonte de discussões entre pesquisadores. Os experimentos apresentados a seguir apontam para questões da eficácia do aprimoramento técnico e musical e fomentam argumentos em torno da ativação de neurônios quando da execução ou observação de uma ação realizada por outro.

Estudos realizados por Cash et. al. (2014, pp.90-91), a respeito de como um modelo auditivo pode afetar o desempenho na performance de músicos instrumentistas, apontam resultados no aprendizado musical em todos os níveis de experiência e treinamento. Essa investigação revelou que ouvir um modelo auditivo antes da prática fazia com que músicos experientes atingissem melhores níveis de desempenho (performance), bem como demonstrou que a audição prévia contribuiu para a consolidação da memória no período noturno. O levantamento de dados implicou na comparação entre aprendizes que ouviram ou não um modelo auditivo antes do início da prática, a taxa de aprendizado durante a prática ativa e a extensão do aumento da memória durante o sono noturno.

A pesquisa envolveu 32 participantes não pianistas (instrumentistas de sopros e cordas) que executaram, com a mão esquerda, ao teclado, uma melodia de 13 notas<sup>4</sup>. Tanto a notação musical quanto o dedilhado para a execução das notas eram visíveis em uma tela de computador posicionada na altura do suporte de partituras musicais do teclado. Os participantes fizeram uso de fones de ouvido através dos quais era possível escutar o som do piano e o desempenho do modelo.

Antes da primeira seção de prática, metade dos participantes havia ouvido 10 repetições dessa melodia alvo. Posteriormente, todos os participantes foram testados na manhã seguinte (aproximadamente 12 horas após o treinamento) e executaram a melodia proposta com a maior rapidez, precisão e uniformidade possível. O resultado demonstrou que ouvir um modelo auditivo antes da prática levou músicos experientes a atingirem níveis de qualidade da performance significativamente mais altos do que aqueles alcançados por músicos que não ouviram um modelo. Os dados do experimento sugerem que na prática de novas tarefas, há vantagens a curto prazo em apresentar aos alunos modelos que possam definir metas desafiadoras de desempenho, resultando assim, em benefício nos aspectos motivacionais do aprendiz.

Cash et. al. (2014, pp.95-96) acreditam na possibilidade de

---

4 A melodia alvo foi adaptada da pesquisa publicada pela *Journal of Research in Music Education*, em 2006, e realizada por A. L. Simmons e R. A. Duke: Effects of sleep on performance of a keyboard melody. DOI:10.1177/002242940605400308

que a audição prévia do exemplo musical tenha criado um modelo auditivo que preparou o sistema motor antes do início da prática ativa. Outros pesquisadores como Lahav, Saltzman e Schlaug (2007) também obtiveram em seus experimentos, respostas preliminares de que a escuta passiva de uma peça musical recém-aprendida por músicos amadores pode melhorar o desempenho motor na ausência de prática física.

Demonstrações sobre a ativação dos neurônios motores mesmo na ausência de atividade física real aparecem nos experimentos realizados por pesquisadores italianos da Universidade de Parma. Buccino e Riggio (2006) demonstram em seus testes que, após a observação de modelos dados por guitarristas experientes, foi pedido aos participantes (guitarristas iniciantes) que aprendessem a tocar diferentes acordes na guitarra, e as conclusões apontaram para uma ativação de neurônios na operação cerebral do sistema motor em toda a fase do processo, ou seja, desde a observação até a execução dos acordes.

Desse modo, a escuta de uma melodia que, em princípio, ativaria imediatamente os neurônios sensitivos (que por sua vez conduziriam ao cérebro esse estímulo sonoro captado pelo ouvido), comportaria a possibilidade de ativar, também, os neurônios motores. Com isso, é estabelecida uma disposição prévia dos músculos para executarem, fisicamente, a melodia percebida. Essa ativação neuronal se daria mesmo quando a familiaridade com a tal melodia é adquirida em uma única sessão de treinamento.

A modelação é um tema muito abrangente, envolvendo entre outros, pesquisas sobre a prática mental, que tem por definição um ensaio imaginário, oculto de uma habilidade sem qualquer movimento muscular ou sonoro (Coffman, 1990, p.187). Entretanto, a prática mental não será objeto de maior detalhamento nesse texto em razão de ser um extenso assunto a ser tratado em um artigo em separado. Apenas no intuito de integrar informações sobre as questões da produção de esquemas cognitivos a partir de fontes auditivas, alguns pesquisadores (Rosenthal et. al., 1988; Lim & Lippman, 1991; Theiler & Lippman, 1995) apontam que a prática mental, por meio de uma imagem auditiva e silenciosa, a partir de

um modelo, pode ajudar os músicos a preparar uma performance posterior com melhorias na execução do instrumento.

Para Addressi (2015, p.123) “decorrentes da cognição corporal, podem destacar como esta percepção (auditiva de similaridade) não pertence apenas ao domínio cognitivo, mas também ao domínio motor”. Dessa maneira, o diálogo existente entre as áreas da cognição e a aprendizagem motora permitem uma inter-relação da consciência com as habilidades motoras, sendo que a modelação se apresenta como recurso para o sucesso na realização das atividades musicais. Segundo alguns autores (Cerqueira, 2009, p.107; Corrêa, 2015, p.10), as atividades cognitivas demandam habilidades conscientemente internalizadas para obtenção de conhecimento.

### **A modelação como recurso da aprendizagem musical**

As ações instrucionais partem de pressupostos das diferentes estratégias das práticas de aprendizagem musical fornecidas pelo professor, sendo a modelação um desses recursos. Dessa forma, a modelação muitas vezes é utilizada como estratégia adotada por professores que orientam a aprendizagem musical em diferentes níveis de iniciação dos alunos. A exemplo disso, Hallam et.al. (2012, p.652), realizaram uma pesquisa com 3.325 estudantes de instrumentos musicais, em diferentes níveis de especialização, e analisaram as variáveis relacionadas à adoção de estratégias de práticas sistemáticas e analíticas, organização das atividades, uso de gravações próprias (feedback) e uso do metrônomo. Os resultados, discutidos em relação às implicações educacionais, apontaram evidências na pesquisa que sugerem, em níveis intermediários de especialização, que alguns aprendizes podem não conseguir fazer a transição para as estratégias necessárias para o aprendizado de um repertório mais difícil. Claramente, esses alunos precisam de apoio dos professores para que possam trabalhar de forma mais eficaz. Por exemplo, o professor pode pedir a estes que identifiquem passagens difíceis e demonstrem como poderiam praticá-las. Na medida em que o repertório é aprimorado, os desafios técnicos em andamento podem ser dissecados, discutidos e apropriados para praticar as

estratégias desenvolvidas de forma autônoma pelo aluno. Para as pesquisadoras, isso significará que o aluno tenha um papel ativo e não passivo.

A pesquisa aponta o feedback fornecido pelos professores como algo crucial na melhoria da qualidade dos resultados da aprendizagem, e complementam que os alunos precisam de orientação especializada no desenvolvimento de uma técnica segura, bem como os professores precisam ser capazes de fornecer feedback de uma forma construtiva com apoio e incentivo, e que, portanto, não implique em impacto negativo na motivação do aprendiz.

Finalmente, as autoras também levaram em consideração a possibilidade do uso da tecnologia em favor da prática, uma vez que a tecnologia de telefonia móvel fez com que um simples telefone celular se tornasse um eficiente gravador, viabilizando de modo muito fácil e eficaz a escuta de peças a serem executadas, bem como a gravação da execução dos próprios alunos, objetivando assim futuras comparações. As gravações podem ser usadas em lições para discutir como a performance pode ser aperfeiçoada, bem como quais as estratégias podem ser usadas para a melhoria da prática instrumental.

Atualmente, a tecnologia permite uma significativa facilidade de acesso às mais variadas gravações musicais de profissionais instrumentistas, pois afinal, a música sempre se serviu das inovações tecnológicas para seus propósitos, como o favorecimento da eficácia na performance musical a partir da audição de modelos em gravações. Segundo Galvão (2015), ouvir várias vezes uma peça musical antes de começar a praticá-la proporciona um conhecimento direto da sua estrutura geral, pois as gravações estabelecem modelos referenciais e se tornam instrumentos de aprendizagem dos mais eficientes. A prática em ouvir gravações no processo de aprendizagem de peças musicais fornece “aspectos como afinação, ritmo, intervalos, andamentos e expressividade que podem ser mais facilmente internalizados” (Galvão, 2015, p.177).

No âmbito da pedagogia do ensino de um instrumento, o uso da gravação como recurso é uma tática entre os professores de música. Uma das vantagens consiste na possibilidade de exibir o modelo

gravado em áudio ou vídeo repetidas vezes para a observação de determinado trecho musical. Afinal, procedimentos multifacetados enriquecem as práticas de aprendizagem, permitindo que diferentes procedimentos enriqueçam formas de se ensinar e aprender no campo da música.

Para Guimarães (2011, p.4), nas aulas individuais o professor é responsável por “promover o desenvolvimento das habilidades técnicas para a execução ao instrumento, ensinar aspectos interpretativos das obras musicais, e estimular a criatividade do aluno a fim de aflorar a sua essência criativa na interpretação musical”. Entretanto, é preciso notar que mesmo os professores que não enfrentam a heterogeneidade de grupos, ou seja, aqueles que só ministram aulas individuais, podem encontrar problemas com a recepção de certas estratégias por parte de alguns alunos, pois os mecanismos cognitivos são distintos. Afinal, cada pessoa aprende de um jeito diferente e em seu tempo particular. Por conta dessa situação, Galvão, por exemplo, afirmou que:

É tarefa árdua criar regras de aprendizagem sem considerar contexto (tema, motivação, condições de aprendizagem, entre outros). Ainda assim, há regras gerais que podem ser ensinadas para aumentar a efetividade do estudo individual [...]. Aos poucos, os estudantes vão criando e incorporando um repertório de resolução de problemas (2015, p.178).

Na prática do ensino do instrumento as alternativas interpretativas que estimulam a audição, a formação de possíveis modelos e a reflexão sobre a atuação musical, são fornecidas tanto por meio de gravações quanto pelo professor. Isto ocorre porque a modelação auditiva requer que o estudante aprenda a partir da imitação de interpretações, sejam estas a do professor ou de outro intérprete.

