

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“Júlio de Mesquita Filho”

Instituto de Artes- Campus São Paulo

SUZANA DA SILVA FARIAS DE LIMA

**PROCESSO DE MUSICALIZAÇÃO ATRAVÉS DO CANTO
CORAL:
uma forma prática de abordar a teoria musical**

São Paulo

2025

SUZANA DA SILVA FARIAS DE LIMA

**PROCESSO DE MUSICALIZAÇÃO ATRAVÉS DO CANTO
CORAL:
uma forma prática de abordar a teoria musical**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Música do Instituto de Artes Universidade Estadual Paulista (Unesp), como requisito para graduação em Licenciatura em Música.

Orientador Prof. Dr. Wladimir Farto Contesini de Mattos.

SÃO PAULO
2025

Ficha catalográfica desenvolvida pela Diretoria Técnica de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP. Dados fornecidos pelo autor.

L732p Lima, Suzana da Silva Farias de, 1996-

Processo de musicalização através do canto coral : uma forma prática de abordar a teoria musical / Suzana da Silva Farias de Lima. – São Paulo, 2025.

58 f.

Nome artístico da autora: Suzana Lima.

Orientador: Prof. Dr. Wladimir Farto Contesini de Mattos.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) –
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, São Paulo.

1. Música - Instrução e estudo 2. Educação. 3. Teoria musical. 4. Canto coral. I. Mattos, Wladimir Farto Contesini de, 1970-. II. Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, São Paulo. III. Título.

CDD 780.7

Bibliotecária responsável: Luciana Corts Mendes - CRB/8 10531

SUZANA DA SILVA FARIAS DE LIMA

**PROCESSO DE MUSICALIZAÇÃO ATRAVÉS DO CANTO CORAL:
uma forma prática de abordar a teoria musical**

TCC apresentado à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, para obtenção do título de Licenciada em Música.

Data da defesa: 21/10/2025

Banca examinadora:

Prof. Dr. Wladimir Farto Contesini de Mattos
UNESP, Júlio de Mesquita Filho, Campus de São Paulo.

Profª Dra. Andreia Miranda de Moraes Nascimento
UNESP, Júlio de Mesquita Filho, Campus de São Paulo.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a meu Bom Deus, por me fortalecer neste momento e em tantos outros durante este percurso em que pensei não dar mais conta; por me mostrar caminhos, e colocar pessoas em meu percurso para me apoiar, auxiliar, fortalecer, animar, desafiar e compreender; por me guiar a livros certos na hora precisa e por nunca me desamparar mesmo quando em devaneios não enxergava um palmo à frente. Somente por Ele vivo, respiro e realizo.

A meus pais minha mais profunda e sincera gratidão por sempre me animarem, orarem por mim e acreditarem que tudo daria certo no final. Além claro, de toda uma vida de amor, cuidados e ensinamentos. Necessário dizer que eu nem teria feito a prova sem o “vai lá filha, você já se inscreveu. Não custa tentar”, de minha mãe. E com certeza sem a força de meus pais, não teria continuado.

À Andréia Araújo, o ser mais iluminado que já conheci na Terra, minha profunda e eterna gratidão. Através dela, Deus devolveu minha vontade de viver; me deu perspectiva para sonhar, ferramentas para gerenciar meus momentos, dias e emoções mais desafiadoras. “Você quer passar na UNESP? Então pronto! Está feito. Você já passou.” Foi assim que me fez visualizar e acreditar que viveria esse sonho. E tantos outros.

À Stephanie, minha melhor amiga de infância, que tinha certeza que eu iria passar no vestibular e que também não me deixou desistir da prova. A amiga que junto com minha mãe me fez gostar de ler (super necessário nessa vida acadêmica e na vida fora dessa), que apesar de me conhecer profundamente, não foi embora. Te amo pra sempre amiga irmã.

Ao Emerson, companheiro de vida que Deus me deu, por aguentar dias infintos de bagunça, mau humor pelo cansaço, lágrimas copiosas, por oferecer pizza de conforto nos dias em que não aguentava mais nada, quem diria cozinhar; pela torcida e compreensão em especial neste momento final em que vivi e respirei este trabalho.

A meus chefes e amigos essenciais nessa jornada, Vitor e Priscila, que me incentivaram desde o começo a entrar na Universidade, moveram céu e terra para me ajudar com meus horários de trabalho, que se fizeram presentes em apresentações e que abraçaram as ideias malucas e inovadoras advindas da formação unespiana. Quaisquer que sejam nossos caminhos futuros, por tudo que me proporcionaram até aqui, sou eternamente grata. Me abraçaram pupila indomável e me ajudaram a crescer nesse mundo maravilhoso do ensinar e isso é impagável.

A meus alunos e alunas (que foram e são) que compreenderam cada aula remarcada, cada reajuste de agenda: vocês são parte disso! Cada palavra de incentivo, de apoio, de ânimo, me impulsionou a ir mais longe, por mim e por vocês, afinal sem vocês eu não teria motivos para querer ser uma professora melhor, e poderia estagnar nesta jornada que ainda tem tanto a oferecer.

Aos professores que me acompanharam ao longo da vida: Eunice, minha primeira professora de piano e que me cativou no aprender de tão lindo instrumento. A “pro’ mãezinha” Jussara que me ensinou que lecionar não precisa distanciar aluno-professor: através do carinho se ensina ainda mais. Ao corpo docente da Unesp por toda partilha, em especial, Professora Rita Bredariolli, responsável por trazer de volta o tema “Escolas Inovadoras” à minha vida, de onde ressurgiu toda minha indignação com nosso sistema educacional em praticamente todas as instâncias e me fez querer abordar o presente tema em um TCC. Ao Professor Luciano Camargo por todas as conversas que me trouxeram nova perspectiva quanto ao ensino da escrita musical. Deixo aqui meu pedido de perdão público, pois em meio à toda correria, o rumo do trabalho mudou um pouco e acabei não recorrendo mais à co-orientação. Mas muito agradeço por toda disponibilidade, atenção e presta ajuda.

Aos amigos que fiz nesta jornada Unespiana, em especial minha turma de LEM 21, a qual levarei para sempre em meu coração! Parabéns a quem já se formou e força para quem está em processo de formação. À turma linda que fez aulas no Da Capo comigo e entrou na Unesp também: serão sempre meu orgulho! Até hoje os olhos brilham quando os vejo. Gratidão também a Felipe Sarlo que cedeu prontamente tradução importante de Keith Swanwick, a partir da qual descobri uma obra de suma importância para meu trabalho.

A todos e todas que cederam ombros amigos, sorrisos, compreensão, empurrões, puxões de orelha, que compartilharam conversas gostosas, desabafos, indignações e soluções: vocês são parte disto.

À toda minha família de sangue e de coração: obrigada por cada oração, incentivo e amor a mim atribuídos. Ainda que não cite todos os nomes, por serem muitos, seus gestos e rostos estão gravados em meu coração!

E por fim: obrigada a meu orientador Wladimir Mattos e minha componente de banca Andreia Miranda: de suas aulas surgiu minha vontade de abordar a prática musical voltada a jovens e adultos com sugestões para aulas de música “fazendo música” e não “falando sobre ela”. Obrigada por apoiarem essa empreitada e pela paciência com minha demora.

“Abre-te! Abre-te, ouvido, para os sons do mundo, abre-te ouvido para os sons existentes, desaparecidos, imaginados, pensados, sonhados, fruídos! Abre-te para os sons originais, da criação do mundo, do início de todas as eras... Para os sons rituais, para os sons míticos, místicos, mágicos. Encantados... Para os sons de hoje e de amanhã. Para os sons da terra, do ar e da água... Para os sons cósmicos, microcósmicos, macrocósmicos... Mas abre-te também para os sons de aqui e de agora, para os sons do cotidiano da cidade, dos campos, das máquinas, dos animais, do corpo, da voz... Abre-te, ouvido, para os sons da vida... Ephtah”...

Fonterrada 2011 (Apresentação em Schafer, 2011)

RESUMO

Esta monografia propõe um modelo pedagógico disruptivo para a musicalização de públicos mistos em idade, a partir dos 12 anos até a fase adulta, com o objetivo de superar a tradicional dicotomia entre teoria e prática no ensino musical. O estudo inicia-se com uma fundamentação intercientífica, articulando conceitos da neurociência - como plasticidade cerebral, emoção e sensação de autoeficácia - para demonstrar que o aprendizado eficaz é um processo ativo, mediado pela motivação intrínseca e pela resolução de problemas (Pessoa, 2018). Em seguida, estabelece a práxis freiriana (Freire, 1989) como base pedagógica coerente com o funcionamento cerebral, argumentando que métodos rígidos, que priorizam a notação musical antes da vivência sonora, podem comprometer a motivação e a musicalidade natural dos aprendizes. O Canto Coral é apresentado como estratégia metodológica central, configurando-se como um ambiente de aprendizagem social e experiencial, que, com a devida mediação do professor, integra de forma orgânica composição, audição, performance, aquisição de habilidades e estudos de literatura - em consonância com o modelo CLASP de Swanwick (2003), utilizado como mapa curricular aplicável a todo espaço em que se desenvolva a prática coral. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky orienta a dimensão social da aprendizagem e o papel do professor como mediador desse processo. Nesse contexto, elementos tradicionalmente ensinados na teoria musical - ritmo, melodia e harmonia - são compreendidos como linguagem viva, deixando de ser tratados como conceitos abstratos e tornando-se conquistas derivadas da experiência prática. Conclui-se que a notação musical deve ser consequência do fazer, e não pré-requisito, reafirmando a musicalização como processo de desenvolvimento humano contínuo, capaz de formar sujeitos críticos, criativos e socialmente engajados em qualquer fase da vida.

Palavras-chave: musicalização para adultos; neuroeducação; CLASP.

ABSTRACT

This monograph proposes a disruptive pedagogical model for music education targeting mixed-age groups, starting from 12 years old through adulthood, with the aim of overcoming the traditional dichotomy between theory and practice in music teaching. The study begins with an interdisciplinary foundation, integrating concepts from neuroscience - such as brain plasticity, emotion, and the feeling of self-efficacy - to demonstrate that effective learning is an active process mediated by intrinsic motivation and problem-solving (Pessoa, 2018). It then establishes Freirean praxis (Freire, 1989) as the pedagogical basis coherent with brain functioning, arguing that rigid methods which prioritize musical notation before experiential sound-making can compromise learners' motivation and natural musicality. Choral Singing is presented as the central methodological strategy, setting itself up as a social and experiential learning environment that organically integrates composition, listening, performance, skill acquisition, and literature studies - in line with Swanwick's CLASP model (2003), used as a curricular map applicable to any space where choral practice takes place. Vygotsky's Zone of Proximal Development (ZPD) guides the social dimension of learning and the teacher's role as the process mediator. In this context, elements traditionally taught in music theory - rhythm, melody, and harmony - are understood as a living language, ceasing to be treated as abstract concepts and becoming achievements derived from practical experience. It is concluded that musical notation must be a consequence of doing rather than a prerequisite, reaffirming musicalization as a continuous human development process capable of forming critical, creative, and socially engaged individuals at any stage of life.

Keywords: music education for adults; neuroeducation; CLASP.

SUMÁRIO

1 Introdução.....	9
2 Um Breve Estudo: Fundamentos Neurocientíficos da Aprendizagem.....	13
2.1 A motivação e a emoção como fatores de aprendizagem.....	15
3. Processos Pedagógicos e o Papel do Professor.....	20
3.1 Teoria & Prática.....	23
3.2 A Criatividade como meio de unificar teoria e prática.....	25
3.3 O jogo a favor do ensino-aprendizado.....	26
4. O que é música?.....	30
4.1 Musicalização: uma vivência para além da infância, da técnica e da teoria.....	33
4.2 O Canto Coral como meio para o Ensino da Linguagem (ou Teoria) Musical.....	36
5. O CLASP em Ação: Propostas para o Ensino da Linguagem Musical.....	41
5.1 Fundamentos Iniciais.....	42
5.1.1 Aula 1.....	42
5.1.2 Aula 2.....	44
5.1.3 Aula 3.....	45
5.1.4 Aula 4.....	47
5.1.5 Aula 5.....	48
5.1.6 Aula 6.....	49
5.2 Consolidando a Teoria Prática.....	50
5.2.1 A Experiência Musical Integrada: da escuta à criação coletiva.....	51
6. Considerações Finais.....	53
REFERÊNCIAS.....	56

1 Introdução

A música constitui um campo de estudo que acompanha o ser humano ao longo de toda a vida e, ainda assim, resiste a definições precisas. Frequentemente, arriscamo-nos a dizer o que não é música, mas, ao sermos questionados sobre o motivo, as respostas tendem a se fragilizar, apoiando-se em juízos de valor como “porque é ruim” ou “porque não faz sentido”. Para evitar a repetição de tais juízos, recorremos a autores que trouxeram definições consideradas suficientes para o contexto deste trabalho, sobre “o que é música”.

Com o objetivo de fundamentar o processo de ensino-aprendizagem em Música, este trabalho inicia-se com uma breve, porém necessária, aproximação à neurociência, buscando compreender alguns dos processos envolvidos na aprendizagem. Considerou-se importante realizar essa etapa, pois, sem um olhar mais científico sobre tais processos, corremos o risco de reproduzir modelos de ensino voltados apenas à aquisição técnica - prática que, como aponta Delalande (2019), necessita de revisão.

À luz da (neuro)ciência a separação entre teoria e prática, em qualquer campo do conhecimento, parece artificial e pouco produtiva. Frequentemente, observa-se que essa integração, quando deixada para um momento posterior, acaba não se concretizando - especialmente quando a responsabilidade pela prática é transferida ao aluno, que, sem ver sentido no que estuda, não encontra a devida motivação para realização da tarefa: se o conteúdo não se conecta à experiência cotidiana do estudante, dificilmente desperta interesse.

Se tal problema já é recorrente em disciplinas escolares em geral, torna-se ainda mais evidente no ensino de Música. Ao mencionarmos essa palavra, algo de prático é imediatamente evocado. Como, então, conceber a ideia de aulas inteiras dedicadas a falar sobre música, sem necessariamente fazer música - sobretudo em contextos de primeiros contatos com tal arte? Movida por essas inquietações, a investigação a respeito de “como o cérebro aprende”, buscando elementos que ajudem a compreender, ou mesmo refutar, o modelo de ensino que há tanto tempo se reproduz em sala de aula, toma seu lugar.

Uma contextualização ampla do ensino musical seria inviável nos limites deste trabalho. Assim, parte-se de um recorte empírico, fundamentado na vivência desta autora como educadora musical residente na cidade e Estado de São Paulo, Brasil, que teve experiências musicais em diferentes contextos: informal (igreja), não formal (projetos sociais e aulas particulares) e formal (nível técnico e superior). Durante a trajetória escolar na rede pública, não houve contato com a disciplina de música, embora a legislação já previsse sua

presença no currículo. O tema “Musicalização através do Canto Coral” surge, portanto, da observação dessa lacuna e volta-se a espaços que recebem públicos diversos - tanto pagantes quanto comunitários -, abrangendo especialmente ambientes de ensino coletivo e inclusivo. Sobre a variedade de contextos em que coros podem se formar, Teixeira destaca:

Coros são criados em clubes, universidades, associações e empresas, entre outros espaços [como escolas de ensino regular e não formais de música, igrejas- NE]. Esses ambientes influenciam a atuação profissional dos regentes e, na maioria das vezes, os colocam como mediadores entre os anseios da instituição que os contrata, as expectativas dos cantores que buscam a atividade e as suas próprias expectativas em relação à prática coral. (Teixeira, 2008, p.189).

O equilíbrio entre tantas expectativas, porém, é o que direciona e define a educação e a experiência de forma a validá-los. Ao fazer um trabalho sobre Koellreutter, Brito(2015) diz sobre experiência:

Experiência: (o prefixo “ex” expressa movimento para fora, separação, intensidade). Investigante, pesquisadora, limitada pelos sentidos do ser humano, dualista e causal, por distinguir entre qualidades iguais e desiguais (opostas), relacionando-se com o fluxo passado- presente- futuro. Toda experiência pode ser considerada “dinâmica” se comparada com a vivência, porque é sempre passiva e ativa, recebendo e, ao mesmo tempo, atuando. (Brito, 2015, p.61)

Tal definição é relevante pois, ao estudarmos como o cérebro aprende, reforçamos a ideia de que a educação não é um processo unilateral: não há quem apenas recebe e quem apenas transmite conhecimento. Para que o aprendizado se concretize, educador e educando contribuem com seus saberes. O professor atua como mediador entre o que se tem e o que se pode alcançar, orientando o caminho a partir de sua experiência (segundo Vygotsky, Saviani e Dewey, discutidos nos capítulos seguintes). Por definição, experiência é troca ativa. Com base nisso, é essencial explicitar o conceito de educação que orienta este trabalho:

“Por educação vamos designar o processo ligado à etimologia da própria palavra. Educação é uma palavra que vem do latim, de duas outras: E ou EX, que significa DE DENTRO DE, DE FORA, e DUCERE que significa TIRAR, LEVAR. Educação significa pois, o processo de tirar de dentro numa pessoa, ou levar para fora numa pessoa, alguma coisa que já está dentro, presente na pessoa.” Assim é a nossa proposição: buscar o som de cada ser humano, para que ele possa se inserir num processo de educação musical libertadora, partindo de sua própria beleza interior, do seu saber, que no sentido original significa SENTIR O GOSTO, PERCEBER. O saber é uma experiência e toda experiência é única, singular, pessoal. Através desta experiência musical é que vamos nos descobrir, dar um novo sentido à nossa vida, buscando todos os sons interiores, para que possamos transmitir ao mundo a música da vida humana. (Mathias, 1986, p.21)

Observa-se, portanto, a proximidade conceitual entre educação e experiência, indicando que estão diretamente ligadas e ambas indissociáveis do fazer. O aluno permanece como o foco central do aprender; as aulas e os caminhos são traçados para ele e por ele. O estudo e a prática que valorizam o conhecimento prévio são indispensáveis e indissociáveis.

Do ponto de vista etimológico, buscar o conhecimento de fora para dentro é ilógico, visto que a própria origem da palavra indica um movimento inverso - de dentro para fora. Ignorar essa lógica é ir contra o fluxo natural da aprendizagem, especialmente entre jovens e adultos que já compreendem suas motivações e objetivos.

Dessa compreensão nasceu a proposta deste trabalho: otimizar a qualidade dos encontros de todos os envolvidos, compreendendo mais profundamente como aprendemos - algo que deveria integrar a formação de todo aprendiz e educador. Isso implica reconhecer que cada turma, e cada aluno, requerem um planejamento particular, o que demanda mais cuidado e disposição docente, porém garante resultado, pois a ciência assim o aponta.

Para além da dicotomia entre teoria e prática, um aspecto se mostra central: o papel do professor em contextos musicais voltados a jovens e adultos, incluindo idosos. Esse recorte foi escolhido justamente por ser menos abordado nos processos de ensino musical formal, começando pela escassez de materiais em língua portuguesa voltados à musicalização de adultos, quando comparado à disponibilidade de materiais voltados à musicalização infantil. Talvez isso decorra da suposição, à semelhança de modelos estrangeiros, de que a educação musical é garantida desde a infância em espaços de ensino regular. No entanto, a realidade brasileira é diversa. Como, então, acolher, alfabetizar, sensibilizar e educar musicalmente públicos tão distintos, que por vezes compartilham o mesmo espaço de aprendizagem? Uma ideia central é conhecer o aluno que adentra a sala de aula pela qual o educador é responsável.

Ao compreender que cérebro é esse que aprende e que música é essa que se pretende ensinar e aprender, o professor pode planejar sua prática com maior consciência e intencionalidade, sobretudo em espaços voltados ao canto coral. O recorte “a teoria na prática” surge como proposta para favorecer a integração entre experiência, reflexão e vivência musical. Atualmente, muitas práticas musicais se realizam sem o uso da escrita formal; contudo, como será discutido adiante, é dever do educador apresentar ao aluno as múltiplas dimensões da linguagem musical, possibilitando-lhe escolher seus próprios caminhos de aprendizagem.

Assim, este trabalho tem como objetivo geral propor um modelo pedagógico de musicalização por meio do canto coral que integre teoria e prática de maneira orgânica, considerando princípios da neurociência, da pedagogia crítica e da experiência musical. Para isso, busca-se compreender fundamentos neurocientíficos relacionados à aprendizagem; analisar o papel do professor como mediador nos processos musicais; discutir concepções de música que ultrapassem abordagens exclusivamente técnicas; investigar o canto coral como

espaço integrador de vivências e reflexões; e aplicar o modelo CLASP, de Keith Swanwick, como referência curricular para propostas práticas de ensino da linguagem musical.

Para alcançar esses propósitos, a metodologia adotada combina pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo com um recorte empírico da prática docente da autora. A discussão fundamenta-se em autores como Pessoa, Amaral e Guerra, Vygotsky, Freire, Dewey, Delalande e Swanwick, articulando conceitos de neurociência, desenvolvimento humano e educação musical. A vivência prática aparece como ponto de enunciação que dialoga constantemente com a teoria, reconhecendo que o processo educativo é sempre uma via de mão dupla, na qual educador e educando constroem juntos os caminhos possíveis.

Considerando o percurso proposto, este trabalho organiza-se da seguinte forma: inicia-se com a apresentação dos fundamentos neurocientíficos que sustentam o processo de aprendizagem musical; em seguida, discute processos pedagógicos e o papel do professor como mediador; posteriormente, aborda concepções de música e musicalização, aprofundando a escolha do canto coral como estratégia essencial para jovens e adultos; por fim, apresenta propostas práticas de ensino da linguagem musical fundamentadas no modelo CLASP, culminando com as considerações finais.

Sendo assim, desde a compreensão de como se aprende até a execução de o que se aprende, e tendo clareza sobre para que se aprende, este trabalho objetiva oferecer ferramentas de cunho libertador que possibilitem a educadores e educandos, a cada encontro, reinventar seu fazer musical. Busca-se, dessa forma, que a teorização surja como necessidade natural de compreender a própria prática, e não como imposição externa, descolada do ato de fazer.

2 Um Breve Estudo: Fundamentos Neurocientíficos da Aprendizagem

“Nascemos para aprender” (Pessoa, 2018). Mas como aprendemos, e por quê falar sobre isto em um trabalho sobre Educação Musical? Segundo Amaral e Guerra (2020) “conhecendo como a aprendizagem muda o cérebro e como ele responde a determinadas intervenções, é possível selecionar práticas que tornem o aprendizado mais efetivo”. Dessa forma, garante-se a economia de recursos como tempo fazendo com que o sujeito se mantenha engajado na atividade durante o período necessário. Como aponta Meirieu (1998), é preciso estar tão interessado na corrente tarefa, a ponto de renunciar todas as demais em prol desta, do contrário ela será abandonada e trocada por qualquer outra mais interessante, inclusive o ócio em seu sentido negativo.

Dada a importância de tal saber, recorremos ao que à neurociência, que abrange áreas diversas do conhecimento como Anatomia, Fisiologia, Psicologia, entres outras, para nos ajudar a compreender os processos cerebrais envolvidos no processo de educação. Como Relvas (2023) aponta:

[...] Esforços são necessários para compreender como se aprende, tendo como principal processo a inter-relação do sistema nervoso, as funções cerebrais, mentais e o ambiente. Por isso, a questão é provocar nas ciências da educação essa possibilidade de que aprendizagem e comportamento começam no cérebro e são mediadas por meio de processos neuroquímicos. [seção “Definição de Neurociência”]

O fundamento neurobiológico da aprendizagem reside na plasticidade cerebral - a admirável capacidade do encéfalo de se transformar, reorganizando-se a cada novo estímulo. Trata-se de um processo contínuo e vital, que se desdobra nos níveis celular e molecular, iniciando-se nas sinapses, onde os neurônios dialogam entre si. É nesse encontro que o aprendizado se concretiza: quando a liberação de neurotransmissores se ajusta e os receptores sinápticos se tornam mais sensíveis, fortalecendo as conexões que sustentam a memória e o saber. Com o tempo, essa atividade incessante desenha mudanças estruturais no encéfalo, como o nascimento de novas sinapses e a reorganização das redes já existentes (Kandel et al., 2014). Assim, compreender como aprendemos é perceber que o aprendizado deixa marcas físicas e duradouras na própria arquitetura do cérebro - um testemunho de que toda experiência nos modifica, por dentro e para sempre.

Novas conexões neurais - criação de novas sinapses - são acrescentadas a cada vez que nos colocamos a experimentar situações e aprendizados inéditos (Relvas, 2023) e o treino constante conduz ao reforço dessas sinapses existentes, como afirmam Cosenza e Guerra (2011, p.36):

O treino e a aprendizagem podem levar à criação de novas sinapses e à facilitação do fluxo da informação dentro de um circuito nervoso. É o caso de um pianista, que diariamente se torna mais exímio porque o treinamento constante promove alterações em seus circuitos motores e cognitivos, permitindo maior controle e expressão na sua execução musical. Por outro lado, o desuso, ou uma doença, podem fazer com que ligações sejam desfeitas, empobrecendo a comunicação nos circuitos atingidos.

A partir desse entendimento, a ideia de que só se pode aprender determinadas habilidades enquanto crianças ou jovens e que pessoas mais velhas não teriam a capacidade de aprender após atingir certa idade, perde sua força. Ainda que o processo possa exigir mais esforço, ele continua sendo possível, desde que doenças ou desusos da habilidade não ocorram, conforme afirmam Cosenza e Guerra (2011, p.34): “Embora existam, realmente, períodos em que determinadas aprendizagens ocorram de forma ideal, tudo indica que uma eventual perda de oportunidade nesses períodos sensíveis pode ser corrigida no futuro, embora somente ao custo de esforços muito maiores.” Pensando em pessoas idosas interessadas em estudar música, mas que pensam ter perdido sua chance, podemos afirmar que ainda há tempo, pois a neuroplasticidade assim o permite:

A grande plasticidade no fazer e no desfazer as associações existentes entre as células nervosas é a base da aprendizagem e permanece, felizmente, ao longo de toda a vida. Ela apenas diminui com o passar dos anos, exigindo mais tempo para ocorrer e demandando um esforço maior para que o aprendizado ocorra de fato. (Cosenza e Guerra, 2011, p.36)

Esse esforço maior demandado para aprender posteriormente à fase considerada ideal, não vem somente da limitação neurobiológica, mas também de uma limitação didática, de materiais, de ambiente, sendo o assunto educação para adultos. Quando falamos em Musicalização podemos encontrar uma infinidade de materiais para crianças, mas e para os adultos? A discrepância, em termos de quantidade mesmo, se estende a ambientes de ensino-aprendizagem quando comparado a quão enriquecido é um ambiente pensado para bebês e o quão empobrecido é o ambiente preparado para idosos, por exemplo (Pessoa, 2018).

Relvas (2023), reforça a importância de se ter um ambiente enriquecido para o aprendizado, visto que a ciência já prova que em um lugar com muitos estímulos - em qualidade, não quantidade exacerbada - aumenta-se fisicamente a espessura do córtex cerebral. Sendo assim ambientes de educação precisam ter a consciência de que preparar uma boa aula consiste em, também, preparar um bom ambiente que estimule estudantes ao aprendizado, inclusive ambiente de aulas para adultos; por quê em aulas de Música (que envolvam a iniciação musical) para crianças, normalmente, tem-se variedade de instrumentos, espaço para movimentação e para adultos, cadeiras por vezes enfileiradas, quadros brancos, negros, slides sem fim, métodos a serem gabaritados, imposição de conteúdo, pouca ou

nenhuma prática? A respeito disso, Pessoa (2018) critica e responsabiliza educadores que pretendem “ensinar cérebros”, mas não perscrutam o ambiente, e não se atentam ao quão pobre este pode ser. Se o ambiente não é rico, a interação também é pobre “ambiente é cenário” (Pessoa 2018), e sendo o cenário não propositalmente vazio, quão vazia poderá ser a experiência do educando? Quanta motivação haverá para exploração, criação, experimentação?

2.1 A motivação e a emoção como fatores de aprendizagem

Segundo Dehaene (2022, p.32), “(...) aprender é pegar algum fragmento da realidade, segurá-lo e trazê-lo para dentro de nossos cérebros”. Para que o aprendizado seja realmente eficaz, é preciso que a informação não apenas chegue ao cérebro, mas que seja percebida como significativa. Nessa perspectiva, emoção e motivação assumem papel determinante no processo de aprendizagem. Pessoa (2018) explica que compreender como aprendemos requer também entender por que evoluímos para aprender: o cérebro humano desenvolveu-se, primeiramente, para garantir a sobrevivência - adaptando-se constantemente ao ambiente - e, em segundo lugar, para resolver problemas. Assim, só aprendemos de forma efetiva quando o cérebro reconhece o conteúdo como relevante para nossa própria existência ou propósito. Se o aprendiz não percebe sentido no que estuda, o impulso motivacional enfraquece, e o aprendizado deixa de acontecer de modo duradouro.

Analisemos a segunda razão da evolução apontada por Pessoa: a resolução de problemas. Pensemos também no seguinte cenário: uma sala de aula, aproximadamente trinta cadeiras enfileiradas, ou em círculo (se houver alguém mais “inovador” no “comando”), estudantes quietamente assentados a elas e um professor entregando folhas para eles, que sem muita expectativa a pegam, folheiam, alguns com mais, outros com menos curiosidade. O professor começa a aula e diz: “Muito bem, isso que vocês estão vendo é uma partitura. Este símbolo à esquerda é uma clave de sol; esta primeira nota é um dó”. Ele se dirige ao piano, reproduz a nota e pede para que seus alunos memorizem o som e o nome. Faz alguma alusão a como a nota dó central no pentagrama parece um planeta para tornar mais “lúdico” e segue a lição ensinando as próximas notas. Neste cenário (hipotético, mas provavelmente reconhecido por professores e estudantes que por aqui passem), qual problema foi dado para que os estudantes resolvessem? Memorizar símbolos e nomes? Qual a ação (motivAÇÃO), eles tiveram que tomar para solucionar algo, para que se mantivessem interessados em aprender? Qual a recompensa?