Por conseguinte, as maneiras com as quais o professor poderá transmitir as alternativas interpretativas musicais podem variar da forma verbal ou não-verbal. Assim sendo, como componente fundamental para o ensino e aprendizagem de um instrumento musical, na consciência de que se constitui como modelo, um professor deve levar em conta a clareza nos modos como transmite

as informações ao aluno. A esse respeito, Woody entende que:

Embora muitos professores usem a modelação para comunicar como executar de forma expressiva, outros procuram realizar isso descrevendo as características do desempenho desejado. No que pode ser chamado de instrução musical concreta, um professor aborda as propriedades sonoras de uma apresentação, incluindo variações de volume, ritmo e articulação. Tais dispositivos expressivos podem ser indicados verbalmente ou simbolicamente, marcando a notação impressa da música<sup>5</sup> (2006, p.22).

Ainda que possa parecer óbvio, vale lembrar que a demonstração não verbal, ou seja, via execução instrumental por parte de quem detém a função de transmitir um conteúdo específico, é ainda a forma mais utilizada no ensino, não somente em aulas de instrumento, mas também em classes de música de câmara, de solfejo, além de disciplinas de outras áreas, como dança, teatro, etc. A modelação por meio da execução instrumental realizada pelo professor é definida por Zorzal (2014) como uma estratégia não verbal de ensino do instrumento musical. Segundo o autor, “a demonstração instrumental configura-se quando o professor utiliza o instrumento para demonstrar ou exemplificar para o aluno suas intenções musicais ou imitativas” (Zorzal, 2014, p.33).

Mesmo que seja contestada por alguns psicólogos, a demonstração “do erro” é também um recurso utilizado na modelação. Para a pesquisadora do Piano Laboratory Program da Universidade Baylor, no Texas, Lesley McAllister (2008), a técnica de demonstração eficaz ocorre quando o professor, ao imitar o desempenho incorreto de um aluno, fornece uma demonstração correta e alternativa, o que permitirá ao aluno a escolha de uma versão apropriada. Segundo a autora, a modelação por meio da execução é uma estratégia mais efetiva do que a descrição verbal para o ensino da aprendizagem de um instrumento musical. Os alunos tendem a realizar na prática

---

5 Texto original: “Although many teachers use modeling to communicate how to perform expressively, others seek to accomplish this by describing the characteristics of the desired performance. In what might be called concrete musical instruction, a teacher addresses the sound properties of a performance, including variations in loudness, tempo, and articulation. Such expressive devices can be indicated either verbally or symbolically by marking printed notation of the music” (Woody, 2006, p.22).

níveis de performance significativamente mais altos quando são ensinados por professores que se utilizaram da técnica da modelação de forma frequente e com alta qualidade. “Em geral, os conceitos musicais devem ser experimentados e não explicados, para que os alunos possam imitar o modelo do professor, utilizando-se de repetições conforme o necessário para corrigir o desempenho do aprendiz<sup>6</sup>” (McAllister, 2008, p.17).

Muitas vezes, os alunos não se sentem aptos a tomar decisões interpretativas, seja por inexperiência, timidez, comodismo ou até mesmo desconhecimento das possibilidades da partitura (Freitas, 2013, p.3). Afinal, “o aprendiz não pode controlar totalmente seu progresso [...] Os professores ajudam no processo fornecendo informações e feedback quando necessário” (Sloboda, 2012, pp.46-47). Este fato aponta para uma predisposição, segundo Lage et. al. (2002, p.16), ao “estilo” musical do aluno em uma estreita semelhança com o professor, principalmente pela prática da demonstração do que pela verbalização das aulas de instrumento.

### **Inovação ou reprodução musical?**

Muitas vezes ao escutarmos gravações de obras musicais executadas por diferentes intérpretes, é possível identificar o músico executante de imediato. As características interpretativa e sonora tornam-se indissociáveis, intrínsecas, únicas e peculiares atreladas ao instrumentista. Mesmo quando se adotam músicos profissionais como fontes para estudos musicais no processo da aprendizagem por modelação, ao imitar, cada instrumentista desenvolve sua própria “identidade” sonora, musical e interpretativa.

Quanto à valorização da interpretação pessoal das obras musicais executadas, de acordo com Costa (2008, p.139), embora os observadores possam se comportar de modo similar ao modelo

---

6 Texto original: “In general, musical concepts must be experienced rather than just explained, so students should be allowed to imitate the teacher’s model, using repetition as necessary to correct their performance” (McAllister, 2008, p.17).

7 Texto original: “El aprendiz no puede controlar totalmente su progreso [...] Los profesores ayudan en el proceso proporcionándoles información y retroalimentación cuando lo necesitan” (Sloboda, 2012, pp.46 - 47).

exposto, suas respostas não são simplesmente mímicas daquelas do modelo, pois há a apresentação de elementos inovadores para comportamentos complexos.

A inovação pode emergir por intermédio da modelação a partir da apreensão do princípio condutor da informação. Ao compreender e assimilar esse “princípio”, ou “essência do fazer”, o observador pode utilizá-lo para fundamentar a produção de algo que vá além do visualizado ou escutado gerando, desse modo, novas versões das tarefas propostas. Por conta disto, Bandura afirma que:

Quando expostos a modelos que diferem em seus estilos de pensamento e de comportamento, observadores raramente criam seus padrões de comportamento com base em uma única fonte e não adotam todos os atributos, mesmo de seus modelos preferidos. Pelo contrário, os observadores combinam diversos aspectos de diferentes modelos em novos amálgamas que diferem das fontes modeladas por um modelo individual (2008, p.19).

Dessa forma, a modelação é parte da elaboração retórica do objeto observado, seja por correspondência ou aproximação do observador, e permite a recriação dos elementos estudados acrescidos de sentimentos pessoais e conceitos estéticos próprios. Como orientação da prática musical, a imitação atua na fundamentação perceptiva da cognição sensorial, uma vez que permite um saber fazer e origina fontes de novas execuções expressivas da música. A relação estabelecida entre o modelo e a representação por parte do músico instrumentista revela não uma subordinação ou mera cópia, mas antes, uma ação interpretativa autônoma, reflexiva e racional da obra musical.

Pesquisadoras como Freitas e Gerling (2016, p.86) revelam que a modelação contribui para o aprendizado de recursos da expressividade e o professor, que representa o modelo, quando faz uso da modelação como estratégia para o ensino de tais recursos, proporciona ao estudante a aquisição de ferramentas expressivas para criar a sua própria interpretação. Repp (2000) considera a imitação como “um primeiro estágio necessário em um desenvolvimento que, idealmente, deve conduzir à assimilação dos padrões imitados com a aquisição de um rico vocabulário expressivo dos quais, combinações e padrões novos e originais podem emergir” (apud Freitas, 2014,

p.3). Afinal, a imitação reflexiva parte do pressuposto que ao invés do estudante perder a sua originalidade, sua ação “como exercício e não como propósito final, estimula a reflexão sobre os processos de aprendizagem e sobre o desenvolvimento dos seus próprios recursos” (Freitas, 2014, p.3).

Finalmente, tomando-se por base a série de estudos elencados desde o início deste texto, fica evidente a relevância do procedimento de modelação. Seja por meio de uma observação verbal ou não verbal advinda da execução das obras musicais pelo professor, ou seja, pela referência interpretativa de músicos profissionais por meio de gravações. A modelação é uma importante ferramenta pedagógica que permite vantagens na obtenção de intentos desafiadores tanto para a melhoria do desempenho performático do aluno quanto no seu desenvolvimento em questões relativas às interpretações das obras musicais estudadas. Segundo Schunk e Zimmerman (2006, p.3), a utilidade de um modelo referencial é admitida pelos alunos por razões motivadoras, pois “ver um modelo de sucesso pode levar os observadores a acreditar que se o modelo é capaz de aprender eles também podem”<sup>8</sup>.

### Considerações finais

A modelação é um recurso que produz expectativas e possibilita objetivar maneiras com a qual o professor, como referência, pode ajudar o aluno instrumentista a se tornar mais eficaz em sua prática, seja por meio das orientações verbalizadas sobre como identificar passagens difíceis e elaborar táticas para a superação dos desafios enfrentados seja por meio das estratégias não-verbais, como a execução instrumental, semelhante às tradições musicais desde o século XVIII e que perduram até os dias de hoje, no qual o aprendiz aprende ouvindo o seu mestre em suas intenções gestuais, técnicas e de expressão musical.

Mediante a atuação o professor ou de outro intérprete, a modelação como ferramenta de demonstração instrumental é, de fato, um importante meio para otimizar a aprendizagem da performance

<sup>8</sup> Texto original: “Seeing a successful model may lead observers to believe that if the model can learn they can as well” (Schunk; Zimmerman, 2006, p.3).

no campo da música. Ao observar modelos competentes executando ações musicais, técnicas e interpretativas, os estudantes formam expectativas de resultados possíveis para a prática do instrumento com influências em sua autoeficácia e motivação, o que possibilita o incentivo da individualidade com o desenvolvimento das habilidades expressivas próprias e da realização de ideias musicais interpretativas autônomas, mais abrangentes e originais.

Em última análise, a modelação, ao contrário do entendimento como mera imitação do intérprete agregada à perda da liberdade de expressão ou da originalidade, firma-se positivamente como um estimulante exercício da escuta crítica e da reflexão consciente do aluno sobre o seu próprio desenvolvimento interpretativo e criativo para a prática da obra musical estudada na medida em que proporciona a possibilidade de ampliação e seleção de elementos musicais alternativos para o desempenho do aprimoramento técnico e expressivo da música.

## Referências

ADDESSI, Anna Rita. O paradigma da interação reflexiva no campo da aprendizagem mediada por tecnologias: arcabouço teórico e alguns resultados empíricos com a plataforma MIROR. Tradução: Rosane Cardoso de Araújo. In: CORRÊA, Antenor Ferreira. *A mente musical em uma perspectiva interdisciplinar*. Brasília: Universidade de Brasília, 2015, pp. 191-233.

AZZI, Roberta G. Considerações sobre agência humana na obra de Bandura e inserção do assunto em periódicos brasileiros de psicologia. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta G. (Org). *Teoria social cognitiva: diversos enfoques*. Campinas: Mercado de Letras, 2017, pp. 11-44.

BANDURA, Albert. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta G.; POLYDORO, Soely. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008, pp. 15-41.

BUCCINO, Giovanni; RIGGIO, Lucia. The role of the mirror neuron system in motor learning. *Kinesiology*, v. 1, n. 38, 2006, pp. 1-13. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/27189852\\_The\\_role\\_of\\_the\\_mirror\\_neuron\\_system\\_in\\_motor\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/27189852_The_role_of_the_mirror_neuron_system_in_motor_learning). Acesso em: 08 fev. 2019.