Motivação, portanto, é a ativação antecipada do sistema de recompensa que nos impulsiona a uma ação. É o que nos faz acordar, enfrentar o dia, nos dedicarmos ao trabalho, aos estudos, aos desafios, ao inesperado, às descobertas, ao aprendizado e, de certa forma, à vida em geral. Um dos aspectos que influenciam a motivação é a crença que o indivíduo tem na sua capacidade de concretizar determinada tarefa ou lidar com uma situação específica, o que é denominado autoeficácia. A percepção de autoeficácia aumenta a motivação. Ela nos faz sentir que a dedicação a determinada tarefa vale o esforço e nos predispõe a repetir a experiência. É curioso e compreensível que o sistema de recompensa tenha conexões com uma área cerebral relacionada ao planejamento de estratégias de comportamento, a chamada área ou córtex pré-frontal. Uma vez ativado o sistema de recompensa, ele ativará o córtex pré-frontal, que planejará o conjunto de ações necessárias para atingir o objetivo que proporcionará, novamente, o prazer, o bem-estar, a sensação de autoeficácia. Essa ativação do sistema de recompensa cumpre papel nuclear para a aprendizagem. A motivação facilita o processo fisiológico que o cérebro precisa desempenhar para que a aprendizagem ocorra e promova o engajamento e a dedicação do estudante. (Amaral e Guerra, 2020 p.72).

Nossos cérebros são movidos pela necessidade de resolver problemas (Pessoa, 2018), se não há problema a ser resolvido, não há recompensa, não há motivação. Observemos agora este cenário hipotético pela visão de Thiago, um aluno desta aula criada acima. Ele olha a folha recebida, analisa os vários símbolos que nela estão, mas como não vê algo que demande sua ação, enquanto o professor fala sobre a nota dó, Thiago lembra de uma conta atrasada e sua mente se vai e já não ouve o que se passa ao redor. Quando se dá por si, a explicação já foi dada e como era mesmo o nome da nota? Toma um susto, pois de súbito, o professor dá um grito e faz um cluster ao piano de forma estrondosa, e em seguida toca uma nota em fortíssimo dizendo “dó”. Sobressaltado, Thiago se lembra do nome, e provavelmente nunca mais irá esquecer. A emoção (susto) assumiu seu lugar para fazê-lo guardar a informação.

A informação que carrega um significado emocional, é processada de forma mais eficiente, pois o sistema nervoso libera neurotransmissores que potencializam as conexões neurais. Assim, a neurociência nos mostra que a plasticidade cerebral, embora seja a base biológica do aprendizado, depende de um contexto social e emocional que estimule o indivíduo a construir ativamente seu próprio conhecimento:

Resumindo, do ponto de vista neurobiológico a aprendizagem se traduz pela formação e consolidação das ligações entre as células nervosas. É fruto de modificações químicas e estruturais no sistema nervoso de cada um, que exigem energia e tempo para se manifestar. Professores podem facilitar o processo, mas, em última análise, a aprendizagem é um fenômeno individual e privado e vai obedecer às circunstâncias históricas de cada um de nós.' (Cosenza e Guerra, 2011, p.38)

Neste quesito compreende-se que apenas a mediação do professor não se fará eficaz para o aprender se intrinsecamente o estudante não encontrar sentido no ensino proposto, pois para o ser que aprende é necessário sentir que vale a pena o esforço empregado não só para

aprender, mas para reforçar a nova ideia ao longo do processo (Amaral e Guerra, 2020). Voltando-nos ao ensino musical, podemos pensar que se em uma sala de aula não nos propusermos a conhecer as histórias das pessoas que compõem o grupo, podemos incorrer em trazer materiais novos que nada têm a ver com as vivências anteriores de quem dele participa, que não causam nenhum tipo de emoção pela falta de conexão, que não despertam interesse e que portanto não as motivará a reforçar as sinapses criadas com a novidade, perdendo-as ao longo do tempo. Vemos, assim, que a memória, essencial para a consolidação do aprendizado, se fortalece quando há vínculo emocional entre o indivíduo e o conteúdo (Pessoa, 2018). O cérebro registra com mais intensidade as experiências que despertam sentimentos, pois a emoção atua como um marcador que facilita a fixação e o resgate das informações. Pessoa também destaca que aprender é um processo que envolve tanto os estímulos externos quanto os estados internos do sujeito - ou seja, aprendemos de maneira integral, mobilizando razão, corpo e emoção.

Além disso, a atitude diante do aprendizado influencia diretamente o resultado: quando o conteúdo é percebido como ameaça, surge o estresse, que inibe a aprendizagem; quando é visto como desafio, porém, o cérebro responde com engajamento e curiosidade, transformando o ato de aprender em um movimento ativo e prazeroso. Reforçamos aqui a importância de se conhecer os indivíduos que constituem um grupo, pois o que será significativo positivamente para um, pode ser motivo de bloqueio para outro “A presença obrigatória da emoção no processo de raciocínio pode ser vantajosa ou nefanda, dependendo das circunstâncias da decisão e da história pregressa de quem decide” (Damásio, 1994/2012). Uma mesma sala composta por indivíduos expostos a um mesmo conteúdo, de igual maneira ainda vai absorvê-lo de forma diferente e reagir de forma variada, pois há vida acontecendo fora das paredes das salas de aulas e no interior de cada indivíduo, que já carrega seu próprio mundo de emoções, suas vivências e histórias pregressas e “Como ele [o aluno] se sente, influencia o quê, como e quão efetivamente ele aprenderá” (Amaral e Guerra, 2020 p. 124). Ainda segundo as autoras em mesma obra:

São as emoções que atribuem valor às interações que estabelecemos e ao que fazemos, indicando-nos o quanto algo é bom ou ruim, significativo ou não para nós. Por isso, elas funcionam como um sinalizador interno que indica quando algo importante está ocorrendo, e influenciam os comportamentos que temos diante de diversos desafios que enfrentamos na vida. (p. 71)

Quando sinalizado como ruim ou desimportante, o conteúdo não gerará a motivação precisa para ser devidamente registrado, pois não há recompensa a ser atingida. Se o impacto

negativo for muito forte, pode registrar de forma a não ser mais esquecido, mas de forma traumática e não produtiva.

Para além dos fatores de aprendizado aqui apresentados tem aqueles que muitas vezes fogem do controle dos educadores (e por esta razão não serão aprofundados neste trabalho), mas que não deixam de impactar diretamente no aprendizado de cada indivíduo: os fatores sono e alimentação que influenciam na atenção (Pessoa 2018, Amaral e Guerra 2020). Deixamos aqui a crítica aos sistemas avaliativos conteudistas que deixam de lado o ser humano por trás do papel e caneta e se importam apenas com números e performances exorbitantes, fugindo do propósito primeiro da Educação Musical “ O humano é, também, o objetivo da criação musical” (Brito 2015, p.94).

A maneira de aprender é única para cada indivíduo, mas tem o ponto em comum de que “nos lembramos de algo melhor se o ligarmos a conhecimentos previamente armazenados” (Klingberg, 2013- tradução nossa), como afirmam Amaral e Guerra (2020 p. 102):

Outro aspecto que torna a aprendizagem única para cada indivíduo é o processo de constituição de sentido. [...] Além disso, os circuitos neurais ainda comparam o que é percebido com as memórias armazenadas, de forma a associar o que é vivenciado com algo que já faz parte das representações mentais daquele indivíduo.

Se o que o professor apresenta não se conecta de alguma forma com o que o estudante conhece e traz consigo de suas vivências e necessidades correntes, é como lançar semente desconhecida em solo incerto: não se sabe se germina, o que nascerá deste processo ou até mesmo se após crescer sobreviverá por muito tempo ou se a motivação para regar o conteúdo adquirido irá embora, deixando que morra esse saber.

Ainda que o contexto seja de “iniciação musical” é preciso considerar que essa iniciação se trata apenas do processo institucional, pois na vida “[...] o aprendizado das crianças [portanto de qualquer pessoa- N.E.] começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia.” (Vygotsky 1984/2008 p. 94). Segundo Pires (2005 in Beyer), desde o útero o bebê pode ser exposto a fontes sonoras, e quando nasce e ouve a mãe cantar é exposto à música e ainda que não se tenha noção do que está passando é impactado por ela, associando o mundo dos sons a experiências agradáveis.

Se tomarmos como outro exemplo a formação das vias sensoriais, poderíamos acompanhar o que ocorre nos sistemas visuais. No nascimento a criança já tem pronto o circuito básico da visão e é capaz de enxergar. Mas o que ela enxerga é ainda um esboço do que será capaz de ver em pouco tempo, à medida que for interagindo e sendo estimulada pelo ambiente, o que leva à formação de novas sinapses, além da manutenção das já existentes. Todos nós “aprendemos” a ver, em um período de nossa vida que não deixa registros conscientes, e por isso não nos

lembramos dessa aprendizagem. O mesmo ocorre com os outros sentidos que possuímos, bem como a nossa habilidade motora. (Cosenza e Guerra, 2011, p. 32)

Ainda que de maneira não formal, passamos a vida aprendendo a escutar, pois estamos expostos a manifestações musicais a todo o momento: em trilhas sonoras, músicas em ambientes pelos quais passamos, música de rua, o som que o vizinho liga, nos smartphones, e tantas outras fontes e ambientes. Por isso a ideia de iniciação musical se remete a um ensino mais formalizado: uma troca de experiências intencional em relação à Educação Musical. Ao ser formalizado não significa, contudo, que se deixará de lado os interesses do aprendiz, muito pelo contrário: se se pretende que ocorra de fato um processo de aprendizado, ele deve ser levado em conta em sua totalidade: o que o motiva, o que o emociona e o que o faz querer prosseguir em tal processo.

3. Processos Pedagógicos e o Papel do Professor

Vimos que o ser humano nunca para de aprender devido a plasticidade, que através de novos aprendizados e treinos cria novas conexões sinápticas e as reforça; as emoções (positivas ou negativas, sabendo que um excesso de emoções negativas podem levar a outras questões problemáticas como a paralisação ou aversão mediante determinado assunto) impactam diretamente na absorção de novas informações (Pessoa, 2018) mostra que quanto mais emocionalmente afetada for a pessoa em novas situações, mais fortemente as registrará. Considerando este fato e sabendo que o processo de aprender é único e individual, vejamos qual é então o papel do professor. Talvez pudéssemos concordar com os escolanovistas e dizermos que o papel do professor deve ser limitado a deixar o aluno descobrir por si só os caminhos a serem percorridos até o conhecimento (Saviani, 2011). Por outro lado, nos deparamos com os tradicionais, que fugiram do objetivo e se transformaram em impositores: o conhecimento vem de cima para baixo, de fora para dentro (Dewey, 1979). A qual vertente seguir, então?

Ao sair de um extremo, educadores acabaram caindo no outro, não necessariamente resolvendo o problema (Dewey, 1979). Mas, por quê o conhecimento vir todo do professor para o aluno seria um problema? Lembremos que vimos que tudo que chega de fora é comparado com o que tem dentro, se não há ligação, não há motivação para seguir reforçando e assim aprendendo de fato (Amaral; Guerra, 2020). Outro ponto a ser observado levando em conta os estudos neurocientíficos é o de que nós fomos feitos para resolver problemas, para criar (Pessoa 2018). Ao chegar na sala de aula e entregar um conteúdo pré feito, pelo educador, e esperar que o aluno apenas o absorva, desconsiderando seu histórico, sua vivência pessoal e tirando-lhe o dever de solucionar algum problema e pensar e interagir de forma ativa e criativa para sua resolução seria o mesmo que engessá-lo e colocá-lo para assistir de fora seu próprio processo de aprendizado. Pessoa (2018) afirma:

[...] as pessoas em geral cometem um erro crasso no que diz respeito ao aprender: consideram a aprendizagem algo passivo, algo que depende de um professor/escultor que modelará seu encéfalo ao seu bel prazer; muito distante disto, o cérebro precisa ser convidado ao aprender, e tal tarefa não caberá tão somente ao professor. O mais habilidoso e persuasivo mestre não poderá, sozinho, acessar o código de aprendizagem do cérebro. Colocar-se em posição de submissão ao conteúdo ou ao comunicante, isso não vai gerar uma aprendizagem eficaz. Não se está dizendo, aqui, que a pessoa não possa aprender porque o cérebro sempre aprende, mas, se analisarmos a qualidade da aprendizagem, bem, aí se pode visualizar quão relevante é participar do processo de aprendizagem.

Ao não ser propriamente instigado a participar de seu próprio processo de aprendizado, o único problema que o aluno pode acabar encontrando por resolver é a

aquisição de pontuação necessária para “passar” de ano, de matéria ou ciclo. Assim acabamos por nos deparar com pessoas que memorizam, por curto período de tempo, informações relevantes apenas para dado fim: a não reprovação. Resolvida essa questão, o conteúdo cai no esquecimento, já que a não conexão levará a não motivação para a prática e ao não reforço das sinapses.

No entanto, um professor que apenas observe o aluno fazer o que bem entende em seu processo, desperdiça seus conhecimentos (Saviani 1983) e pode até mesmo ser contraproducente, já que o educando não tem um ponto de partida, e não tem direcionamento em relação a qual caminho poderia seguir, ainda que quisesse escolher outras alternativas em seu processo de exploração. Aqui podemos compreender melhor o que Vygotsky (1978) diz sobre o aluno começar seu processo de desenvolvimento antes de chegar a uma escola. Qualquer que seja o tema abordado, ele já teve algum tipo de contato prévio em seu mundo particular. Por quê então ignorar esses conhecimentos e impor um conteúdo novo ou simplesmente largar o aluno a seu bel prazer de exploração, sem guiá-lo a partir do que já conhece, traçando uma linha de onde minimamente se pode chegar e ajudando a ir além?

Neste contexto, Vygotsky (1978) fala sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)- que surge de um desequilíbrio: o processo de aprendizagem vem antes do processo de desenvolvimento. Assim sendo, a ZDP propõe que se conheça o que a criança já sabe, o que ela pode fazer sozinha (nível de desenvolvimento real) e onde ela pode chegar com auxílio de um adulto ou de outras crianças já mais desenvolvidas no assunto (nível de desenvolvimento potencial). Podemos dizer que aqui encontramos um centro para os extremos: aprender sob imposição x aprender livremente: ambos processos podem coexistir no mesmo espaço: a pessoa pode aprender “por si só” (considerando que segundo Vygotsky somos seres sociais, acabamos por aprender com o meio, imitando quem está ao redor), e a partir do que absorveu do mundo outras pessoas podem encaminhá-la para alcançar níveis mais altos. Note-se que aqui utilizamos a palavra pessoa e não criança, pois como vimos anteriormente, pela plasticidade cerebral, continuamos aprendendo ao longo da vida, e assim sendo, poderemos partir de um ponto x a um ponto y, com auxílio de alguém que saiba mais, ou diferente, em qualquer etapa da vida.

Analisemos, neste sentido, a “teoria da espiral do desenvolvimento musical” de Keith Swanwick (2014). Ele nos diz que o aprendizado não é como subir uma escada em linha reta, mas como uma espiral que avança e volta sempre para o mesmo ponto, mas em um nível mais elevado. O estudante transita por essa espiral, explorando intuitivamente (assimilação) e, ao mesmo tempo, internalizando as convenções e a estrutura do conhecimento musical

(acomodação). Isso ocorreria a cada novo conhecimento, ao longo da vida. O papel do professor, portanto, não é apenas transmitir o que sabe ou simplesmente assistir, mas ser o guia que ajuda o aluno a navegar por essa espiral. Esse direcionamento, que respeita o que o aluno já traz, é o que o tira da paralisação e o conduz a novos patamares de conhecimento e expressão, unindo o espontâneo e o sistematizado em um só movimento. Assim, vemos que não é preciso ceder a um ou outro lado da dicotomia “tradicional” x “progressista”; pode-se pegar o que funciona em cada uma e não aderir a uma em detrimento da outra, visto que ambas por si só são incompletas e ambas tem algo de necessário (Dewey 1979).

Essa nova visão, que equilibra a necessidade de conteúdo com a participação ativa do aluno (Saviani 2011), nos permite repensar o ensino musical. Longe de ser apenas uma técnica a ser transmitida, a música passa a ser uma experiência, uma forma de expressão que se constrói na prática, mas que é enriquecida pela reflexão sobre sua estrutura, sua história e seu significado. Como propõe John Dewey (1979), o aprendizado acontece no fazer, na interação ativa com o mundo, na qual a teoria não é um ponto de partida, mas a forma como aprimoramos nossa compreensão das experiências:

Por outro lado, se uma experiência desperta curiosidade, fortalece a iniciativa e suscita desejos e propósitos suficientemente intensos para conduzir uma pessoa aonde for preciso no futuro, a continuidade funciona de modo bem diverso. Cada experiência é uma força em marcha. Seu valor não pode ser julgado se não na base de para que e para onde se move ela. A maior maturidade de experiência do adulto, como educador, o coloca em posição de poder avaliar cada experiência do jovem de modo que não pode fazê-lo quem tenha menos experiência. Sua tarefa é, pois, ver em que direção marcha a experiência. A importância de ser mais amadurecido desapareceria, se, em vez de usar a sua maior penetração para ajudar a organizar as condições de experiência do imaturo, recuasse disto sob qualquer pretexto. (Dewey, 1979, p.29)

O que Dewey propõe reitera o que temos visto sobre a importância da motivação no processo de aprendizagem e conecta essa necessidade ao papel do professor, pois quando este não se isenta da responsabilidade ao ensinar, e não se impõe, mas se questiona, como sugere Relvas (2023) “que cérebro é esse que chegou para assistir à aula”, ele ganha maior autonomia no preparo dos conteúdos, mais confiança e conecta com seus estudantes, e faz o verdadeiro e preciso papel de mediador (Amaral; Guerra, 2020) levando aprendizes a desejarem o conhecimento (Relvas, 2023), fator de suma importância no aprendizado. Neste lugar, o professor direciona seu aluno pelo melhor caminho para determinado fim, pois pode mediar as situações, economizando até mesmo precioso tempo de seus aprendizes, que não precisarão vagar errantes sem saber ao certo o que, onde ou para que procurar. Ainda que neste processo o professor possa aprender muito, pois conhecendo quem é o aluno que aprende, pode precisar se reinventar para melhor atendê-lo e ao ouvir as experiências

pregressas trazidas por este, possa rever e (re)aprender caminhos. Dessa forma o aprendizado se torna uma via de mão dupla:

O erro da educação tradicional não estava no fato de que os educadores tomavam a si a responsabilidade de prover o meio. O erro estava no fato de não considerarem o outro fator na criação da experiência, ou seja, as capacidades e os propósitos daqueles a quem iam ensinar. (Dewey, 1979 p. 39).

Ao não considerar este cérebro que vem a aprender, o professor acaba por cair no velho sistema bancário (Freire, 1989, p. 34) no qual o educador “Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca.” Felizmente sabe-se que apesar de ser mais trabalhoso construir este caminho de mão dupla - motivo pelo qual muitos voltam ao tradicional- há mais a ganhar em ambos os lados quando o professor assume seu papel de mediador e o aluno engaja no processo e participa ativamente (Dewey, 1979).

3.1 Teoria & Prática

Começamos este capítulo sabendo que o anterior já nos trouxe grata clarificação sobre os processos teóricos serem uma forma de compreendermos nossas práticas, nos mostrando assim que ambos os processos são igualmente necessários e um não é superior ao outro, como por muito tempo foi considerado, nem se faz uso de um em detrimento de outro. Como afirma Swanwick (2014) “Teorias não são o oposto da prática, e sim sua base”. Ainda segundo Amaral e Guerra (2020, p.175) “Teoria e prática são duas faces de uma mesma moeda: o conhecimento”. Uma moeda não tem como ser completa sem as duas faces, logo a real aquisição do conhecimento só será plena se sua base for bem alicerçada com ambos lados. Freire (1989), diz que teoria sem prática é puro verbalismo, e a prática sem teoria é puro ativismo. O verdadeiro conhecimento, para ele, só é construído quando o sujeito reflete sobre sua ação no mundo. A esta unidade indissociável de ação e reflexão ele nomeia de práxis.

Se estes autores afirmam veementemente a impossibilidade de separação de uma coisa da outra, por que precisamos falar sobre a importância da não separação entre teoria e prática? Não pensam todos da mesma forma? As dicotomias mente x corpo, razão x emoção, existem há muito tempo e levaram a ideias que até hoje permanecem em voga em salas de aula, (mesmo as musicais). Em “A República” (375 a.C.), ao descrever sua cidade ideal, Platão apresenta sua Teoria das Formas e usa alegorias famosas para explicar a superioridade do mundo das ideias (o pensar) sobre o mundo material (o fazer); Damásio (2012) aponta

como Descartes separava mente e corpo como sendo relacionados, mas funcionando separadamente. Kandel et al. (2014) afirmam que para Descartes o encéfalo era responsável por aquilo que tanto humanos quanto animais por ele considerados inferiores, tinham em comum, como emoções, apetite, funções cognitivas, mas a mente era a alma, de posição mais elevada responsável pela consciência humana. Assim o encéfalo seria a prática e a mente a teoria. Tanto Platão como Descartes veem a teoria como superior. Tais ideias levaram a linhas de pensamentos que acabaram por dissociar teoria e prática, reflexo que vemos até os dias atuais em muitas de nossas salas de aula: práticas infundadas, teorias sem razão de existir.

Voltando-nos à música, que sentido faz uma aula que gire em torno de falar sobre o fazer musical? Se os estudantes não podem testar, colocar em prática, como apreender o que é dito? Pessoa (2018) traz-nos excelente exemplo sobre a farsa que um aprendizado teórico não praticado pode se tornar:

Quando nos debruçamos sobre ética e moral, por exemplo, vemos que em muitos casos nos tornamos aprendizes da “teoria das coisas” e, com isso, passamos a aprimorar estratégias artificiais de aprendizagem. Nesse sentido, podemos produzir um conhecimento teórico vantajoso sobre valores, moral e até mesmo sobre a ética, que muitas vezes não se encontram alinhados à prática desses mesmos elementos no ambiente. Torna-se um doutor do conhecimento aparente, mas um ineficaz autor do próprio conteúdo. (Pessoa, 2018)

Imaginemos então um aluno que sai de sua aula teórica de música, sabe falar sobre o porquê de cada escolha da escrita musical, mas não sabe reproduzir uma única nota em um instrumento, nem mesmo em sua voz, e talvez não saiba identificar aquilo mesmo que tem em mãos se estiver sendo reproduzido por alguma fonte sonora no mesmo ambiente no qual se encontra. Não nos confundamos, porém, ao ver o quão distante da realidade é uma teoria não testada (praticada), em pensar que o contrário (uma prática sem base) não possa ser igualmente insuficiente. Podemos ter a tendência a valorizar muito a experiência, mas ela pode levar a lugar nenhum, como também levar a um lugar prejudicial por si só. Para Dewey (1979) a experiência por si só não é o que importa e sim a qualidade da mesma, já que para além de agradar ou desagradar quem por ela passa, deve-se considerar a influência da mesma em experiências futuras. Assim, a experiência proporcionada pelo professor e vivida pelo aluno deve alavancar sua motivação, sem causar repulsa, mas também não deve ter em si o objetivo único de agradar; deve sim, ajudar a construir o conhecimento, o que se vivencia agora precisa impactar positivamente aprendizagens futuras.

3.2 A Criatividade como meio de unificar teoria e prática

Vamos primeiro situar o que será considerado por este trabalho como criatividade. Para Swanwick (2003) a criatividade é o resultado de uma educação bem-sucedida, que equilibra a espontaneidade com a estrutura, a intuição com o conhecimento, e o fazer com o pensar. Para ele, a criatividade está ligada à ideia de integração que são partes que se unem para se tornar um todo. A Neurociência corrobora esse pensamento, segundo Amaral e Guerra (2020, p.174-175) “ (...) a essência da criatividade está em fazer novas associações, combinar imagens, mesclar conhecimentos e cruzar dados.” Contudo, tanto para Swanwick, quanto para Amaral e Guerra o professor não deve apenas deixar o aluno livre para ser criativo, mas sim fornecer as ferramentas e o conhecimento que capacitarão o aluno a expressar sua intuição de forma mais rica e profunda . O papel do educador é criar um ambiente que encoraje a experimentação e a intuição, ao mesmo tempo em que oferece as bases teóricas e práticas para que essa exploração seja inteligente e se desenvolva. A esse respeito Helding (2020, p.20, tradução nossa) diz:

Embora a criatividade seja geralmente valorizada culturalmente e buscada individualmente, a criatividade humana por si só nem sempre é direcionada para fins positivos. Estudos sobre o lado sombrio da personalidade humana têm mostrado que o próprio pensamento divergente que marca a criatividade pode também gerar um comportamento que é “moralmente flexível”, o que, por sua vez, abre a porta para atos antissociais ou até mesmo prejudiciais.

Mesmo a criatividade pede uma mediação norteadora que ajude a encontrar caminhos mais próprios. Musicalmente também funciona assim: outros já trilharam caminhos antes e deixaram marcas e pegadas as quais se pode seguir, ainda que para descobrir que se pode também trilhar - ou criar- outro caminho a partir dali. Seguindo este pensamento, Swanwick nos mostra ainda que a criatividade não está apenas relacionada a criar algo novo e “original”, pois para ele quem experimenta e “brinca” com o que já foi feito e o altera de alguma forma, está também criando. Musicalmente falando, mesmo quem escuta uma música e a modifica improvisando em cima do que originalmente foi feito, também cria. Sendo assim, ao propor materiais já existentes, formas de se fazer música já experimentadas e estimular os aprendizes a criarem novas soluções para problemas propostos, não se estará aprisionando o estudante, mas sim dando-lhe um ponto de partida, uma motivação - vimos anteriormente a importância que solucionar problemas tem para que nosso cérebro perceba o conteúdo como relevante e volte sua atenção a ele, registrando-o e promovendo a devida motivação para reforça-lo com o tempo.

A questão problema, neste caso, pode ser achar formas de dar vida às ideias, à imaginação. Para Swanwick (2003), a imaginação é a fundação da criatividade. A relação entre os dois não é de sinônimo, mas de causa e efeito: um é a origem do outro. A imaginação é como um processo de exploração interna. É a capacidade de conceber, de formar imagens ou sons na mente sem que eles estejam fisicamente presentes. É o momento no qual, por exemplo, o músico brinca com as possibilidades, ouve novas melodias, rearranja ideias e faz conexões antes de qualquer ação. A criatividade, por sua vez, é a manifestação externa e deliberada daquilo que foi imaginado. É a capacidade de dar forma, de tornar real a ideia que foi concebida na imaginação. É um processo que usa habilidades técnicas, conhecimento e análise para transformar uma ideia imaginada em uma composição, uma performance ou uma improvisação. Em resumo, o músico imagina a melodia, a harmonia ou a expressão que quer alcançar, e então utiliza suas habilidades e sua criatividade para dar vida a essa ideia. Uma educação que foca apenas na técnica (na criatividade como um ato) sem nutrir a imaginação falha em seu propósito. Da mesma forma a educação que foca na imaginação sem ensinar as devidas técnicas pode ser frustrada, pois sem ter as devidas habilidades (motoras, cognitivas) não há a possibilidade de concretizar a ideia, nem mesmo uma forma de registrá-la sem as precisas habilidades de escrita, por exemplo, para que outra pessoa a execute. Swanwick defende que o desenvolvimento musical só é completo quando se cultiva tanto a capacidade de conceber novas ideias (imaginação) quanto a de concretizá-las (criatividade).

3.3 O jogo a favor do ensino-aprendizado

A imaginação é um processo cognitivo que permite à criança criar uma situação imaginária, na qual ela pode ensaiar e internalizar os papéis sociais e as regras do mundo dos adultos (Vygotsky, 2008). Surge assim o jogo, o que Vygotsky chama de brinquedo. Segundo ele, ao contrário do que se imagina, o jogo não está apenas associado a uma situação prazerosa, visto que várias outras situações podem gerar prazer à criança e o jogo nem sempre chega a ser assim visto que, por vezes, o prazer ou não em relação ao jogo, depende em muito dos resultados dele advindos: quando a criança perde em um jogo competitivo, por exemplo, pode não simpatizar com o mesmo de forma alguma, ocorrendo também o inverso quando ganha. Neste caso o jogo está muito mais ligado a assimilação do mundo e suas regras. Seja qual for o jogo, haverá uma regra que pode ser criada na hora da brincadeira para estabelecer papéis aos envolvidos. Desta forma a criança além de reproduzir o que vê na vida real, mas

não pode de fato ser por suas limitações, ela ainda aprende a controlar seus impulsos primeiros para que possa submeter-se às regras do jogo.

Em complemento às teorias de Vygotsky, que vê o brinquedo do ponto de vista sociocultural, Vandervert (2017), ao fazer um estudo sobre Neurociências e ligar à Vygotsky por uma perspectiva neurobiológica afirma o seguinte sobre o jogo e sua função:

Especificamente, eu argumento que a massiva expansão paralela do cerebelo e suas conexões com as funções motoras e cognitivas no córtex cerebral, ao longo do último milhão de anos, levou à transição da brincadeira animal - que era um treino para o inesperado - para a predição adaptativa e a antecipação de circunstâncias futuras na brincadeira imaginativa humana, que é governada por regras. Com a expansão do cerebelo, veio a expansão da imaginação governada por regras, aplicada à brincadeira. (Vandervert, 2017, p. 223, tradução nossa).