CASH, Carla D.; ALLEN, Sarah E.; SIMMONS, Amy L.; DUKE, Robert. Effects of model performances on music skill acquisition and overnight memory consolidation. *Journal Of Research In Music Education*, v. 62, n. 1, 20 mar. 2014, pp. 89-99. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/0022429413520409>.

CERQUEIRA, Daniel L. Proposta para um modelo de ensino e aprendizagem da performance musical. *Opus*, Goiânia, v. 15, n. 2, dez. 2009, pp. 105-124.

COFFMAN, Don D. Effects of mental practice, physical practice, and knowledge of results on piano performance. *Journal Of Research In Music Education*, v. 38, n. 3, 1990, pp. 187-196. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.2307/3345182>.

CORRÊA, Antenor F. Prefácio. In: CORRÊA, Antenor F. (Org.). *A mente musical em uma perspectiva interdisciplinar*. Brasília: Universidade de Brasília, 2015, pp. 7-15.

COSTA, Anna Edith B. Modelação. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008, pp. 123-148.

FREITAS, Stefanie. *Modelagem como estratégia para o desenvolvimento de recursos expressivos na performance pianística: três estudos de caso*. 2013. 119 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FREITAS, Stefanie. Modelagem como ferramenta de estudo e aprendizagem na prática pianística para a construção de uma

interpretação. *Anais do XXIV Congresso da Anppom*. São Paulo: Anppom, 2014, pp. 1-7. Disponível em: [anppom.com.br/congressos/index.php/24anppom/SaoPaulo2014/paper/view/2781/891](http://anppom.com.br/congressos/index.php/24anppom/SaoPaulo2014/paper/view/2781/891). Acesso em: 12 out. 2018.

FREITAS, Stefanie; GERLING, Cristina C. Modelagem como estratégia de estudo para a manipulação das inflexões rítmicas e definição de íntimo no Ponteio 46 de Camargo Guarneri: dois estudos de caso. *Revista da Abem*, Londrina, v. 24, n. 36, jun. 2016, pp. 85-104. Disponível em: [www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/597/0](http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/597/0). Acesso em: 10 ago. 2018.

GALVÃO, Afonso. Estudo deliberado e expertise musical. In: CORRÊA, Antenor Ferreira. (Org.). *A mente musical em uma perspectiva interdisciplinar*. Brasília: Universidade de Brasília, 2015, pp. 167-189.

GUIMARÃES, Antônio Carlos. Revisão de aulas individuais de flauta transversal através de gravações de áudio e vídeo: Ensino e Pedagogia. In: 1º ENCONTRO REGIONAL SUL. *Anais do IV Evento Científico da Associação Brasileira de Flautistas*. Maringá: ABRAF, 2011, pp. 3-9.

HALLAM, Susan; RINTA, Tiija; VARVARIGOU, Maria; CREECH, Andrea; PAPAGEORGI, Ioulia; GOMES, Teresa; LANIPEKUN, Jennifer. The development of practising strategies in young people. *Psychology Of Music*, v. 40, n. 5, 20 ago. 2012, pp. 652-680. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/0305735612443868>.

LAGE, Guilherme M.; BORÉM, Fausto.; BENDA, Rodolfo N.; MORAES, Luiz Carlos. Aprendizagem motora na performance musical: reflexões sobre conceitos e aplicabilidade. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 5-6, jan. 2002, pp. 14-26. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/283151761\\_Aprendizagem\\_motora\\_na\\_performance\\_musical\\_reflexoes\\_sobre\\_conceitos\\_e](https://www.researchgate.net/publication/283151761_Aprendizagem_motora_na_performance_musical_reflexoes_sobre_conceitos_e)

aplicabilidade\_Motor\_learning\_and\_music\_performance\_reflections\_on\_concepts\_and\_applicability. Acesso em: 05 out. 2018.

LAHAV, Amir; SALTZMAN, Elliot; SCHLAUG, Gottfried. Action representation of sound: audiomotor recognition network while listening to newly acquired actions. *Journal of Neuroscience*, v. 27, n. 2, 10 jan. 2007, pp. 308-314. Society for Neuroscience. <http://dx.doi.org/10.1523/jneurosci.4822-06.2007>. Disponível em: <http://www.jneurosci.org/content/27/2/308>. Acesso em: 08 fev. 2019.

LIM, Serene; LIPPMANN, Louis G. Mental practice and memorization of piano music. *Journal of General Psychology*, n.118(1), jan. 1991, pp. 21-30. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/00221309.1991.9711130>

MCALLISTER, Lesley S. Evaluating teaching effectiveness in music. *American Music Teacher*, v. 58, n. 3, 2008, pp. 14-17. Disponível em: <https://www.thefreelibrary.com/Evaluating+teaching+effectiveness+in+music.-a0190850339>. Acesso em: 26 out. 2018.

ROSENTHAL, Roseanne K.; WILSON, Mary; EVANS, Madeline.; GREENWALT, Larry. Effects of different practice conditions on advanced instrumentalists' performance accuracy. *Journal of Research in Music Education*, v. 36(4), 1988, pp. 250-273. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/3344877>.

SCHUNK, Dale H.; ZIMMERMAN, Barry J. Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, v. 23, n. 1, 2006, pp. 3-25. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/10573560600837578>.

THEILER, Anne M.; LIPPMAN, Louis G. Effects of mental practice and modeling on guitar and vocal performance. *Journal of General Psychology*, v.122(4), 1995, pp. 329-343. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/00221309.1995.9711130>

org/10.1080/00221309.1995.9921245.

WOODY, Robert H. The effect of various instructional conditions on expressive music performance. *Journal Of Research In Music Education*, v. 54, n. 1, abr. 2006, pp. 21-36. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/002242940605400103>.

ZORZAL, Ricieri C. Estratégias para o ensino de instrumento musical. In: ZORZAL, Ricieri C.; TOURINHO, Cristina (Org.). *Aspectos práticos e teóricos para o ensino e aprendizagem da performance musical*. São Luís: Edufma, 2014, pp. 12-45.

# 11

## **Vivenciar as metodologias: caminhos de formação de docentes de Teatro na contemporaneidade**

Jonas Sales

O diálogo aqui proposto é fruto das experiências vivenciadas nas aulas das disciplinas Metodologia do ensino de teatro I e II do departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília (UnB). O objetivo da discussão é refletir sobre conceitos e métodos a respeito da formação e do fazer do professor de teatro em sala de aula.

Junto aos alunos participantes das disciplinas, buscou-se, a partir de exercícios e discussões textuais, redirecionar as práticas propostas por linhas e metodologias aplicadas ao ensino de teatro ao longo da história da educação para o fazer teatral em nossas instituições de ensino. Para isso, parto do princípio que é necessário vivenciar os métodos que são propostos em sala (e não só discutir ou mostrar) durante a formação nos cursos de licenciaturas e redirecionar o caminho do aprendizado dos futuros professores de teatro. Desse modo, aponta-se para uma perspectiva de que a prática e as vivências das abordagens metodológicas que são utilizadas comumente sejam o pilar fundamental para a reflexão das práticas metodológicas para formação do professor de teatro no âmbito das instituições de ensino formais.

Peço licença para refletir, com um olhar crítico e ao mesmo tempo esperançoso, a respeito da formação de docentes para o ensino das Artes, mais especificamente de teatro na Universidade de Brasília a partir da problemática existente nas diversas instituições de ensino formal ou não formal, sejam públicas ou privadas. Neste sentido, levanto alguns questionamentos para que possam nortear a nossa conversa. Como estão acontecendo os processos de aprendizagens

dos nossos alunos de teatro que se formam nas diversas faculdades e vão para as salas de aula com todos os seus desafios? Como estes futuros professores irão disseminar e conduzir o conhecimento construído em seus cursos, ampliando a cadeia de saberes para dezenas e dezenas de crianças, adolescentes e adultos que carecem do conhecimento artístico? Quais as bases de conhecimentos para que os professores de teatro se sintam preparados para enfrentar a sala de aula e venham a contribuir com a formação estético-artística de um cidadão?

Digo então: Colcha de retalhos. É assim que irei exemplificar nesse momento a construção do saber no percurso da aprendizagem de um indivíduo. Passei minha infância no nordeste brasileiro, vendo as colchas de retalhos coloridas em sua composição. Assim sendo, usarei os caminhos possíveis para a construção das metodologias de ensino de teatro, assim como uma colcha de retalhos que vai agregando pedaços a fim de que o resultado final seja um belo resultado estético que também seja útil para o sujeito em aprendizagem. Viso aqui ao ensino de arte que contemple o nosso momento contemporâneo, em que o professor de Arte/Teatro possa vislumbrar diversos caminhos ao pensar o seu papel. Desse modo,

discutir o papel do professor de Arte na escola, poderíamos dizer que devemos esperar curiosidade, disciplina, comprometimento, criatividade, cultura, respeito, orgulho, humildade; Autonomia para estar; Emancipação para ser; Cidadania para outrar-se; Arte para Educar e Viver. Por que não dizer: desenvolver a capacidade de ler a Arte, experimentando-a, provando-a, contextualizando-a em sua realidade (Gois, Queiroz, Gaio, 2013, p.49).

Ao ensinar teatro na escola, deseja-se que o sujeito possa ser capaz de dialogar com o universo teatral de modo que consiga contextualizar, fruir e produzir, vislumbrando a sua formação enquanto indivíduo, que tenha acesso aos bens da cultura de seu povo, a consciência de si e do outro, a vivência grupal e indiscutivelmente saber Arte/Teatro.

Contemplemos que o ensino de Arte tem como propósito contribuir com a compreensão dos sistemas sociais e culturais que envolvem o habitat do sujeito, fazendo com que as simbologias criadas esteticamente através da Arte sejam reconhecidas por meio

do saber construído nas escolas em comunhão com as experiências dos indivíduos envolvidos. Desse modo acontece a construção do conhecimento na Arte, ao considerar que:

Estamos chamando de construção do conhecimento a busca de apropriação do objeto pelo sujeito; isto é, a percepção, ou apreensão do sujeito sobre a realidade, tendo em vista que a apropriação do conhecimento se dá pela relação e articulação que esse sujeito vai tecendo sobre os diferentes ângulos e demandas que essa realidade lhe apresenta, para que possa atuar propositivamente se posicionando conscientemente frente aos desafios postos pelo meio circundante (Lima, 2009, p.14).