Para Vandervert o jogo existe inclusive entre os animais não racionais como forma de antecipar situações futuras. Se olharmos o jogo de xadrez, um dos mais clássicos, podemos entender que com humanos isso também ocorre. Na música também podemos ter essa experiência. Ao ouvirmos determinado estilo musical, antecipamos, por exemplo, quais serão os próximos acordes. Segundo Swanwick (2014), esta antecipação é uma necessidade humana, o que ele chama de “criar gestalten” - pensando na Gestalt, que implica conseguirmos atribuir sentido a partes transformando-as em um todo- complementada pela contraposição de querermos ser surpreendidos de alguma forma. “A estrutura musical surge prontamente de nossa necessidade de perceber agrupamentos coerentes e, ao mesmo tempo, da necessidade de brincar imaginariamente com novas possibilidades” (Swanwick, 2014).

Se o brincar serve para desenvolver uma antecipação do que pode vir a ser de forma criativa, que serventia poderia ter uma aula na qual o professor disponibiliza uma partitura pré escrita, e os alunos têm a “liberdade” de lê-la sem que nada seja alterado e de serem corrigidos no primeiro “deslize” rítmico, harmônico ou melódico? Nesse sentido, Swanwick (2003) propõe uma abordagem que integra a intuição e a análise, o pensar e o fazer, em um modelo de ensino-aprendizagem que reflete essas descobertas. Ele sistematizou essa abordagem no modelo C(L)A(S)P que é uma integração de processos essenciais, a saber -em tradução nossa- : Composition (Composição), Literature studies (Estudos de Literatura), Audition (Audição), Skill acquisition (Aquisição de Habilidades), Performance (Performance). Para Swanwick, a educação musical não é apenas um conjunto de atividades, mas um currículo integrado que combina o conhecimento acadêmico (Estudos de Literatura), a percepção interna (Audição) e o desenvolvimento técnico (Aquisição de Habilidades) com a expressão criativa (Composição) e a prática (Performance). É aqui, nessa fusão, que o professor consegue unir o conhecimento teórico à prática, transformando o aprendizado

musical em um processo no qual o indivíduo é o autor ativo do próprio conteúdo, capaz de criar e compreender sua própria experiência.

Ao questionar a utilidade da aula tradicional, compreendemos que ela desconsidera o cérebro como um órgão social e dinâmico, que busca padrões e antecipação através do jogo. No modelo CLASP, a “Aquisição de Habilidades” não é um fim em si mesma, mas uma ferramenta para alimentar a “Composição” e a “Performance”, que são o verdadeiro brinquedo musical. A “Audição” e os “Estudos de Literatura” transformam o conhecimento passivo em recursos ativos que o aprendiz utiliza para criar novas possibilidades, (a integração teoria-prática ocorrendo e se provando interdependente), o que se conecta diretamente com a necessidade de brincar imaginariamente com novas possibilidades, mencionada por Swanwick. Desta forma, o educador sai da posição de mero "fiscal" de notas e se torna um mediador, um facilitador que projeta um ambiente rico de aprendizado, onde o aluno é o protagonista de sua própria experiência, capaz de exercitar a criatividade. Tendo o protagonismo o aprendiz aumenta a percepção de autoeficácia, fator necessário à motivação, sendo esta precisa para que os processos de aprendizagem se concretizem (como já vimos).

Um dos aspectos que influenciam a motivação é a crença que o indivíduo tem na sua capacidade de concretizar determinada tarefa ou lidar com uma situação específica, o que é denominado autoeficácia. A percepção de autoeficácia aumenta a motivação. Ela nos faz sentir que a dedicação a determinada tarefa vale o esforço e nos predispõe a repetir a experiência. (...) Uma vez ativado o sistema de recompensa, ele ativará o córtex pré-frontal, que planejará o conjunto de ações necessárias para atingir o objetivo que proporcionará, novamente, o prazer, o bem-estar, a sensação de autoeficácia. (Amaral; Guerra, 2020 p.72)

A recompensa do jogo é fator importante para que o jogador queira continuar a brincadeira. Segundo Vygotsky (2008, p.123) “[...] o propósito decide o jogo e justifica a atividade”. Segundo ele vencer uma corrida pode ser o propósito do jogo, e o corredor se mantém motivado a continuar correndo; muito provavelmente se não houvesse esse fim, não haveria motivo (motivação) para a corrida. Na música, o jogo também precisa de um propósito e de uma recompensa para ser motivador. Se no jogo de corrida a recompensa é o pódio, na música ela se manifesta na experiência de realizar com sucesso uma performance ou de completar uma composição. É o prazer e a satisfação que o aluno sente ao executar uma passagem musical desafiadora ou ao ouvir sua própria criação que serve como a "recompensa" do jogo.

[...] na música, o jogo é uma noção crucial: é um meio, mas é também o fim. Sempre consideramos o jogo uma maneira astuciosa de interessar as crianças (...), porém, neste caso não é somente isso, ele é a própria música. O meio - interessar as crianças por meio da execução- não é diferente do objetivo: interessar as crianças na execução e fazê-las entrar no jogo musical.” (Delalande, 2019.).

Ao constatar que seu esforço resultou em algo concreto - uma melodia bem executada, um som agradável a seus ouvidos, um ritmo dominado - , o aprendiz tem sua crença em sua própria capacidade fortalecida, o que o motiva a encarar novos desafios musicais.

4. O que é música?

Nos atribuímos aqui a difícil tarefa de explicar o que é música, com respaldo de autores que falaram sobre o tema para assim embasar o que será considerado como música neste trabalho antes de aprofundarmos em propostas de aulas em Educação Musical. Cross (2003) inicia sua abordagem dizendo o quanto é difícil fazer esta definição:

Parece que somos capazes de definir as bases biológicas da nossa musicalidade dentro de uma estrutura clara e unitária, no entanto, a própria música não parece ser tão claramente definível. A música é coisas diferentes e faz coisas diferentes em culturas distintas; os conjuntos de elementos e funções que são música para qualquer cultura dada podem ter uma sobreposição mínima com os de outra cultura, mesmo para aquelas culturas nas quais "música" constitui uma categoria discreta e identificável da atividade humana por si só. A dinâmica da cultura, da música como práxis cultural, não é necessariamente redutível, nem facilmente relacionável, à dinâmica das nossas biológicas. Contudo, a música parece ser uma competência humana universal. (Cross, 2003. P.42 - tradução nossa)

Segundo Cross a música é uma competência humana que reside em todos nós, não sendo limitada a definições de dicionário - que em alguns casos já definiu como qualquer som agradável (visto em Schafer, 2011, e refutado pelo mesmo) - ou a um talento raro. O autor nos mostra que a música não se reduz a um fenômeno puramente cultural, nem puramente biológico. Em vez disso, ela é o resultado da inseparável união de ambos: as capacidades biológicas de nosso cérebro se manifestam através de nossas interações sociais. Nesse sentido, a música é muito mais do que apenas som; ela é uma experiência corporal e cerebral, diretamente ligada ao movimento. Sua função não é prática ou utilitária, pois sua essência plural permite que ela tenha múltiplos significados que se transformam de acordo com o contexto. A música, portanto, é uma dimensão necessária do desenvolvimento humano, uma capacidade universal que pode ter sido central na própria evolução da nossa mente.

Agora traremos à tona a visão de Penna (2012) sobre o que é música. A autora considera a universalidade da música enquanto fenômeno, e não enquanto linguagem. Para ela a música - ou músicas já que ela não considera que haja apenas uma música no mundo, universalmente aceita e menos ainda um tipo de música superior a outras - é de fazer humano, diferente, por exemplo, do cantar dos pássaros que por si só não seria considerado música, a menos que o ser humano a esse cantar atribuisse musicalidade como parte de seu fazer musical. Segundo Penna, o fazer musical é social e cultural, estando sujeito ao espaço e ao tempo no qual é produzido:

Na medida em que alguma forma de música está presente em todos os tempos e em todos os grupos sociais, podemos dizer que é um fenômeno universal. Contudo, a música realiza-se de modos diferenciados, concretiza-se diferentemente, conforme o momento da história de cada povo, de cada grupo. Exemplificando: entre os sons

possíveis de serem captados pelo ouvido humano, entre todos os sons da natureza e os possíveis de serem produzidos, cada grupo social seleciona, num determinado momento histórico, aqueles que são o seu material musical, estabelecendo o modo de articular e organizar esses sons. (Penna, 2012, p. 22).

Essa pluralidade de escolhas de elementos sonoros a serem utilizados nas músicas de cada época e cultura, faz com que a música não tenha uma linguagem universal, afinal “Se a música fosse uma linguagem universal, seria sempre significativa - isto é, qualquer música seria significativa para qualquer pessoa -, independentemente da cultura, e, desse modo, a estranheza em relação à música do outro não existiria.” (p.24) Neste caso, Penna considera a linguagem musical como cultural e construída de forma diferente de grupo para grupo, o que faz com que a pluralidade de gostos e preferências musicais também aconteça. Ela reforça a importância de conhecer e reconhecer a música do outro como música, respeitar e acolher essa pluralidade, ainda que seja aceitável que consideremos mais familiar e significativo aquilo que faz parte de nossa vivência. Contudo, não devemos valorizar uma em detrimento ou desrespeito a outra.

Sobre isso Schafer (2011) diz:

Música não é propriedade privada de certas pessoas ou grupos. Potencialmente, todas as músicas foram escritas para todas as pessoas. Realmente o que quero dizer a vocês é, principalmente, sejam curiosos em relação à música. Não se contentem em ficar só nas suas preferências musicais, pois, como eu disse pouco antes, ninguém estará traindo seus velhos hábitos pela aquisição de novos. Esse horizonte pode seguir se expandindo; por toda a sua vida haverá coisas novas a descobrir. Certamente não estou dizendo que vocês devam gostar de tudo com que entrem em contato. [...]Estou simplesmente dizendo que quem quiser encontrar música interessante terá que procurar e achar. (Schafer 2011, p. 11-12)

Além de respeitar o gosto e preferências do outro, buscar conhecer o diferente faz parte do enriquecimento pessoal do estudante de música (e do professor). Neste momento o educador pode ter papel crucial, pois levando em consideração tudo que já temos visto sobre motivação e como o cérebro aprende, se o professor se coloca aqui no papel de quem valoriza experiências passadas e gostos atuais de seus pupilos, ao abrir espaço, seguro, para que compartilhem suas preferências musicais, repertórios novos podem ser descobertos e trabalhados. O próprio professor pode sugerir escutas de suas vivências pessoais, mas não só de suas vivências. Pensemos em um cenário, em cuja sala de aula tenha pessoas nativas e imigrantes de países diversos: ao poderem ouvir músicas de outra cultura, a troca será ainda mais rica (enriquecimento ambiental), e o ambiente se tornará muito mais acolhedor ao valorizar as diversidades. Ainda que não tenham pessoas de fora, uma sugestão de escuta mais ampla pode agregar em muito ao conhecimento musical e na abertura a outras culturas e

outros fazeres musicais. “Podemos e devemos ensinar nossos alunos a ouvir” (Levitin, 2010, p.9) A esse Respeito Swanwick nos mostra a importância do papel do professor:

O poder da música e o número incrível de diferentes "músicas" que se espalham lateralmente através de países e culturas e historicamente para trás no tempo, impõem aos professores a obrigação de ajudar os alunos a desenvolver não apenas uma tolerância a um idioma musical limitado, mas também a habilidade de se aproximar ativa e voluntariamente da música de uma variedade de estilos e contextos. Essa flexibilidade entre idiomas e culturas é melhor ajudada ao se desempenhar uma variedade de papéis em relação à música. Assim como conhecer pessoas muito bem nos envolve em contato pessoal em uma variedade de diferentes encontros, e em nos relacionarmos com elas em vários níveis, o mesmo acontece com os relacionamentos musicais. As pessoas precisam de múltiplas oportunidades para se encontrarem com a música, focando nela de diferentes ângulos a fim de se conscientizarem de sua riqueza de possibilidades.(Swanwick, 2003, p.42, tradução nossa).

Um exemplo prático desse tipo de conduta pode ser encontrado em Schafer (2011, p.23) que leva seus alunos a reflexão sobre o que é Música em meio a experimentações diversas do fazer prático e escuta ativa da Música. Ao experimentarem diversas formas de conseguirem expressar o que gostariam (intenção) eles chegam a definição: “Música é uma organização de sons (ritmo, melodia, etc.) com a intenção de ser ouvida.” Aqui podemos citar novamente os pássaros de Penna (2012): o cantar deles não é musical, pois não têm a intenção de fazer música, não organizam e escolhem como vai soar seu som. Eles o fazem porque é de sua natureza; através dos anos e gerações não se modifica. O fazer musical humano se modifica com o tempo e inclusive só pode ser do humano este fazer musical, por haver organização e intenção, não presente em outras espécies. Em resumo, a música é uma forma de organização que emerge da intencionalidade humana. É por isso que uma mesma sequência de sons pode ser um ruído para uma pessoa e música para outra, dependendo da intenção com que ela é produzida ou percebida “Torna-se música somente se também faz *sentido musical*” (Scruton, 2021).

Essa intencionalidade e organização, para Swanwick (2003) são o que de fato definem a música. Ele nos mostra que a música não se resume a um "som organizado" de forma aleatória, mas a um fenômeno que ganha vida a partir da vontade humana de selecionar e de dar sentido aos sons. O que ele defende é que a música é uma metáfora de nossas vivências, capaz de expressar sentimentos e significados que vão além das palavras. Em vez de um luxo, a música é uma forma de organização que emerge da intencionalidade humana, uma necessidade que nos enriquece. Tamanha grandeza atribuía Swanwick à música que chegou a afirmar: “Mesmo falar sobre ‘música’ como temos feito, como se fosse uma coisa única e simples, é correr o risco de subestimar seu poder potencial e sua variedade infinita.” (2003, p.42)

Apesar de sabermos dos riscos que corremos ao abordar tamanho assunto, ousaremos aqui fazer um resumo dos recortes selecionados sobre o que é música, apoiando-nos, porém em Scruton (2021): “[...] música não é som, mas som organizado ‘no cérebro do ouvinte’. Organização musical é algo ao qual nos aderimos, como nos aderimos a uma linguagem.” Relembramos também, que essa linguagem não é universal (Penna, 2012), mas cultural, construída através dos tempos, e em cada região. Esse som organizado só se torna música a partir do momento em que há a intenção de expressar um significado intrínseco, inerente apenas aos humanos. Do outro lado há também a mente que irá receber este som e a ele atribuir seus próprios significados; caso não os encontre, pode considerar como não musical aquilo que ouviu. Para evitar que isso aconteça e para que a experiência seja de fato enriquecedora, cabe a expansão de conhecimento e escuta de diversas culturas, para além daquilo que já é familiar em sua vivência.

Pois música é, antes de mais nada, movimento. E sentimento ou consciência do espaço-tempo. Ritmo; sons, silêncios e ruídos; estruturas que engendram formas vivas. Música é igualmente tensão e relaxamento, expectativa preenchida ou não, organização e liberdade de abolir uma ordem escolhida; controle e acaso. Música: alturas, intensidades, timbres e durações peculiar maneira de sentir e de pensar. A música que mais me interessa, por exemplo, é aquela que me propõe novas maneiras de sentir e de pensar. Algo assim como ouvir, ver, viver: "ouviver a música", na expressão concentrada do poeta e teórico da informação Décio Pignatari. (Moraes, 1983, p.08)

A música é movimento, é viva e nos convida a reflexões, nos toca, incomoda e remexe. Como, pois, trabalhar com tal magnitude de forma estática, fechada em concepções próprias e irredutíveis, com barreiras intransponíveis? Como abordar todo este movimento através de falas e escritas em papel?

4.1 Musicalização: uma vivência para além da infância, da técnica e da teoria.

Quando falamos em Musicalização, o complemento “infantil” parece vir acoplado. Neste trabalho, no entanto, focaremos em um público de 12 anos para mais. Como vimos que a plasticidade cerebral permite que possamos continuar aprendendo ao longo da vida, queremos dar enfoque no público que por vezes pode não ter tido a chance de uma iniciação musical quando ainda era infante. Vimos com Pessoa (2018), que o enriquecimento ambiental para crianças é muito maior comparado ao de adultos. Isso reflete na didática e ludicidade também: os assuntos são introduzidos aos poucos e numa transição quase (quase, e dependendo muito do lugar) cuidadosa do brincar ao que é considerado assunto “sério”, quando se trata de aulas para crianças. Na Educação Musical vemos o quadro se repetir:

canções de roda, brincadeiras, movimento corporal, exploração ambiental e de instrumentos, e aos poucos introduzem-se elementos da linguagem escrita musical. Mas para crianças mais velhas e adultos, já introduz-se a escrita padrão sem sensibilização mínima à música, como se fosse uma máxima que após determinada idade a pessoa obrigatoriamente já tenha sido devidamente musicalizada e agora se devesse abordar de forma mais “séria” o conteúdo musical - como se pudéssemos dizer que a teoria é mais importante, e que música por definição não é pática. Sobre a escrita musical, Cavalieri (2012), diz:

Tenho tido oportunidades de observar como o tipo de notação adotado pelo professor influencia o desenvolvimento musical do aluno. Formas alternativas de escrita convocam a imaginação e ampliam as possibilidades de criação musical. Por outro lado, um ensino calcado na notação tradicional tende a formar ouvidos e mentes tradicionais. Uma opção igualmente equivocada é trabalhar notações alternativas com os iniciantes e abandoná-las tão logo se apresente a tradicional, como se a primeira fosse apenas uma forma preliminar ou inferior. Uma vez ensinadas claves e colcheias, raramente retorna-se às notações alternativas. O ouvido pensante, de Schafer (1991), é um antídoto altamente eficaz para esse quadro. (Cavalieri, 2012, p.13).

Foi dito no capítulo anterior como a partir da prática Schafer levou seus alunos a teorizar sobre o que é Música. No livro citado por Cavalieri, Schafer continua a instigar os estudantes a explorarem as possibilidades que seus instrumentos permitiam, com determinadas intenções, para assim descobrirem parâmetros do som (como altura, duração). Por quê então em aulas introdutórias para pessoas maiores de 12 anos, vai-se direto ao assunto teórico, no caso, direto às definições sem que se possa experimentar no espaço, com a voz, com o corpo ou com instrumentos disponíveis o que se pretende descobrir? Muitas são as possibilidades de introdução à música de forma ativa e não teórico-técnica. A esse respeito, Fonterrada (2008, p.120) diz: “Hoje, nem mesmo as escolas de música parecem dar-se conta da importância dessas propostas [ativas], permanecendo muitas delas no antigo esquema de iniciar crianças e jovens diretamente no instrumento, e colocando-as em classes de teoria de música.” Mesmo nas salas de aula musical o tradicional que fugiu de seu caminho (Dewey, 1979) tem invadido e levado o lúdico para longe tão logo se tenha a oportunidade, e ao tentar combater o tradicional também aqui se encontram aulas infundadas que mais parecem momentos de lazer do que momentos construtivos. O equilíbrio se faz, mais uma vez, necessário. Isso exige que o professor mude a lógica da apresentação do conteúdo, permitindo que a ordem surja da exploração ativa. Nesse sentido, Schafer (1975, p.51-52 - tradução nossa) afirma:

Se for para inventar um equipamento para a sala de aula moderna, a primeira coisa que ele deveria ser é uma confusão divertida. O ser humano é fundamentalmente anti-entrópico, ou seja, dispõe da desordem à ordem. Portanto, se desejamos que a ideia de ordem chegue à mente da criança, deveríamos começar com um pequeno

caos. [...] Confrontada com uma informação já elaborada, a criança não pode inventar; ela só pode memorizar ou, em casos extremos, rejeitar e destruir.

Sendo assim começa-se com o caos seguido de um direcionamento para o que se deseja alcançar, levando em conta o fator motivação que é despertado quando o processo de criação está presente. Se em seu primeiro contato com a música o estudante recebe uma partitura pronta e recebe instruções pré definidas para aprender a decifrá-la, pouco se pede de seu envolvimento ativo e menos ainda se faz o que uma iniciação musical se propõe a fazer: sensibilizar a pessoa à música, despertar sua musicalidade intrínseca, aquilo que ela já tem em si e muitas vezes não se deu conta. Para Nanni (2000), desde o nascimento as pessoas têm alguma forma de conhecimento musical, pois estão expostas às diversas formas musicais, e as estão absorvendo, mas muitas vezes, simplesmente não se deram conta do que sabem; não foram ainda instigadas a essa descoberta. Aqui entra o papel do professor mais uma vez: ajudar esses estudantes a se colocarem em contato com o que trazem dentro em si, e não afastá-los mais ainda, com afirmações e condutas que invalidem o que eles conhecem, como se não importasse, como se não existisse conhecimento prévio:

Com efeito, o modelo de competência musical pode funcionar muito bem para descrever o que a pessoa “sabe” de música, mas não tem consciência (às vezes, devido a uma péssima didática, lhe é “ensinado” que ela não sabe); e funciona ainda melhor dando ao verbo saber toda a sua riqueza semântica: conhecer, ser capaz de, fazer conceito de, esperar que... (Nanni, 2000, p. 124)

Ainda que não saibam expressar com linguagem técnica, ou mesmo com técnicas elaboradas de instrumento, algo se sabe (dentro desta visão ampla de saber abordada por Nanni), a respeito de música. Até porque, dificilmente alguém que dela não tenha ouvido falar, e que com ela não tenha tido algum tipo de contato, “sem intenção” acabaria numa sala de aula musical. Aqui cabe a sensibilidade do professor em acolher os diversos saberes que até ele cheguem, e boa conduta para que de onde estão se possa chegar até onde se proponham (usando como base a ZPD de Vygotsky). Afinal se em sua essência, musicalização é sensibilização, alguém sem a devida sensibilidade para guiar tal prática, estaria fora de seu lugar. E aqui chegamos ao ponto chave para definir a musicalização, assim descrita por Penna (2012, p.33):

Na perspectiva abordada, portanto, musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo. Pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado ao quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos.

Penna reforça o que temos visto como base para que o cérebro aprenda e apreenda o que se pretende ensinar: conexão com o que já se conhece. Em especial, quando se fala em

educação para jovens e adultos, se não houver ligação prática com aquilo que conhecem e que é preciso para solucionar alguma situação em seu cotidiano, o interesse se vai e em caso de pessoas que fazem suas próprias escolhas, como ficar ou partir, podem decidir deixar o que não faz sentido. É preciso fazer sentido.

Neste contexto, ao falarmos sobre Musicalização queremos que se imagine um cenário mais amplo, crianças, jovens, adultos e idosos podendo partilhar de uma música prática, exploratória, com movimento e participação ativa dos envolvidos. Queremos pensar em pessoas se movimentando pelo espaço, apurando os ouvidos aos sons do ambiente, e aos que podem produzir com o que tiverem ao alcance, incluindo voz e corpo, solucionando questões várias que tenham trazido. O que pretendem alcançar? Uma escuta mais ativa? Desenvolver a afinação? Aprender a cantar em grupo? Harmonizar de forma equilibrada? Aprender a ouvir e reconhecer elementos musicais que costumam passar batidos? Alcançar sua voz interior através da exposição exterior? Essa abordagem, que valoriza a experiência de vida, a autonomia e o protagonismo do aprendiz em todas as faixas etárias, é o que fundamenta a Musicalização para adultos e jovens sob olhares atentos, superando a barreira da infância e da técnica como pré-requisitos para a iniciação musical.

4.2 O Canto Coral como meio para o Ensino da Linguagem (ou Teoria) Musical

Estabelecida a base neurocientífica que nos mostra a plasticidade cerebral em qualquer idade e o princípio pedagógico de que a aprendizagem eficaz se dá por meio de um ambiente rico e da práxis - a união do pensar e do fazer -, resta definir a metodologia. O Canto Coral emerge como solução para a Musicalização de públicos mistos em idade e gênero, conhecimentos prévios musicais, gostos e preferências.

A atividade coral é uma prática de ensino-aprendizagem repleta de significados, destacando-se o valor do encontro dos cantores entre si e dos cantores com o/a regente. A própria motivação dos participantes para a realização do trabalho deve ser considerada[...].

O/a regente coral tem, portanto, um papel fundamental como educador musical de crianças, jovens e adultos. No entanto, não é comum entre os regentes a reflexão sobre a prática coral como meio para a educação musical, já que a formação específica em Regência é bastante técnica, voltada a questões estéticas, não se ocupando, na maior parte das vezes, com reflexões sobre outros aspectos que cercam esse fazer musical. (Teixeira, 2008, p.189)

A respeito desses aspectos podemos pensar que diferentemente de outras práticas musicais, como as instrumentais, o Coral é, em sua essência, um ato social que integra, de forma simultânea e obrigatória, os principais pilares da aprendizagem: ele exige a escuta ativa (Audição e Análise), a ação corporal (Performance e motor), a expressão criativa

(Composição e Expressão) e a interação social (o jogo de regras Vygotskyano fundamental para o desenvolvimento), sendo, por natureza, um modelo de ensino totalmente integrado que se alinha com o CLASP de Swanwick - desde que devidamente conduzido e não pautado em movimentos tradicionais de: entrega partitura, lê partitura, canta partitura, normalmente de repertório branco europeu, distanciado das realidades e escutas de quem compõe o grupo. Esse aspecto puramente técnico poderia ser substituído pela prática do cantar que por si só abre caminho para o que pode levar à análise e teorização posteriores:

“O canto desempenha o papel mais importante na educação musical dos principiantes: ele reúne de forma sintética - em volta da melodia- o ritmo e a harmonia; ele é o melhor dos meios para desenvolver a audição interior, chave de toda a verdadeira musicalidade.” (Willems, 1970, p.23).

Essa audição interior é o cerne do desenvolvimento musical, pois permite ao aluno antecipar, imaginar e manipular os sons em sua mente (o que reforça o papel do jogo como ferramenta para antecipar o que vem a seguir). A prática coral, ao forçar o engajamento direto com a melodia, harmonia e ritmo, desenvolve essa audição e sensibilidade de forma integrada. O foco não deve estar na decifração da escrita padrão, mas sim em estimular a curiosidade e a reflexão sobre o que se canta e se ouve. É a partir de uma escuta apurada, de uma exploração vocal e de um processo ativo que se chega aos conceitos musicais (parâmetros do som, linguagem escrita, etc.). Desse modo, o professor pode inverter a lógica tradicional: em vez de iniciar pela notação, ele usa o canto e o movimento para que o aluno descubra e teorize sobre os elementos musicais, garantindo que o conhecimento nasça da experiência concreta. Este processo conversa muito com a Musicalização e por isso mesmo optamos por uni-los.

Essa abordagem que prioriza a experiência, o movimento e o canto como ferramentas de descoberta se torna ainda mais vital para o público adulto. É esse o caminho para oferecer ao aluno múltiplas oportunidades de encontro com a música, focando nela de diferentes ângulos a fim de se conscientizarem de sua riqueza de possibilidades. A necessidade de desenvolver flexibilidade para abordar ativamente a música de variados estilos e contextos, sem a restrição a uma única linguagem musical (que já vimos ser cultural e regional), é uma necessidade do professor nos dias atuais.

Nesse particular, os regentes, especialmente aqueles com formação acadêmica, lidam com um aspecto muito delicado, pois, durante toda a sua formação, o repertório estudado para coro é fundamentado na tradição coral, seja ela europeia- em sua maioria- ou mesmo a música brasileira. escrita originalmente para coro e, em geral, para coro misto a quatro vozes. Aqui aparece uma questão relevante, que está relacionada ao papel dos regentes como educadores musicais. Assim, compete a esses profissionais compreenderem, também, que todos os cantores, de alguma forma, têm algum contato com música, seja ela qual for, e que um caminho para uma compreensão musical mais rápida e eficaz talvez possa se traduzir pelo

“aproveitamento” de seus gostos musicais pelo/a regente, uma vez que os materiais musicais encontram-se em todas as músicas. (Teixeira, 2008, p.200)

O aproveitamento desse repertório popular e familiar é a chave para transformar a sala de aula no ambiente enriquecido de que o cérebro necessita. O regente, ao invés de impor uma única estética, pode usar o modelo CLASP como um guia para a flexibilidade. O repertório trazido pelos cantores (do funk ao jazz, da música regional à clássica/erudita) deixa de ser um obstáculo e se torna o material bruto a ser explorado. Isso significa aplicar a Audição (A) não apenas na obra de Bach, Beethoven ou Mozart, mas também nas músicas (como diz Penna, 2012) de suas vivências, permitindo que a teoria seja descoberta e construída a partir de sua prática cotidiana. Ao validar o gosto musical do aluno, o professor garante o elo emocional que a neurociência aponta como vital para a motivação, transformando a aquisição de habilidades (S) em uma ferramenta para a criação/composição (C) e a performance (P), que são os verdadeiros fins do jogo musical e ao engajá-lo em uma variedade de papéis (compositor, ouvinte, performer), o Canto Coral, com sua natureza social e vivencial, prova ser o ambiente ideal para acolher jovens, adultos e idosos, que buscam o aprendizado com um propósito claro, e que se beneficiam da estrutura integrada e motivacional que o modelo CLASP oferece. A esse respeito Swanwick, (2003 p. 42- 43 - tradução nossa) afirma:

As pessoas encontrarão seus próprios caminhos individuais para áreas particulares da música. É nossa responsabilidade manter as várias estradas desimpedidas e não insistir que existe apenas uma Avenida estreita, talvez aquela que nós mesmos pegamos. O crucial é procurar aquelas atividades que proporcionam envolvimento direto e não ficar patinando em substitutos quase musicais.