Assim sendo, é indispensável que os nossos alunos em cursos de formação docente para o teatro, busquem perceber que o ensino de teatro vai além do espetáculo, vai além do resultado estético, da pecinha, do teatrinho, e que os diversos componentes da colcha que se formará a partir das partes, são importantes, e sua construção deve ser refletida na sua prática no intuito de uma organização do saber. Há de atentar que tem muito mais escondido abaixo da água, como um iceberg, em que o espetáculo como produto é apenas a ponta, o inegável. O imprescindível está submerso, está no processo. Está nas elaborações dos saberes construídos ao longo da convivência e das formulações reflexivas com as práticas teatrais no chão da escola.

É preciso considerar os processos desenvolvidos em nossas salas de aula para desencadear propostas corroborativas com o alargamento do caminho que seguimos no ensino de Arte/Teatro na contemporaneidade. Já não basta termos alunos de graduação, futuros professores, que saibam a cartilha teatral da teoria A à teoria Z e, no entanto, não sabem vivenciar em suas práticas cotidianas, na escola, o que foi descoberto em nossos cursos superiores. Educar na contemporaneidade exige pensar em uma educação contínua da elaboração dos saberes dos educandos e dos educadores.

Precisamos pensar o ensino de teatro ou de quaisquer linguagens artísticas de modo que venha a romper com as fronteiras estabelecidas ao longo de nossa história em que muitas vezes este campo de saber foi podado e limitado, negado à grande camada da civilização. Precisamos construir pontes entre a Arte e o cidadão, fazendo com que este entenda que as linguagens da Arte fazem

parte de sua história, da sua cultura e que podem ser elemento de transformação. Neste sentido, o teatro:

Como construção cultural, [...] marcará e é marcado pelo contexto socioeconômico, pelo tempo histórico no qual é produzido e, como toda produção humana, ele está sempre em processo de transformação. Se buscarmos clareza dos elementos que são estruturadores do Teatro como linguagem, como sistema sócio, ou seja, como construção cultural, teremos condições de formular propostas mais adequadas ao seu ensino, de modo que os indivíduos se apropriem dessa linguagem numa perspectiva ampla, histórica e, portanto, transformadora (Rocha, 2009, p.94).

Para que exista um grande conjunto de cidadãos que reconheçam o teatro, faz-se necessário que não ensinemos teatro na escola (e outros espaços de saberes) e sim que possamos educar para o teatro, para o saber conhecer e fruir teatro e não apenas o fazer como resultado de uma necessidade de demonstração de um produto estético. Faz-se pertinente que costuremos em nossas salas de aulas as diversas peças de retalhos, para que um processo coletivo seja construído e que a colcha, ao final, seja resultado de um trabalho consciente e que a experiência estética seja vivenciada no fazer e no entender aquilo que é feito.

Levar os futuros professores a uma reflexão do seu fazer e na qualidade de sua formação é função das instituições de ensino superior que se propõem a fomentar os saberes que estes vão repassar e reviver junto aos sujeitos da educação que irão se deparar nas diversas instituições de ensino. Provocar estes futuros professores de teatro a olhar para a sua prática na sala de aula é papel pertinente que se deve estabelecer constantemente nas discussões dos ambientes acadêmicos. Como argumenta Santos (2002):

Uma área de conhecimento estrutura-se com base em movimentos históricos analisados criticamente e configura-se através de um constante redimensionamento de posturas e modelos epistemológicos, os quais buscam atender às necessidades evidenciadas na prática (Santos, 2002, p.15).

A autora ainda explicita que, o teatro é entendido como um sistema de conhecimento a ser construído coletivamente, na estreita relação com o desenvolvimento intelectual do indivíduo e, como tal,

deve fazer parte da educação escolar.

Levando em consideração os apontamentos citados anteriormente e na defesa de uma educação artística/teatral do cidadão (sendo este, por sua vez, merecedor e detentor do direito de conhecer sobre teatro) foi que senti, na função de professor, a necessidade de ir além dos textos e discussões realizados em sala de aula no intuito de estimular a diversidade de fazeres no campo do ensino de teatro. Diante do desejo de obter novas provocações, propus como metodologia para a disciplina, a vivência das discussões realizadas na sala, pensando que, não basta falar, temos que vivenciar para entender o que os “mestres” e os seus métodos estão propondo a fazer nas salas de aulas como caminho de possíveis bons resultados. Desse modo, parti da premissa de que é preciso praticar com os discentes o que é discutido, refletindo sobre as pedagogias que envolvem e/ou estão congregadas na disciplina que se propõe a oferecer caminhos para o trabalho do professor de teatro.

As disciplinas metodologia do ensino do teatro I e II têm como proposta, proporcionar ao aluno o contato com as diversas vertentes das práticas metodológicas que envolvem o ensino de teatro. Uma das ementas, apresenta a seguinte proposta:

Reflexões acerca dos caminhos de ensino de teatro para crianças, adolescentes, jovens e adultos na Educação Formal (Ensinos Fundamental e Médio) e não formal (ONGs, empresas, comunidades, etc). Abordagens metodológicas pertinentes ao ensino de teatro para crianças, adolescentes, jovens e adultos. O Ensino de Teatro em Cursos Técnicos (em áreas diversas, fora do âmbito do teatro). Observação de práticas pedagógicas pertinentes em locais específicos. Excursão curricular (CEN-UnB, 2019)<sup>1</sup>.

Considerando esses apontamentos, o percurso que considero de grande pertinência para entender tais metodologias é a corporalização destas em diálogos com os discursos teóricos. A vivência prática dos processos metodológicos possibilita a construção de novas práticas para o professor em formação,

Visto que nenhuma prática existe num perfeito isolamento, sem ser afetada por outras práticas, a necessidade de estabelecermos relações e arbitragens entre as diferentes práticas é mantida. Enquanto

---

1 Ementa da disciplina Metodologia do ensino de Teatro 2. Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília. 2019.

nossas práticas nos apresentarem tais problemas e reclamarem melhoria, a teoria não será apenas possível como também necessária (Shusterman, 1998, p.58).

Deste modo, nossas atividades ganharam proporções dinâmicas em busca do prazer de apreender e ensinar de forma lúdica e concreta, vislumbrando o aprendizado que aponte para um caminho com alternativas múltiplas no campo do ensino de teatro em nossas intuições formais e não-formais, apontando para um universo que tais alunos em breve encontrarão como representantes oficiais do conhecimento de teatro.

### **Conhecer métodos para refleti-los**



Figura 1: Introdução aos jogos tradicionais – Foto: Jonas Sales.

A Figura 1 representa um dos exercícios com jogos realizado em aulas. Nossas atividades semestrais iniciam com uma introdução ao percurso do ensino de Arte/Teatro no Brasil e como podemos pensar o ensino desta linguagem na contemporaneidade. Os textos são provocativos para que os discentes possam ter uma perspectiva de espaços e discursos que encontrarão como profissionais. Considero

que a pertinência do entendimento das dificuldades e conquistas realizadas neste campo é fundamental para que os futuros professores entendam os aspectos políticos, socioculturais e pedagógicos que envolvem o ensino de teatro.

Em nossos cursos de linguagens artísticas ainda sofremos um paradigma muito forte em relação às licenciaturas e aos bacharelados e isso leva a ter como fórmula de sucesso, o fazer artístico como sendo o fator primordial do teatro. Ser bacharel é tido como fator de grande importância neste universo acadêmico. Fazer teatro está ligado diretamente ao palco e cabe-nos, enquanto formadores de futuros professores de teatro, desmitificar esse pensamento. Um dos aspectos relevantes é levar os alunos a refletirem sobre a função sócio-político-cultural que o teatro desempenha em nossa sociedade.

É cabível que os futuros professores de teatro entendam que a vivência e seu ensino vão além de técnicas ou, apenas jogos lúdicos que proporcionam prazeres. Exige investimento em um profissional que se completa constantemente em suas pesquisas, para que as experiências tenham significados tanto para o professor quanto para os alunos envolvidos na relação de aprendizagem.

Contraditoriamente, também não podemos esquecer que o professor de teatro, muitas vezes é artista e deve se apropriar de sua arte para conectar-se com a sala de aula. Neste caso é pertinente dizer que,

Uma escola de arte forma artistas; alguns(mas) vão ser professor@s, outr@s não. Para os que fazem a opção de ser professor@, é preciso fazer a ligação entre o que é o conhecimento de arte, sua expressão, seu ensino e sua inter-relação com a formação artística d@ alun@. Assim, @ licenciado em arte é artista e é professor@ (Pimentel, 2009, p.181).

A provocação desta reflexão é despertada e processa-se com fundamental relevância na concepção de um profissional de teatro no ambiente escolar. O conhecimento em teatro deve estar atrelado ao seu processo de ensino em uma licenciatura. É possível e necessário que a formação do licenciando em teatro aconteça de maneira que as especificidades da relação ensino e Arte/Teatro caminhem durante todo o percurso que o aluno percorre no curso.

Tenho acreditado que com esta proposição o futuro professor de teatro se sentirá instigado a propor novas práticas a partir das vivências oportunamente apropriadas, o que o levará a desenvolver atividades com significados relevantes.

### **Fazendo teatro na escola para ensinar teatro na escola**

Não há melhor lugar para aprender teatro e ser estimulado do que a escola. A escola é, pontualmente, um dos espaços de iniciação ao teatro que, sem dúvida, leva diversos vivenciadores e apreciadores ao teatro formal. Quantos e quantos alunos que hoje estão nos cursos de teatro em nossas universidades passaram pelos palcos das escolas espalhadas no país? Quantos bons atores do nosso teatro brasileiro obtiveram seus primeiros momentos no tablado improvisado das escolas de suas cidades, bairros, etc.? É o poder fascinante que o teatro exerce sobre nós humanos e que nos conduz para um mundo de diversidade e criação. É o teatro e sua visceralidade que instiga a querer adentrar em um mundo de acontecimentos, conflitos e imagens que só o campo da Arte permite a nós.

A escola é um espaço de transformação, é um espaço de provocações, é um espaço do ser humano se permitir humano e perceber-se agregador de conhecimentos de si mesmo e o teatro é um campo do saber que permite a descoberta do humano, do sensível, do eu e do outro em constante relação com o mundo.

A universidade é a escola do futuro professor. Os cursos de licenciaturas em teatro são espaços de trocas, de descobertas para o artista/professor de teatro. Se não é possível experimentar em seu espaço laboratório, onde isso será feito? Se não há descobertas e redirecionamentos com novas perspectivas para a construção do saber teatro, como entrar em uma sala de aula e compartilhar os conhecimentos adquiridos com os educandos do ensino básico?