Garantir a motivação e dar ferramentas para que os aprendizes encontrem seu próprio caminho através da criatividade nas diversas áreas e não se tornem apenas cópias de seus mentores se faz crucial. “Educação, para a maioria das pessoas, significa tentar fazer com que a criança se assemelhe ao adulto típico... Mas para mim, educação significa formar criadores... É preciso formar inventores, inovadores, não conformistas.” (Klingberg, 2013, p.146 -tradução nossa). Substituímos aqui crianças por pupilos e adultos por tutores: não se deve pretender criar cópias que reproduzam inclusive o modelo de aula pela qual passaram, mas pessoas tão abastecidas de possibilidades que possam criar suas próprias saídas para as situações problemas que advierem no futuro, lembrando da ideia de experiência dita por Brito, (2015) que envolve presente: o que se aprende agora; passado: as experiências prévias, intrínsecas de sua história; futuro: o que se fará com esse aprendizado, seu reforço e sua transformação em material criativo - criado.

Desta forma, chegar à leitura da partitura será uma consequência de um ensino libertador que busca abranger áreas diversas do conhecimento, e não seu ponto de partida. Levando em consideração a ideia de Gardner (2002) sobre as Múltiplas Inteligências - e o que se derivou após essa teoria-, pretende-se cercar o conteúdo de todas as formas possíveis: escuta, leitura (visual, cabendo aqui não só a escrita tradicional, mas também as diversas formas gráficas de se representar o som), reprodução musical na voz, corpo ou instrumento externo, pelo movimento no espaço, no conhecimento de si, de sua história (intrapessoal) e relação interpessoal. Assim, as pessoas terão a oportunidade de se destacar (terem a sensação de autoeficácia) na linguagem que mais dominam e fortalecer aquelas nas quais não são tão fluentes, fortalecendo e criando novas sinapses proporcionando uma rede forte de conexões que propiciarão o real aprendizado.

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.” (Freire, 1989, p.9) . Freire fala de um contexto de alfabetização, mas se consideramos a música como linguagem, qual o sentido em apresentar primeiro a escrita, para só depois vir o contato com o som, com a prática? Aos bebês não se apresenta partituras tradicionais, pois não dominaram a linguagem falada, nem a escrita. Por quê esse parece ser o caminho certo para adultos? Em paralelo à “alfabetização” musical podemos pensar na seguinte afirmação: “Como eu, o analfabeto é capaz de sentir a caneta, de perceber a caneta e de dizer caneta. Eu, porém, sou capaz de não apenas sentir a caneta, de perceber a caneta, de dizer caneta, mas também de escrever caneta e, conseqüentemente, de ler caneta.” (p. 13) Percebe-se que a leitura é o último passo. Quando fazemos um link com a teoria C(L)A(S)P de Swanwick (2003) percebemos que inicialmente ele falava em CAP, sendo assim o que vem primeiro é a composição, a audição e a performance, o que no processo de apropriação da linguagem poderíamos ligar à escuta de histórias, a criação de suas próprias histórias, o brincar de ser um personagem nesse conto e por fim escrever e ler histórias outras. O processo parte da criação, da escuta e da vivência e esse processo deveria chegar às salas de aula, pois ler músicas, muitas vezes, desconhecidas e em cima disso construir os demais pilares do conhecimento musical assemelha-se a construir uma pirâmide de ponta cabeça: ao menor contratempo, ou empurrão, irá ruir, pois a base não está sólida.

Antes de seguirmos para as bases da Linguagem Musical, vejamos outro aspecto importante: “O Grupo Coral poderá ser um agente transformador da sociedade por meio de sua educação Musical” (Mathias, 1986, p. 21), pois a prática do canto coral vai além dos sons, mas atinge quem dele participa de forma pessoal, interpessoal e social.

Nesse sentido, acreditamos que há um processo de socialização no canto coral e, conseqüentemente, um desenvolvimento favorável ao participante desta atividade. Este desenvolvimento acredita-se, é propiciado pelas relações travadas entre as pessoas, porém tendo como canal e vínculo entre elas aquilo que seria o elemento principal- a música, que traz novas formas de agir, pensar e sentir. Necessariamente, parte-se do pressuposto que esta arte é essencialmente uma manifestação social e que, no canto coral, a música contextualiza as relações sociais influenciando o processo de formação dos participantes.

O Canto Coral é a materialização da interação social e do desenvolvimento coletivo que Vygotsky (2008) valoriza. A necessidade de escutar o outro, de ajustar o próprio tom e ritmo para o bem do coletivo, força o participante a praticar a empatia e a autorregulação-habilidades sociais cruciais para o desenvolvimento, independentemente da idade.

Assim, o Canto Coral transcende a dimensão puramente artística; ele se torna um laboratório de desenvolvimento humano no qual o jogo musical, com suas regras de convivência e escuta, satisfaz a necessidade de socialização de Vygotsky e a de autoeficácia da neurociência, provando ser a síntese metodológica para a musicalização de públicos diversos.

5. O CLASP em Ação: Propostas para o Ensino da Linguagem Musical

Uma vez estabelecida a necessidade de uma musicalização baseada na práxis e no ambiente enriquecido, resta-nos delinear o caminho prático para o ensino da Linguagem Musical em um coro de público misto. A estrutura CLASP, de Swanwick, serve aqui como o mapa que nos permite transformar o conhecimento teórico em ações concretas. Se o ensino tradicional falha ao iniciar o aluno pela leitura da partitura (a palavra) antes da vivência (o mundo), a proposta aqui é justamente reverter essa ordem. As bases da Linguagem Musical não serão apresentadas como dogmas, mas como ferramentas essenciais a serem descobertas e criadas. O foco, portanto, é detalhar como a Audição, a Performance e a Composição podem ser utilizadas como as principais alavancas para que os cantores, em qualquer idade, desenvolvam uma compreensão profunda e ativa dos elementos musicais.

Consideramos, para as propostas pedagógicas a seguir, um ano letivo com 25 semanas de aula, aulas com duração de 2h cada, uma vez por semana. Sugestões serão dadas com base em espaços hipotéticos. Cada professor deve adaptar à sua regionalidade, ambiente e materiais disponíveis e número de alunos - aqui consideramos uma sala com aproximadamente 30 alunos- e as idades dos participantes. Lembremo-nos que este trabalho busca abranger pessoas com 12 para mais (até idosos). Sendo assim, a dinâmica das aulas deve levar em consideração as forças e debilidades de cada um. A ideia é sempre a de abraçar e incluir, e não de deixar de lado dada alguma limitação cognitiva. Assim sendo, as atividades podem ser prolongadas, encurtadas ou até mesmo cortadas, dada a composição da turma participante. As aulas propostas a seguir, são sugestões e não normas a serem seguidas e podem e mesmo devem ser alteradas conforme as demandas que surgirem no dia a dia. Esse inclusive é o ponto deste estudo: considerar que planos pré executados pelo professor, a serem seguidos a risca, incorrem na aula tradicional de teor bancário (Freire 1987), excludente - o aluno não tem voz ativa em seu processo de aprendizado - visto que não importaria a formação da turma e seus conhecimentos, uma vez que as aulas já estariam escritas e prontas para serem seguidas independentemente de quem dela participe. Por esta razão, descreveremos apenas as aulas iniciais, pois nosso objetivo não é criar um manual.

Isto posto, pode-se considerar necessário criar atividades extras para que a turma assimile conceitos, tempos, melodias, ideias, tenha mais repertório para criação, maior desenvoltura técnica quando chegar o momento e demais especificidades.

5.1 Fundamentos Iniciais

A seguir serão descritas sugestões de aulas a serem testadas em continuações desta pesquisa, com base também em aulas aplicadas à comunidade no Instituto de Artes da Unesp, pela autora do trabalho, em 2024. Aproximadamente dez alunos se dispuseram a participar, de idades variadas de adolescentes a idosos. A proposta de então consistiu de pesquisa em sala, procurando formas “inovadoras” de passar a Teoria Musical iniciando com a prática. Na ocasião foram (re)apresentadas as músicas “Minha Canção” de Chico Buarque e “Dó Ré Mi”-do musical “A Noviça Rebelde”. A segunda música foi cantada a fim de levar a turma a memorizar as notas musicais (dó, ré mi, etc.). Com “Minha Canção”, além da memorização de notas, foram apresentados padrões rítmicos (diferença de semínima para colcheia), e só depois de haverem cantado, foi mostrada uma partitura tradicional, porém sem o título, para que identificassem os elementos da mesma, sem saberem o que era. Após breve análise e discussão, eles perceberam que se tratava da música que haviam acabado de cantar. A reação das pessoas a esse teste foi positiva. Os ritmos também eram passados com músicas contemporâneas ao grupo, começando inicialmente com percussões corporais e só então levadas à escrita, pois uma vez que já haviam experimentado fazer, ficava mais fácil identificar o que havia sido realizado em uma escrita padrão.

O teste não teve um fim preciso, por questões de agenda dos envolvidos, motivo pelo qual não é apresentado como fonte de informações principal deste trabalho. Mas o que ali foi realizado e os feedbacks dados pelos próprios alunos e minha avaliação do progresso de cada um, motivou a continuação de pesquisa bibliográfica e criação de sugestões para aulas que sigam essa linha de pensamento. À seguir, são elaboradas, sugestões de aulas, algumas das quais testadas em sala; na ocasião, porém, o tempo era reduzido (oito semanas de aula), precisando algumas etapas serem fundidas desde o princípio (prática e escrita/leitura musical padrão). Após entender, porém, como o cérebro aprende, entende-se que trabalhar ao longo de um ano, demorando-se mais no período prático, antes de chegar à partitura, pode levar a melhor assimilação e acomodação dos conteúdos.

5.1.1 Aula 1

Começando pela Audição, vamos nos apoiar em Schafer (2011) e em sua proposta de limpeza de ouvidos através da observação auditiva do espaço sonoro à volta dos estudantes. Se as cadeiras não puderem ser dispostas em círculo, por questão de espaço, pede-se para

fazerem uma roda, em pé. Por ser uma primeira aula, as boas vindas se fazem necessárias, para que as pessoas se sintam bem recebidas e minimamente à vontade no espaço. No entanto, as apresentações serão adiadas, pois pretende-se primeiro fazer uma limpeza auditiva, que leve também a um estado de presença para que então nomes e interesses sejam compartilhados.

Após breve apresentação, pede-se para que os alunos respirem profundamente, fazendo alongamentos corporais guiados pelo regente-professor, que tragam relaxamento e boa postura corporal. Um bom exercício respiratório: tapar a narina direita, puxando o ar pela esquerda; tapa-se a narina esquerda, exalando pela direita. Essa técnica ajuda a equalizar o sistema nervoso e induzir um estado de presença, essencial para o foco atencional que será exigido na observação auditiva (Amaral e Guerra, 2020).

Em seguida, pede-se para que os alunos escutem calmamente os sons a sua volta, observando atentamente a cada um para que compartilhem depois. Pode-se pedir que fechem os olhos para maior imersão. Após escutar com o corpo parado, pede-se para que andem pelo espaço, podendo ir do micro (sala de aula) ao macro (entornos, como corredores, pátios, outros andares, áreas externas e o que for possível). No retorno, os alunos vão compartilhar um a um algo que ouviram. Cada um escolhe um som específico para falar, visto que provavelmente, muitos terão percebido barulhos semelhantes. Conforme a necessidade, pode-se propor mais uma rodada de compartilhamentos. Neste momento, espera-se que os estudantes estejam com maior consciência de presença, dada a grande concentração em ouvir, e partilhar, sem repetir, o que foi ouvido.

No próximo momento, pode-se partir para uma composição: sugere-se que usando sons que possam ser produzidos pela própria voz, pelo próprio corpo, e pelo contato com objetos do ambiente (se nada mais houver, o chão, por exemplo, é uma possibilidade), novos sons, ou imitações do que ouviram. Um começa, e sem que este pare, os outros vão se somando um a um. Após este momento, sugere-se que os sons possam ser agrupados de acordo com similaridades ou diferenças e apresentem-se em grupos, por etapas, brincando de pergunta-resposta, ou como acharem que devem: farão sua primeira composição.

Ao fim desta atividade, o professor marca um pulso a sua escolha, ao qual os alunos terão que imitar, batendo os pés ao chão, ou batendo palmas, mas marcando-o de alguma forma evidente. Neste momento, cada um apresentará seu nome, mas terá o desafio de fazer com que este nome encaixe dentro do pulso marcado e sem alterar a acentuação de seu nome para que caiba em tal marcação, por exemplo: dizer o nome em um pulso, a próxima pessoa

espera mais um pulso e diz seu nome em outro pulso, e não alterar o nome “Marina”, para “Mariná”, para que se adeque ao tempo.

Conforme a disponibilidade de tempo, faz-se variações da atividade como, a pessoa dizer seu nome e de quem está à direita e à esquerda; jogo de “flechas” feitas com a mão apontando para alguém do grupo e chamando seu nome; uso de bolinhas a serem jogadas de uma pessoa para a outra. E assim por diante.

Ao fim, pensar em agrupamentos das pessoas dadas especificidades rítmicas de seus nomes, como por exemplo: Marina, Sabrina, Ricardo, em um grupo; Álvaro, Anderson, em outro; Valdeci, Sueli, Jurandir, em novo grupo, e assim por diante. Ao pronunciar estes nomes em um pulso, buscando não alterar suas acentuações, quem já é músico “letrado” percebe que algumas sílabas precisam ser seguradas e outras “apressadas”, a exemplo do que acontece com algumas células rítmicas.

Ao fim da atividade e como encerramento da aula, pode-se deixar a pergunta: o que foi feito aqui hoje, é música? Para o sim e para o não, então o que é Música?

5.1.2 Aula 2

Exercícios de alongamento e relaxamento são feitos em todas as aulas, ao início, para trazer a presença à cena. Após, discute-se os conceitos de música aos quais a turma conseguiu chegar. O educador pode decidir se já é o momento de compartilhar seu conceito sobre o que é música, conforme achar adequado.

Após a conversa, revisa-se a atividade da semana anterior trazendo novo desdobramento; dessa vez, o professor pode bater palmas com os ritmos das categorias de nomes que existirem em sala e pedir para que nomes de batidas semelhantes agrupem-se. Ele pode não dizer a qual grupo está se referindo com a batida, deixar que os estudantes percebam, inclusive caso tenha faltado alguém. Conforme a facilidade ou dificuldade da turma, dá-se mais tempo ou exemplos. Ao fim, caso haja novas pessoas, elas se apresentam em roda, com alguma atividade que permita os alunos precisarem evocar os colegas.

A próxima atividade ainda inspirada em Schafer (2011) é a exploração fonética do nome: cada aluno a seu tempo e modo vai procurar experimentar como soa seu nome de diversas maneiras: consoantes prolongadas, vogais prolongadas, mudando entonações, brincando ritmicamente (ainda que o conceito não tenha sido abordado em sua teoria). Todos podem explorar ao mesmo tempo, já aproveitando para trabalhar a individualidade mesmo dentro de um grupo.