Neste sentido, criamos um espaço de trocas na sala de aula, de experimentação e diálogos entre os colegas da disciplina. Se o teatro propõe o fazer coletivo e a integração do grupo, então este é um caminho que considero como correto para o fazer teatral. Foi pensando na coletividade do teatro que os nossos corpos foram

focos para a vivência de abordagens de jogos de regras, jogos de improvisação dramáticos, jogos teatrais, de manipulações de objetos animados, de experimentação de cenas e textos. A aula não era apenas do professor titular, as aulas foram dos futuros professores de teatro que são convidados a experimentar e (re)direcionarem a partir de suas expectativas, as propostas metodológicas baseadas em Peter Slade, Viola Spolin, Augusto Boal, Ingrid Koudela, Flávio Desgranges, Stanislavski, dentre outros (Figura 2), pois,

O professor de arte professa e constrói sua professoralidade na relação entre o sistema escolar e o sistema da arte. As trajetórias, mais uma vez, são coletivas. O professor se realiza na sala de aula, se abastece dos desafios coletivos seus, dos alunos, dos sistemas da arte e da escola, e as comunidades com as quais está envolvido (Frange, 2009, p.168).



Figura 2: Jogos dramáticos – Foto: Jonas Sales.

Assim sendo, a edificação do profissional que lecionará teatro na escola é estimulada a partir do momento em que provocamos a situação da vivência escolar em nossas salas dentro dos nossos cursos de licenciatura. Nesta situação, o coletivo é quem proporciona respostas às proposições realizadas e capacita o futuro professor a

redimensionar suas práticas e refletir sobre o seu fazer.

A partir desta situação de aprendizagem, foi possível observar que a oportunidade de compartilhar os conhecimentos apreendidos entre os discentes permite a reavaliação dos fazeres pedagógicos, do papel de professor/artista, da função do teatro no ambiente da escola e na sociedade e como elaborar procedimentos metodológicos. Assim como Stanislavski, Copeau, Brecht e outros em seus laboratórios, o laboratório realizado em nossa sala de aula é pedagógico, não construímos uma formação de atores, e sim, laboratórios para formar professores, educadores de teatro. Arquitetar o espaço escolar no espaço de nossa escola (a universidade) é criar um espaço de apropriação dos elementos que formam o aluno de teatro.

### **Da prática à prática**

Como proposta final e avaliação disciplinar, as experiências foram conduzidas para processos individuais em que cada componente da turma pode desenvolver procedimentos metodológicos, escolhendo os que mais geraram identificação durante o percurso da disciplina e, a partir dos conceitos assimilados, foi proposto entre os próprios discentes o desenvolvimento de planos de aulas que pudessem ser praticados entre eles com as diversas propostas. Com isso, pode-se chegar a resultados estéticos e análises dos processos desenvolvidos.

Há também a possibilidade de ser executado em turmas ou grupos externos ao ambiente da universidade.

Os resultados dos trabalhos são apresentados na mostra semestral de exposição de atividades dos alunos do curso. Uma das experiências bem sucedidas foi intitulada como Mostra de Cenas Curtas. Com isso, foi possível perceber nas propostas demonstradas o efeito das vivências realizadas nas aulas tempos antes. Claramente percebeu-se que as incertezas acompanharam os alunos envolvidos durante o processo que estes desenvolviam com os seus respectivos “alunos” (grupos de pessoas que estes escolheram para seus trabalhos). A aplicabilidade do conhecimento apreendido seria colocada à prova, uma situação nova ao grupo e instigante como desafio. Nesse

momento, é válido destacar as avaliações comentadas pelo grupo de alunos-propositores ao relatar suas experiências como condutores de conhecimentos em teatro com os alunos que trabalharam. Posso reforçar esse pensamento ao considerar o depoimento de uma das participantes desse processo ao dizer que:

A realização e principalmente o processo que se deu até a conclusão desse trabalho foi essencial para o real entendimento do que é uma metodologia de ensino de teatro. [...] foi possível e enriquecedor correlacionar a teoria desenvolvida em sala de aula e a prática em si. Acredito que isso seja uma ótima maneira de perceber que os conteúdos foram assimilados, processados e estão prontos para serem compartilhados (Júlia - aluna).

A indicação da aluna faz acreditar na pertinência da metodologia desenvolvida na disciplina no que concerne à experimentação, viabilizando a descoberta da própria metodologia e de experimentos que estão em constante processamento. Como a aluna classifica, trata-se de um aprendizado em construção, fato este preponderante no processo de conhecimento dentro do curso de licenciatura e que devemos provocar de maneira consciente no intuito de oferecer oportunidades de encontros do eu com o conhecimento.

Contudo, se faz necessário despertar a responsabilidade do educando de nossas licenciaturas para o seu papel como educador, como percebe-se no comentário seguinte:

Essa sensibilização estética proporcionada pelo teatro nos faz observar sua importância e sua responsabilidade dentro do processo de ensino. Muito mais que apreender uma nova linguagem cênica, o aluno precisa vivenciar, apreciar, contextualizar e fruir o conhecimento que passa por ele. É preciso que o profissional que conduz esse trabalho possua além de mero conhecimento desses métodos, mais uma vivência dentro de uma prática contínua (Amanda - aluna).

Na perspectiva de que vivenciar os métodos de ensino para o teatro viabiliza uma reflexão sobre a prática do professor de teatro, a fala acima revela a consciência de uma necessidade de uma formação e fazer contínuo por parte do professor, fator este que permeia os diálogos para o ensino de arte na contemporaneidade, a formação continuada do professor. A responsabilidade do professor

se dá no encontro da consciência com o seu papel sócio-cultural na comunidade. É preciso que o professor entenda que a apropriação contínua de sua área e seus códigos específicos, dialoguem com as pessoas que estão no entorno e saber confrontar estes mundos, buscando comungar com eles em harmonia, é função permanente do professor de teatro.



Figura 3: Experimentação a partir de jogos teatrais – Foto Jonas Sales.

Dessa forma, considerando que a Arte na contemporaneidade está sustentada por três bases fundamentais, entre elas: Arte como linguagem, Arte como expressão da cultura e Arte como conhecimento, acreditamos que o papel do ensino de teatro na escola é favorecer o entendimento dos panoramas social e cultural que o indivíduo está inserido. Preparar-se para conduzir tais caminhos passa por uma formação comprometida com a construção do conhecimento específico da área. Consideramos que a construção do conhecimento é a busca de apropriação do objeto pelo sujeito, a sua apreensão, percepção sobre sua realidade.

Com a prática proposta, foi e é possível pensar numa

perspectiva de processos educacionais investigativos que evidenciem a coletividade da construção do conhecimento, em que diálogos e problematizações são despertados, sendo fatores fundamentais para a formação do professor.

Para concluirmos, deixo a reflexão de que: para o professor de teatro, ensinar teatro, exige dele uma formação que dê consciência de seu papel político-pedagógico, conduzindo a essa disciplina na escola de acordo com as leis que a regulamentam e que este ensino seja transformador. Que o fazer teatro na escola seja caminho que proporcione ao educando perceber e vivenciar o teatro de modo que venha a colaborar com sua percepção de ser no mundo e que possam ler as propostas estéticas que essa linguagem artística oferece.

## Referências

FRANGE, L. B. P. Pesquisa no ensino e na formação de professores: caminhos entre visualidades e visibilidade. In: RIBEIRO, José Mauro Barbosa, (org) *Trajatória política para o ensino das Artes no Brasil: Anais do XV Confaeb*. Brasília: Ministério da Educação. 2009

GOIS, Ana Angélica Freitas; QUEIROZ, João Carlos C. Educar com Arte e a Arte de educar na contemporaneidade. In: CHARLOT, Bernard (Org). *Educação e Artes Cênicas – Interfaces contemporânea*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

LIMA, Maria Margareth. O ensino de arte na contemporaneidade. In: Pontes, G. M. D., *Livro didático – 4: o ensino de Arte do 6º ao 9º ano – 2ª edição*, Paideia, Ministério da educação. Natal/RN, 2009.

PIMENTEL, L. G. Formação de professor@s de Arte: novos caminhos, muitas possibilidades, imensa responsabilidade. In: RIBEIRO, J. M. B., (org) *Trajatória política para o ensino das Artes no Brasil: Anais do XV Confaeb*, Brasília: Ministério da Educação, 2009.

ROCHA, Vera. Novas diretrizes curriculares – Novas práticas; Ensino de teatro. In: PONTES, G. M. D., *Livro didático – 4: o ensino*

*de Arte do 6º ao 9º ano – 2ª edição*. Paideia, Ministério da educação. Natal/RN. 2009.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni., Brincadeira e conhecimento. *Do faz de conta à representação teatral*. Porto Alegre: mediação, 2002.

SHUSTERMAN, Richard. *Vivendo a arte – O pensamento pragmatista e a estética popular*. São Paulo: Ed. 34, 1998.

# 12

## **O ensino artístico no tempo digital: perspectivas pedagógicas para um novo tempo**

José Mauro Barbosa Ribeiro

### **Introdução**

Em toda a trajetória do processo omnisciente, a diversidade de estruturas tecnológicas criadas por determinada espécie, visando melhor integrar-se a seu tempo em distintos diálogos com seus pares, é destacada. Essa interlocução cultural teve no duplo “suporte-mensagem” uma das suas variáveis mais relevantes da aprendizagem. Com base na harmonia dos diálogos, é necessário entender o sujeito atual como alguém que, integrado ao cenário sociocultural, anuncia-se nas mais variadas perspectivas de aprendizagem com plenitude comunicativa e inventiva. Esse sujeito surge do conjunto de intercâmbios sociais, constituindo-se em espaços que permitem a profusão de vozes em interação com outros atores e signos, recriando permanentemente seu habitus enquanto visão de mundo. Compreender tal sujeito requer um olhar atento, especialmente, às atitudes articuladas, percebendo os contextos nos quais ele pode se compreender múltiplo, complexo, diligente, criativo e atualizado. Trata-se de um modelo predominantemente preenchido pela intersecção de redes complexas compostas, não somente por ferramentas e máquinas, mas também pelo contexto circundante impactado pela inclusão do indivíduo nesse espaço virtual.

Do ponto de vista pedagógico, as redes possibilitam a participação concomitante dos usuários como um de seus elementos ativos enquanto indivíduo “protagonista” da experiência e enquanto

leitor participativo, conferindo a ele a autonomia crítica da ação realizada. É todo um imaginário coletivo que está em jogo e que também está em expansão, onde dificilmente podemos separar as participações individuais.

Especificamente na pedagogia artística, identificamos no seu processo operacional não somente a inclusão de novas máquinas e equipamentos, mas também procedimentos pedagógicos inéditos impactados por relações sinérgicas entre os usuários: docentes/aprendentes e as máquinas, possibilitando aos indivíduos a proposição de horizontes lógicos e poéticos diferentes, instalados em uma renovação de temas e conteúdos. Tratam-se de novas vias, de novos sujeitos do aprendizado em processo dinâmico, influenciando e agindo de forma retroativa e propositiva sobre as manifestações e transformações artísticas, gerando diferentes códigos operatórios, cognitivos, estéticos ou ainda sociais.

Esse ambiente de permanentes experiências intercambiáveis e de transmissão de aprendizagens, constitui o cenário no qual nos inserimos como mediadores da aprendizagem artística e nos desafia a compreender o contexto das relações sociais ampliadas no tempo e no espaço, por um lado e, por outro, perceber a urgência de inúmeras perplexidades que foram criadas em torno da responsabilidade dos processos educacionais em dar respostas aos desafios que se apresentam. É nesse ambiente comunicacional em rede que propomos uma reflexão sobre o afloramento dos fenômenos da cibercultura e do medialivrisimo como territórios possíveis do fazer inscrito na pedagogia artística, buscando as aproximações com o que se apresenta, como será observado.

## **O mito de Prometeu**

O uso de tecnologias por humanos - visando à criação de fenômenos e de artefatos para auxiliá-los em suas formas para melhor situarem-se e intervirem sobre os contextos - está presente desde sua gênese. Inicialmente, o homem investiu suas estratégias na criação de instrumentos de trabalho e em signos variados que lhe permitissem contrariar suas limitações como produtor e como

agente das ações de seu desejo e de uma compreensão de mundo. Isso pode ser observado em narrativas gregas mitológicas, que talvez sejam o primeiro fenômeno tecnológico usado com aquelas intenções, marcando o surgimento do *Homo Habilis*: “O fogo, ao surgir no mundo, dissipou as trevas e trouxe aos Homens a luz da civilização e da esperança” (Φεών γέρας, v. 82, 1974, Prometeu Agrilhoado). Outras luzes vieram.

## Cultura Oral

Ao evoluir do estágio cultural de *Homo Faber/Habilis* para *Homo Sapiens*, o homem aventurou-se no caminho imaginário dos signos, assinalando, para si e para o futuro, a possibilidade de ver na escuridão. Com as mãos impregnadas de matérias coloridas e a boca cheia de pigmentos, soprou nas paredes das cavernas e lá viu sua mão estampada numa forma visível do próprio corpo. Com essa capacidade tecnológica (de comunicar subjetivamente, outras formas de leituras e compreensão de mundo a seus pares) o homem inaugurou as primeiras tentativas de uso da tecnologia para o registro de mensagens endereçadas aos tempos futuros. Sobre essas percepções sutis de uso de técnicas de comunicação, Mondzain (2015, p.40) comenta: “A parede é um espelho do homem, mas um espelho não espetacular, e esta mão é o primeiro autorretrato não espetacular do homem. Retrato do homem enquanto mão”.

A palavra “técnica” vem do grego *teckhné* que significa arte e compreende desde atividades práticas até produções estéticas, denominadas “belas artes”. Técnica é o procedimento que visa a um determinado resultado no campo da ciência, da tecnologia, das artes, etc. A evolução do uso da tecnologia como unidade espacial de percepção e de aprendizagem dos conhecimentos foi gradativamente se consolidando com a tradição oral, tendo como principal suporte “o corpo do erudito, do aedo e do contador de histórias. Bibliotecas vivas: esse era o corpo docente do pedagogo.” (Serres, 2013, p.23. Essa incipiente tecnologia, elaborada pela capacidade inventiva, possibilitou maior aproximação entre os homens, incentivando relações grupais, limitadas pela audibilidade da voz e pela efemeridade

de sua elocução. McLuhan (1962), analisando o desenvolvimento do processo comunicacional humano em sociedades não-alfabetizadas, afirma que a tradição acústica teve como principal meio de difusão a palavra proferida e escutada, geralmente em espaços de discussões abertas. Esses espaços evoluíram para estágios de convivência densa e de criação de um ethos entre classes sociais hegemônicas. Esse modelo, configurado pelas proximidades espaciais entre sujeitos (tribos), preparou-os pedagogicamente para perceber as tênues variações das mensagens contidas nos fonemas, expressadas em movimentos corporais e em afetos, gerando uma ampla percepção sobre o acesso às experiências de mundo. O exemplo mais destacado é a Ágora (Urbe Grega), cenário de construção de uma memória de pertencimento e de sociabilidade, gerados pelo compartilhamento de ideias, de regras sociais, de medos e de mitos.

Esse período de tradição oral durou até a invenção da escrita (alfabeto) pelos gregos, que representa a segunda metamorfose da cultura humana.

## **Cultura Escrita**

Com o advento da escrita, o corpo humano, que era até então o principal meio de transmissão dos saberes, foi sendo substituído por esse novo meio de comunicação. Através da escrita as formas de apreensão do saber se modificaram, sendo mais destacadas e individualizadas em suas construções e emissões. Como consequência, os conhecimentos adquiridos passaram a ser, preferencialmente, registrados e transmitidos por meio de suportes escritos, primeiro em lascas de pedras, tábuas ou barras de argila; depois, em pergaminhos - tais suportes constituíram as primeiras páginas do que veio a chamar-se de livro.

Nesse contexto, os gregos inventaram a Paideia, primeira pedagogia do Ocidente, eixo importante para a construção de conceitos que constituíram, através da experiência, os pressupostos de transmissão de saberes da cultura.

No período seguinte, com a criação da tipografia por Gutenberg, outros tratados pedagógicos emergiram, influenciados

pelo modo como as informações e a cultura passaram a ser transmitidas e pela reprodução do saber apreendido com a massificação dos livros de papel manuscritos e similares, emergentes da tipografia.

Dessa cultura tipográfica surgiu outra “forma de estruturar o pensamento” que mudou “completamente as formas de apreensão do mundo tendo como característica primordial a homogeneização do conhecimento através do raciocínio linear, cartesiano, fragmentado em suas tarefas cognitivas induzindo a um modo de vida repetitivo” (Pombo, 1994, p.3).

McLuhan analisando o impacto da cultura escrita sobre as áreas de comunicação e de apreensão do conhecimento comenta (2005, p.94, 95): “minha preocupação aqui é determinar o grau de influência que o alfabeto teve sobre os que primeiro o usaram. Linearidade e homogeneidade das partes foram ‘descobertas’, ou antes, mudanças na vida sensorial dos gregos sob o novo regime da escrita fonética”. A tipografia instalada sob o contexto do pensar cartesiano acabou por induzir “grande parte da posterior revolução mecânica no estilo da linha de montagem e da fragmentação das operações e funções como o próprio fundamento da industrialização.”

Ao privilegiar o sentido único de apreensão do conhecimento, a tipografia desenvolveu uma consciência linear, com segmentação homogênea e fragmentação cognitiva em um modo de vida repetitivo e uniformizante entre sujeitos singulares. Nesse período, houve divisão do conhecimento, separando política, arte, ética, lógica, etc. Rompeu-se a relação entre divindade e sabedoria, vida natural e vida cotidiana, tendo início a secularização.

Aí perdemos o contato com o “mundo da vida”, começando o dualismo mente-corpo, qualidade-quantidade, etc. (Husserl, 1970). Esse contexto perdurou até a Revolução Industrial, quando as mudanças trazidas pela eletricidade e pela eletrônica modificaram as formas de comunicação e de apreensão do conhecimento. No final do século XIX, início do século XX, objetos formatados pela eletrônica - como o telefone, rádio, telégrafo, etc.-, seguidos pela máquina de escrever e pelo computador, passaram a fazer parte do cotidiano cultural no Ocidente, substituindo velozmente os dispositivos da

época gutenberiana.

Outros desdobramentos tecnológicos midiáticos tais como o rádio e a televisão, transformaram massivamente a produção e a disseminação de conteúdos, alterando as noções de espaço e de tempo. A maior mudança ocorreu com a “associação universal em redes de informações (Internet), transformando informações em fluxos de imagens, sons, dados a partir de movimentos contínuos, conectados em rede” (McLuhan, 2005, p.95).

### **Cultura midiática**

Na articulação da aprendizagem com a técnica, desde o surgimento da eletricidade até o presente, houve intensa convergência entre objetivos e práticas, ciência e tecnologia, instalando-se a urgência de mudanças nos modelos pedagógicos em todas as áreas do conhecimento, especialmente na arte. A sincronia entre as áreas gerou suportes de comunicação, trazendo mudança às formas de transmissão de informações, estruturadas em técnicas de reprodução de textos.

A revolução do tempo presente é maior que a de Gutenberg, pois não modifica apenas a reprodução do texto, mas as estruturas e formas de suporte com que ele é comunicado. O livro impresso é herdeiro do manuscrito quanto à organização, formato - “do libro do banco ao libellus” - e subsídios à leitura - concordâncias, índices, etc. Com o monitor substituindo o códice, “a mudança é mais radical,” incidindo na organização, na estruturação, na consulta do suporte, etc.” Uma revolução desse porte necessita de outros termos de comparação” (Chartier, 1994, p.187). A dimensão comparativa é, principalmente, a ampliação dos acessos às informações, até então inscritas na armazenagem, transmissão ou reprodução de mensagens. Hoje, elas são processadas, armazenadas e até recuperadas, abrindo horizontes infindos ao saber. Esse contexto causou e causa efeitos decisivos sobre aspectos peculiares da cultura, afetando, simultaneamente, as formas de aprendizagem e as variadas áreas de expressão estética - pintura (digital), música (videoclipes), teatro (vídeo performances), etc. Surge o Homo Digitalis.

À luz da pedagogia, as transformações advindas da tecnologia com o tempo, principalmente da Revolução Industrial, encontram-se esgotadas. Atualmente a pedagogia vive “um período comparável ao da aurora da Paideia” – quando os gregos aprenderam a escrever e ela “se transformou ao emergir a imprensa, no Renascimento”, no reinado do livro (Serres, 2013, p.28). Nesse impacto pedagógico, Levy (2010, p.127) reflete quanto às dimensões técnicas e coletivas da cognição frente ao papel dos “hipertextos” em multimídias: “seres e coisas não se encontram mais separados por uma cortina de ferro ontológica; as novas Tecnologias digitais [...] agem como um amálgama entre seres humanos enquanto agentes cognitivos, mundo e objetos tecnológicos [...] não há nem razão pura nem sujeito transcendental invariável. Desde seu nascimento, o pequeno humano pensante se constitui através de línguas, [...] de sistemas de representação que irão estruturar sua experiência. “Na aprendizagem sobre os desdobramentos do ambiente digital como prolongamento das relações espaciais, Michel De Certeau (1999, p.184) comenta que “o saber, [...] à disposição on-line, age e sofre influências, transforma e metamorfoseia corpos, mentes, profissões, habitats, do ser no mundo digital”. Já Edgard Morin (2000, p.13) alerta sobre a urgência de uma visão holística dos processos educativos para o mundo contemporâneo, denominado “era planetária”. Ele propõe às autoridades e pensadores empenhados em refletir sobre os rumos das instituições educacionais, um humanismo universalista e uma ética inclusiva, pontuando a necessidade de articulação em rede entre as áreas do saber: “[...] a ciência antropossocial tem de se articular com a ciência da natureza, e essa articulação requer uma organização da própria estrutura do saber”. Essa ação remete a uma epistemologia complexa, articulada como um sistema em rede e dinâmica de reorganização do saber, alimentada pela reflexão.

Pensar que esse processo *mutatis mutantis* em seus desdobramentos pedagógicos – Heiday, segundo Paraskeva (2012) - pode constituir o panótico *personalised learning software* é um imperativo urgente para quem lida com a pedagogia em qualquer dimensão. Apesar da consciência quanto à ubiquidade e à onipresença das tecnologias, o foco é a materialidade tecnológica

e, especialmente, identificar quem é o sujeito contemporâneo e que respostas a educação em geral, e o ensino de artes, em particular, pode dar à sociedade nestes tempos de enfrentamentos sem limites. “Por celular, têm acesso as todas as pessoas; por GPS, a todos os lugares; pela internet, a todo o saber: circulam, então, por um espaço topológico de aproximações, enquanto nós vivíamos em espaço métrico, referido por distâncias. Não habitam mais o mesmo espaço” (Serres, 2013, p.19).

Nesse ambiente descrito acima por Serres, vivem bilhões de sujeitos topologicamente transitando através da rede por páginas - Facebook, YouTube e outros meios digitais - cheias de informações. Porém, não se dão conta de que estão submetidos à manipulação e a um controle social. Encantados por essa turnê virtual, cedem dados a quem controla seus passos ou os vende como produto, ao mapear seus desejos. Ser um receptor passivo, neste mundo obsessivamente interligado, é reduzir-se a mero objeto.

Diante disso:

### **O que ensinar? A quem ensinar? Como ensinar no contexto contemporâneo?**

Analisando o impacto do tempo presente na pedagogia, Paraskeva e Oliveira (2012) nos alertam sobre a defasagem entre o que é ensinado, a quem se ensina e como são mediados os processos pedagógicos nas instituições de produção do conhecimento. Estamos, portanto, diante de formas alteradas de leitura e de compreensão de mundo. O eixo do aprendizado se deslocou, saindo dos modelos que incluem salas de aula, quadro negro, livros.

Sabemos: não há soluções milagrosas, nem modelos pedagógicos absolutos que respondam prontamente às defasagens identificadas nos tradicionais processos de aprendizagem ainda centrados em modelos de transmissão passiva de conhecimento entre professor e aluno, originados no século XIX. Sobre esse assunto, lembramos Paulo Freire (1973, p.18), para quem, mesmo sem respostas prontas nos contextos em que está inserida, a pedagogia não deve sequer permitir a possibilidade de um professor

ou aluno ser “coisificado”. Ele sugere uma pedagogia entendida como possível território de crítica e de aprendizagem, por meio de compartilhamento coletivo dos saberes, estruturados no instante das construções culturais. Antevendo o contexto: “ Os homens educam-se entre si mediatizados pelo mundo”.

### **Aproximações do contexto digital à educação artística**

A apropriação dos conceitos trazidos pelo ambiente digital e sua irreversível reverberação no contexto do ensino sugerem um campo expandido de ações, de saberes e de práticas que transitam, há tempos, nos sistemas periféricos da criação artística. Pensar esse cenário prenhe de tecnologias e as transformações sociais e estéticas que elas trazem, associadas à reflexão pedagógica, é um desafio, pois supõe o deslocamento de perspectiva para um sentido que impulse outros modos de aprender e de ensinar Arte.

Esses campos expandidos pelos meios digitais, dirigidos “de forma direta e envolvente à sensibilidade múltipla do espectador, têm como efeito um apelo à integração sensorial, desencadeia uma apreensão pluridimensional e polimórfica, numa palavra, permite restaurar a riqueza expressiva da comunicação oral” (Pombo, 1994, p.34). A alternância de culturas desde o início da história - suporte da fala na cultura oral e depois suporte da escrita na correspondente cultura - acabou definindo o pensamento e as formas de aprendizagem nos respectivos contextos. Agora, os suportes transmutam-se em fluxos intensos de informações acessíveis por vários meios de comunicação (Internet, Wikipédia), promovendo discussões através de consultas a textos escritos, a imagens geradas em dispositivos móveis (smartphones, tablets). O tempo do sujeito receptor passivo e monológico, do aluno memorizador de livros e de palavras do professor, findou. Segundo Serres (2013, p.50): “Temos agora apenas motoristas, apenas motricidade, não mais espectadores, o espaço do teatro se enche de atores móveis; não mais juízes no tribunal, apenas oradores ativos; não mais pregadores; não mais professores no quadro negro, eles estão por toda a sala de aula...”

O espaço aberto aparente de oralidades difusas, ao se mostrar

contrário às seções organizadas, às informações ordenadas para serem transmitidas em fileiras a alunos passivos em suas recepções do conhecimento, não existe mais.

## Conclusão

Visando apontar algumas considerações acerca do impacto do ambiente digital sobre a pedagogia artística, entendemos que o atual momento necessita ser observado minuciosamente por todos os que, direta ou indiretamente, são/estão ligados às questões da pedagogia artística. A urgência de percebermos o contexto emergente e desafiador, instalado sob novas vozes e convivências, apresentado por meios computacionais, pelo trabalho colaborativo, compartilhado/em coautoria, de interator/usuário, de sistema, de virtualidade, de artificialidade, de simulação, de interface, de hipertextualidade, de ubiquidade, e de interatividade são condições imprescindíveis no tocante à urgência de atualização de nossas práticas arte pedagógicas.

Certamente, esse horizonte multifacetado em inúmeros modelos e imagens se desenvolverá a partir de um processo rápido e contínuo, desafiando-nos para muito além de nossa atual práxis pedagógica: compreender a ordem do simbólico presente no discurso digital, entender seu impacto no contexto dos sistemas educacionais e agregá-los em nossas práticas pedagógicas artísticas, talvez seja nossa mais urgente questão existencial.

## Referências

Φεών γέρας. *Paideia. Trad. Portuguesa*. Lisboa: Bertrand SARL, 1974.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Campinas: Papyrus, 1999.

CHARTIER, Roger. *Do códice ao monitor: a trajetória do escrito*. 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1973.

HUSSERL, E. *Crisis of european sciences and transcendental phenomenology*. Evanston: Northwestern University Press, 1970.

LÉVY, Pierre. *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*. Paris: La Découverte, 2010.

MCLUHAN, M. *The Gutenberg galaxy*. Toronto: University of Toronto Press, 1962.

MONDZAIN, M. J. *Homo spectator*. Lisboa: Orfeu Negro, 2015.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PARASKEVA, J.M.; OLIVEIRA, Lia, R. (Orgs). *Currículo e tecnologia educativa*. Mangualde PT: Pedago, 2012.

POMBO, Olga. *O meio é a mensagem*. "McLuhan: A Escola e os Media". Lisboa: Universidade de Lisboa, 1994.

SERRES, Michel. *Polegarzinha*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.



## Sobre os Autores

### **André Luís Gomes**

Professor Associado do Departamento de Teoria Literária e Literaturas (TEL) e do Programa de Pós-Graduação em Literatura (PósLIT) da UnB. Realizou estágio Pós-doutoral na Université Rennes 2 (França) e, atualmente, realiza Pós-Doutorado na Universidade do Minho (Braga - Portugal). Doutor em Literatura pela FFLCH-USP. Autor dos livros *Clarice em Cena: as relações entre Clarice Lispector e o Teatro* (2007) e *Marcas de Nascimento: a contribuição de Gonçalves de Magalhães para o Teatro Brasileiro* (2004). Organizou os livros: *Leio Teatro: Dramaturgia contemporânea, leitura e publicação* (2010), *Penso Teatro: Dramaturgia, crítica e encenação* (2012) e *Ensino Teatro - Dramaturgia, leitura e inovação* (2014). Líder do Grupo de Pesquisa Dramaturgia e Crítica Teatral e Coordenador do projeto Quartas Dramáticas: encenação de leitura.

### **Antenor Ferreira Corrêa**

Professor associado da Universidade de Brasília; doutor em música pela Universidade de São Paulo (bolsa CAPES); Pós-doutor pela University of California (bolsa CAPES); Pós-doutor pela Universidade de Granada (bolsa Fundación Carolina). Coordena pesquisa de cooperação internacional com a Örebro Universitet -Suécia (fomento CAPES/STINT). É compositor, arranjador e percussionista; autor dos livros: *Estruturações Harmônicas Pós-tonais* (Edunesp, 2006) e *Análise Musical como Princípio Composicional* (Editora UnB, 2014); produtor dos documentários *Música Eletroacústica no Brasil* (TV-Unicsul, 2009) e *Dori Caymmi: Declarações de um Brasileiro* (UnB-TV, 2015). Lançou 3 Cds e criou diversas obras áudio-visuais. Coordena o MediaLab - Laboratório de Arte Computacional da UnB.

### **Antonia Pereira**

Atriz e dramaturga, graduada em Licenciatura em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (1992); Mestre (DEA) em

Litterature Française pela Université de Toulouse II, Le Mirail (1994); Doutora em Lettres Modernes pela Université de Toulouse II, Le Mirail (1999) e Pós-Doutora em Dramaturgia pela Université du Québec à Montréal - UQAM (2006). Coordenou o Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC/UFBA) por duas gestões consecutivas - biênios 2007/2009 e 2009/2011. Também foi Secretária eleita para o biênio 2000/2002 da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. De abril de 2011 a abril de 2018 coordenou a Área de Artes/Música na CAPES. Atualmente é professora Titular da Universidade Federal da Bahia, integra os Grupos de Pesquisa DRAMATIS e GIPE-CIT.

### **Beatriz da Silva Lopes Pereira**

Doutora e Mestre em Literatura Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura (PósLIT-UnB). Professora aposentada da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Autora do livro *Sururu na Cidade: diálogos interartes em Mário de Andrade e Pixinguinha* (2016).

### **Delmary Vasconcelos de Abreu**

Possui pós-doutorado em Educação na linha de pesquisa: cultura escrita, linguagens e aprendizagens pela Universidade Federal de Pelotas/RS, (2019). Doutorado em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2011), linha Educação Musical. Mestrado em Estudos de Linguagem pela UFMT (2006). É licenciada em Música pelo IPA/RS e em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (1998). Atua como docente nos cursos de licenciatura em música presencial e a distância, nos programas de pós-graduação Música em Contexto e Mestrado Profissional - ProfArtes na Universidade de Brasília. Coordena o Grupo de Pesquisa Educação Musical e Autobiografia, registrado no CNPq desde 2013.

### **Fernando Marques de Freitas Filho**

Professor do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília, escritor e compositor. Pós-doutor em Literatura e História da Cultura pela Universidade de Lisboa. Integra o Mestrado Profissional

em Artes. Autor, entre outros, de *Últimos: comédia musical* (livro-CD; Perspectiva, 2008); *Zé: peça em um ato* (2ª. ed., É Realizações, 2013); *A comicidade da desilusão: o humor nas tragédias cariocas de Nelson Rodrigues* (UnB/Ler, 2012) e *Com os séculos nos olhos: teatro musical e político no Brasil dos anos 1960 e 1970* (Perspectiva, 2014). Autor da comédia musical *Vivendo de brisa* (encenada em 2019).

### **Flávia Motoyama Narita**

Professora do Departamento de Música da Universidade de Brasília (UnB) desde 2006. Atualmente é Vice-Chefe do Departamento de Música. Foi Coordenadora do curso de Licenciatura em Música - Diurno (2015 a março de 2018) e do curso de Música: Licenciatura UAB/UnB (2007 a 2010). Possui graduação em Música (Licenciatura) pela ECA/USP e mestrado e doutorado em Educação Musical pelo Institute of Education, University College, London, sob orientação da Prof. Lucy Green. Foi bolsista CAPES - Doutorado no Exterior (2010-2014). Desde 2017 é membro do Grupo de Pesquisa sobre Aprendizagens musicais na contemporaneidade - APREMUS (CNPq). Seus interesses de pesquisa incluem aprendizagem informal, pedagogia crítica, música popular, justiça social e formação de professores de música.

### **Gareth Dylan Smith**

É baterista, professor, escritor e acadêmico britânico vivendo em New York, EUA. Gareth é professor pesquisador visitante de música na New York University e trabalha para a Little Kids Rock, organização sem fins lucrativos, como captador de recursos e gestor de programa. Suas pesquisas enfocam educação da música popular. Ele é presidente da Associação para Educação da Música Popular, editor fundador do *Journal of Popular Music Education*, presidente eleito do grupo de pesquisa sobre música popular da Associação Nacional para Educação Musical - NAFME, e membro da diretoria da International Society for Music Education.

### **Heloisa Feichas**

Licenciada em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e

Letras de Itajubá; Bacharel em Piano pela Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais; Mestrado e Doutorado em Educação Musical pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres; Pós-Doutorado em Educação Musical pelo Instituto de Artes da UNESP. Professora da Escola de Música da UFMG desde 1997. Participa em diversos congressos internacionais apresentando resultados de pesquisas, ministrando palestras e oficinas sobre educação musical. Trabalhou em parceria com a Escola de Música de Pitea, Universidade de Lulea na Suécia e com Guildhall School of Music and Drama de Londres. Atua também como pianista em diversas formações especialmente em música popular brasileira.

### **Jonas Sales**

Artista da cena. Diretor, ator, coreógrafo e professor efetivo do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília-UnB e do PPG-Profartes. Doutor em Artes/UNB (2015), com estágio doutoral na Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa, mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2004) e especialização em Dança (UFRN-2001). Coordenador do Grupo de Pesquisa e Extensão Cena Sankofa, membro do Centro de pesquisa UnB Cerrado. Desenvolve pesquisas nas áreas de Pedagogias da cena, Corporeidades, Tradições, Negritude e a cena contemporânea.

### **José Mauro Barbosa Ribeiro**

Professor e pesquisador aposentado, vinculado ao Instituto de Artes(UnB). Participa do grupo de pesquisa Pedagogias do teatro e ação cultural (Lattes-CNPq), com foco nas áreas de ensino da Arte, formação de professores e tecnologias digitais aplicadas a educação. Doutor em Teatro Educação pelas Universidades Federal da Bahia/ Universidade de Paris X. Publicou os livros: *Trajetórias e políticas públicas para o ensino de artes*, *Módulo de Ensino de Teatro* (EAD/ UnB), *Cadernos de Teatro no Programa de Ação Seriada* (PAS) UnB, além de artigos, capítulos e comunicações em anais de congressos. Atua na área de Arte-Educação como foco na arte e inclusão e tecnologias digitais aplicadas a educação.

**Julian Boal**

Professor, pesquisador teatral e dramaturgo. Praticante reconhecido de teatro do oprimido, realizou oficinas em mais de 25 países nos últimos 17 anos. Curador e coordenador de diversos festivais internacionais de Teatro do Oprimido: na Índia, com o Jana Sanskriti, na Espanha, com o Pa'tothom, em Portugal, com Oprima, na Croácia, com o Istrian National Theatre, na França, com o GTO-Paris, e no Brasil, com o CTO-Rio. Em Paris, foi membro fundador do coletivo Ambaata que atuava junto com trabalhadores migrantes. Mestre em História pela Sorbonne (Paris IV) e doutor pela Escola de Serviço Social da UFRJ. Sua dissertação foi publicada em 2000 pela Hucitec com o título *Imagens de um Teatro Popular*. Em 2014, publicou pela Routledge o livro-dvd *Theatre of the Oppressed in Actions*.

**Luciana Stadniki Morato Martins**

Mestranda do curso de Mestrado Profissional em Artes. Detém titulação de pós-graduação com especialização em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas (2007, Arteduca/UnB), graduação em Educação Artística e Bacharelado em Flauta Transversal (1994, UnB). Possui cursos na área de educação a distância e mediação pedagógica em ambiente virtual de aprendizagem. É premiada pela Academia Nacional de Música do Rio de Janeiro (1999). Lançou em 2004, o CD: *Dolce Duo, O Brasil em Harpa e Flauta*. É professora de flauta transversal pela Escola de Música de Brasília e flautista integrante da Orquestra Sinfônica do Teatro Nacional Claudio Santoro (Brasília/DF).

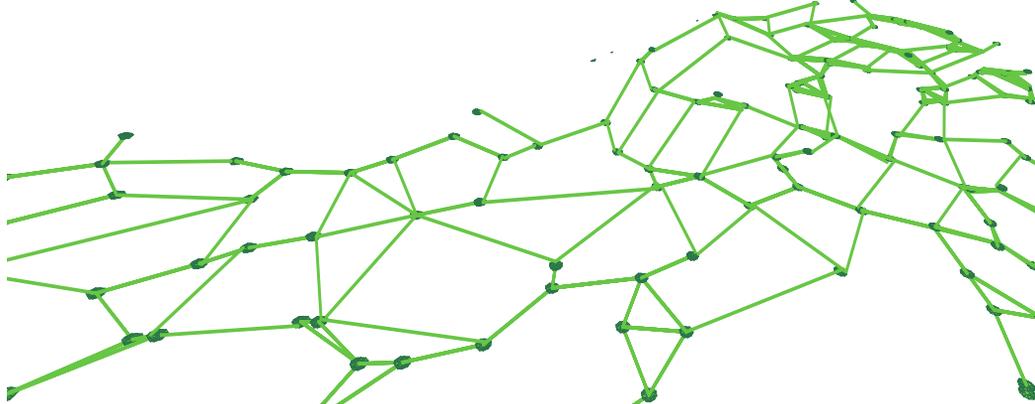
**Rafael Litvin Villas Bôas**

Professor da Universidade de Brasília; graduado em jornalismo (2001), Mestre em Comunicação Social (2004), Doutor em Literatura (2009) pela Universidade de Brasília. Pós-doutor em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo (2017). Atua no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas e no Mestrado Profissional em Artes da UnB e no Mestrado em Desenvolvimento Territorial da América Latina e Caribe (Unesp/Escola Nacional Florestan Fernandes). Coordena o grupo de pesquisa Terra em Cena (UnB) e é pesquisador

dos grupos de pesquisa História, Política e Cena (UFSJ) e Modos de Produção e Antagonismos Sociais (UnB/UEL).

### **Wellington de Oliveira**

Doutorando em Educação Artística na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (Portugal), Mestre em Artes (2016) e licenciado em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília (2013), professor de teatro da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Integra o grupo de pesquisa Terra em Cena: teatro, audiovisual e educação do Campo (UnB/CNPq). Pesquisa as conexões das práticas artísticas com as transformações sociais, com ênfase no teatro em comunidades, na construção de práxis descolonizadoras e nas aproximações entre arte, educação e participação.



O ato de ensinar e de aprender é tema inesgotável, a partir das variantes contextuais e dos próprios sujeitos, que em si são mundos completos. Perscrutar tais atos, mais analisá-los, significa manter-se sensível à sua complexidade e, principalmente, aos lastros cognitivos e sociais que perfazem a teia sobre a qual a experiência se constrói. É com essa perspectiva que este livro, Ensino e Pesquisa em Artes: experiências no âmbito do ProfArtes, se funda, relatando universos de ensinar e de aprender, em um campo expandido da arte, em seu viés de formação profissional.

Só pela apresentação já se verifica a qualidade e complexidade do tema, índice de relevância deste livro.

Nos relatos que formam o conjunto aqui reunido, a expertise é mais fluxo que fixo, mais dinâmicas que dominâncias, mais artes que profes. E é essa riqueza que faz o campo sobejar essências, partes delas visíveis, legíveis e invisíveis na coleção de textos que inauguram a socialização não só de resultados, mas de percursos do ProfArtes da Universidade de Brasília.

Prof. Dr. Cleomar Rocha .