Após a experimentação individual, unem-se em roda uma vez mais e um por vez começa a dizer seu nome à maneira que desejar, com base na exploração feita anteriormente. A ordem é livre, conforme os alunos forem se sentindo à vontade para entrar, se juntam à peça criada em coletivo; a instrução inicial pode ser que: não haverá alguém que diga quando parar. Os próprios alunos precisarão sentir o momento em que a peça pede término. Ao fim desta atividade, trocam-se impressões e pensamentos advindos deste fazer. O espaço pode ser aberto para que os estudantes sugiram novas formas de expressar o nome. Essa troca pode ser muito enriquecedora e um momento de aprendizado para o educador. Se surgir alguma sugestão de fazer o nome melodicamente, aproveita-se; caso não, ao fim das sugestões dadas o professor sugere que façam o nome como se estivessem cantando. Pode-se pedir que decorem sua melodia, à exemplo do ritmo e que juntem ambos e verifiquem se gostaram. O gostar aqui se fará importante, pois para o restante do curso, aquele será seu som: no decorrer das aulas professores e alunos podem chamar uns aos outros usando a melodia criada.

Ao fim da aula, conversa-se sobre identidade, sobre saber quem é, a importância do nome e da história que cada um carrega. Pede-se que para a próxima aula as pessoas escolham uma música de que gostem muito e a deixem reservada.

5.1.3 Aula 3

Exercícios de alongamento e presença. Lembrando que neste momento pode-se andar pela sala ou espaços externos disponíveis, fazendo reconhecimento dos mesmos, e uns dos outros (observar como os colegas estão vestidos, sorrir, acenar, enxergar quem ali está). Aqui pode-se também pedir que andem pelo espaço ao som de músicas sendo tocadas (pelo próprio professor, ou em algum aparelho eletrônico à disposição, podendo ser inclusive as músicas separadas à pedido do professor na última aula) aproveitando para pedir que marquem o pulso das mesmas. Aqui pode-se explicar o conceito de pulso: “Para representar a duração dos sons musicais usa-se como unidade de medida o tempo (ou pulso), uma sensação rítmica regular que é produzida ao se escutar ou fazer música. O pulso pode ser mais rápido ou mais lento dependendo da música”. (A linguagem Musical, 2008, p.17).

Pode-se começar a observação a respeito de quanto em quanto tempo esses pulsos parecem se agrupar (dadas as acentuações instrumentais em volume, densidade, textura e afins.) Por exemplo: em uma música cujos pulsos se agrupam de quatro em quatro tempos, pede-se um movimento para cada tempo: tempo um: levantar os braços; tempo três: bater palmas; tempo dois: gritar viva e tempo quatro: cruzar as mãos no tórax. Os movimentos foram

citados de forma intercalada propositalmente, assim dá-se tempo, ao introduzir um movimento por vez, intercalando os tempos, para que os alunos desenvolvam a devida coordenação motora. As possibilidades de movimento são várias e podem ser sugeridas pelos estudantes e variadas conforme espaço, tempo, disposição física (se em pé, sentados em cadeiras, sentados ao chão) e necessidade. Durante essas atividades, já pode-se perceber facilidades e dificuldades da turma como um todo e dos indivíduos que a compõem. Um olhar mais atento deve ser dirigido aos componentes para adaptar, reforçar ou adiantar tarefas. Tal atividade leva em consideração a pedagogia abordada por Dalcroze, que visava a integração corpo e mente através do movimento. “Jaques-Dalcroze entende que a consciência rítmica é resultado de uma experiência corporal, e que essa consciência pode ser intensificada através de exercícios que combinem sensações físicas e auditivas”. (Mariani, 2012, p.31).

Após esse momento de percepção do pulso através do corpo, pode-se perguntar quais outros elementos eles conseguem identificar nas músicas que estão ouvindo em aula. Ouve-se, sempre que possível canta-se trechos que podem ser aprendidos na hora, ou a música toda se a maioria já conhecer, discute-se a prática e a escuta e propõem-se diretrizes até que cheguem a palavras como melodia, ritmo, harmonia, textura, densidade, altura, timbre, duração, intensidade. Explica-se cada uma com exemplos das músicas levadas, e pedindo para que reproduzam alguns desses elementos, com o corpo, com a voz, com instrumentos (musicais ou não tradicionalmente assim reconhecidos) que tenham a sua volta.

O professor pode começar a integrar elementos, por exemplo, um som forte, grave, curto, pedindo que as pessoas o classifiquem com o máximo de elementos que possam. Dá-se a oportunidade para que a turma crie suas próprias combinações, sendo estas analisadas pelos que não a compuseram. Após exaurir as possibilidades para o momento, propõe-se uma composição conjunta, variando elementos musicais. Lembrando do conceito de Swanwick (2014) de que criatividade não envolve apenas fazer algo do zero, pode-se instigar os alunos a fazerem um arranjo em cima de algum trecho de alguma das músicas ouvidas, alterando ritmos, durações das notas, alturas, criando um acompanhamento vocal, rítmico, instrumental de acordo com as habilidades presentes em sala. Para a semana, a proposta é a de que observem os instrumentos presentes nas músicas que escutam.

5.1.4 Aula 4

Após exercícios de alongamento, presença e atenção ao ambiente, retoma-se a atividade de percepção dos pulsos com movimentos e sons sugeridos pela própria turma. Bom reforçar, também, a dinâmica dos nomes cantados para que não sejam esquecidos.

Nesta aula o canto será mais utilizado, assim sendo, o professor pode utilizar aquecimentos vocais relembrando o conceito de melodia, aproveitando para falar sobre afinação (e trabalhar a percepção da turma neste sentido, caso necessário) e firmar conceitos como a sensação de “subida” e “descida” de melodias- suas alturas. Para isso, sempre incentivar o movimento corporal e a escuta ativa.

Aqui pode-se introduzir as notas musicais com suas alturas, seus nomes usados aqui no Brasil (dó ré mi fá sol lá si dó), seu uso em letras (C D E F G A B C), Manossolfa (Silva in Mateiro e Ilari, 2012), adaptações para corpossolfa, escrever em graus (I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII -I-), em números (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 -1-). O movimento é sempre incentivado: com as mãos (mesmo que não seja fazendo a manossolfa, mas indicando quando sobe ou desce), com o corpo andando/ pulando para frente e para trás conforme o movimento das notas. Cada variação pode ser utilizada de acordo com as possibilidades do grupo, levando em conta as plasticidades e limitações de movimento corporal presentes.

É importante instigar a composição de melodias utilizando quaisquer dos modos sugeridos acima, individualmente, em grupo, enquanto cantor “solo” ou enquanto regente, dando as direções para que a turma cante, inicialmente usando apenas graus conjuntos. Neste momento, a escala usada é a Maior. Mesmo quando mudarem a tônica (conceito a ser explicado neste momento) usando o conceito de dó móvel de Kodály (Silva in Mateiro e Ilari, 2012) ou os números, ainda que sem a apresentação inicial do que são acidentes, mantém-se os intervalos presentes em uma escala de Modo maior (Tom, Tom, Semitom, Tom, Tom, Tom, Semitom).

Proposta para a semana: encontrar nas músicas que escutarem, trechos que tenham notas executadas em graus conjuntos. Procurar identificar seus graus em relação a tônica e gravar (na memória, em áudio, em escrita usando alguma das ferramentas sugeridas) e levar para a turma na próxima semana.

5.1.5 Aula 5

Neste ponto, após quatro semanas de aula, já se estabelece que alongamento corporal, reconhecimento do espaço e estado de presença, são os primeiros passos da aula, sendo assim não mais falaremos desta parte nas próximas aulas, para evitar excesso de repetição. Após esta sessão e aquecimento vocal básico (humming, vibração de lábios, língua e exercícios de ETVSO - exercícios de trato vocal semiocluido- em geral) o professor incentiva a turma a apresentar o que pôde encontrar de melodias em graus conjuntos de suas escutas. Pode-se incentivar os alunos a escreverem na lousa os números, letras, graus ou notas, ou fazerem os movimentos de manossolfa, corpossilfa, ou saltos para frente e para trás, para que as pessoas cantem as notas conforme o movimento. Aqui, provavelmente surgirá a limitação rítmica, fazendo com que estudantes acertem as notas, mas possam não entender qual música ou trecho de música é, porque o ritmo não foi propriamente explorado.

Neste caso, aproveita-se a oportunidade para abordar ritmo, suas possibilidades e criar com a turma símbolos que representem sons longos, curtos e silêncios. Aqui ainda não se incentiva o uso de notação tradicional, ainda que surja a questão, trazida por algum aluno que já a conheça. Valida-se o saber, mas explica-se que será usado em outro momento. A simbologia pode ser criada em conjunto, em pequenos grupos, ou mesmo individualmente de acordo com a receptividade da turma para a atividade. Note-se aqui que o professor precisa estar sempre preparado com seus próprios materiais para sugestão; no caso desta atividade que pedia melodia em graus conjuntos, caso as pessoas tenham por quaisquer fatores negligenciado a lição de casa, o professor apresenta seu próprio material, reforçando porém que se eles trabalharem com as sugestões e trouxerem seus próprios recortes, a experiência tende a ser mais rica.

Durante esta atividade, traz-se à cena a importância da simbologia para garantir que todos falem a mesma língua, aproveitando para abordar a questão da escrita musical tradicional como sendo uma forma de representar a linguagem musical de forma que quem dela se aproxime possa entender seu significado.

Procura-se formas de juntar o ritmo criado às melodias (de forma escrita), dando sugestões, mas sempre que possível, deixando que as pessoas encontrem suas soluções, o que segundo o que abordamos anteriormente, é ponto principal no desenvolvimento humano. Ao fim da atividade escrita, trocam-se as formas de escrita para que outras pessoas procurem interpretar e após trocam-se impressões, observações e sugestões para próximas escritas.

Proposta de atividade para a semana: procurar escrever uma linha de música folclórica, brasileira ou de alguma outra nacionalidade caso haja alunos que não são nativos do Brasil ou caso queiram explorar novas possibilidades, por talvez ter viajado para outro país ou ter família de outras origens.

5.1.6 Aula 6

O professor acolhe as atividades feitas durante a semana, e faz com que o grupo todo faça o mesmo, para que analisem juntos as soluções dadas por cada colega e façam sugestões de aprimoramento de clareza, caso se faça necessário.

Esta aula porém será reservada para algo que vimos ser importante ao longo deste trabalho, mas até então não foi sugerido: descobrir quem são os cérebros que neste espaço se reúnem e aprendem. Ao longo das cinco primeiras aulas o professor já terá algumas informações pelos comportamentos observados e falas ditas em meio às atividades, mas neste momento, o grupo se dedicará a compartilhar quem é, seus gostos e preferências. Após tantas atividades compartilhadas, espera-se que neste ponto, as pessoas estejam mais à vontade para tal.

As possibilidades são muitas e fica a critério do educador escolher o que melhor se adequa ao grupo em questão. Aqui deixamos apenas sugestões: dizer gostos e preferências musicais, gastronômicas, atividades de lazer, lugares e o que se puder lembrar. Lembrando que enquanto mediador, quando necessário intervir em relação a falar sobre o respeito ao próximo e sua individualidade, o professor não deve abster-se de tomar as devidas condutas. Cabe aqui também saber com o que trabalham, passos anteriores na música, se tocam algum instrumento musical, como percebem que aprendem melhor, quais pontos consideram precisar desenvolver, o que têm considerado bom ou ruim das aulas dadas até aqui.

Essa atividade pode ser feita em roda, aos pares, em pequenos grupos, através de desenhos, de escrita, de composição musical, como preferirem se expressar. Além de estreitar os laços entre os integrantes do grupo, agora sim o professor saberá como planejar seu ano de aulas. Ainda que haja fundamentos indispensáveis a serem atingidos ao fim dos vinte e cinco encontros, neste momento o professor saberá melhor o que precisará de mais ou menos atenção e quais repertórios se adequarão melhor ao grupo vigente, levando em conta também as expectativas da instituição na qual se encontra, suas próprias expectativas e dos estudantes presentes (Teixeira, 2008).

5.2 Consolidando a Teoria Prática

Após estabelecidas as bases do fazer musical na prática, buscando soluções para iniciação a escrita (ainda não tradicional) e conhecendo quem são as pessoas que das aulas participam, começa-se a direcionar para onde se vê maior necessidade: já é um público bastante desenvolvido em sua musicalidade, parte-se então para a iniciação na escrita musical a passos mais largos; é necessário trabalhar melhor os fundamentos em vivência prática musical? Prolongam-se as atividades de percepção auditiva e resposta corporal.

Sugere-se aqui também que haja, ainda que de forma resumida, uma conversa com a turma sobre como se aprende, afinal esse saber não ajuda apenas os educadores a prepararem melhor suas aulas, mas também a educandos, pois ao compreenderem como o cérebro aprende, podem direcionar seus esforços e priorizar aspectos antes não vistos.

O professor pode ganhar mais confiança, autonomia e criatividade na seleção de estratégias pedagógicas, pode compreender melhor o próprio papel como mediador da aprendizagem e valorizar mais o vínculo com os estudantes. O estudante, por sua vez, ao compreender como o seu cérebro aprende, sente-se mais responsável por sua aprendizagem. Consciente de seu protagonismo, ele pode escolher as práticas de estudo mais efetivas, que respeitem as regras do funcionamento cerebral, exercitando a autorregulação desse processo e desenvolvendo a metacognição que o auxilia a aprender a aprender. (Amaral; Guerra, 2020, p.37).

Por esta razão consideramos importante cercar o assunto que se pretende trabalhar, de várias formas (como no exemplo dado na aula 4 quando o assunto foi “notas musicais”), pois desta forma os estudantes, além de poderem fazer várias associações - visuais, auditivas, cinestésicas, etc.- podem escolher, após tê-las vivenciado, as que mais contribuíram para a assimilação do conteúdo.

Na sequência de nosso trabalho, traremos sugestões de atividades que podem ser feitas visando a integração prática que conduza a leitura musical. Lembrando que temos a consciência da possibilidade de se aprender as músicas a serem cantadas no coro, de forma oral; no entanto, como se pretende cercar o aprendizado, aproveita-se esse momento do fazer prático para juntar ao fazer teórico.

5.2.1 A Experiência Musical Integrada: da escuta à criação coletiva

Seguindo o percurso delineado nas etapas anteriores, compreendemos que a musicalização, especialmente quando voltada ao público adulto, deve superar a fragmentação dos conteúdos e buscar uma vivência que una escuta, corpo, emoção, escrita e reflexão. Após as primeiras aulas dedicadas à escuta consciente [a “limpeza auditiva” de Schafer (2011)] e à composição de pequenas criações baseadas nas memórias sonoras pessoais, propomos agora uma ampliação da experiência, na qual os elementos da linguagem musical deixam de ser estudados isoladamente e passam a manifestar-se em situações musicais significativas.

Essa ampliação envolve também o contato com diferentes formas de registro musical. A escrita tradicional - partitura com clave, compassos e alturas fixadas - não é descartada, mas introduzida gradualmente e em diálogo com escritas criativas ou gráficas, que permitem ao aprendiz visualizar e representar sonoramente suas ideias mesmo antes de dominar o sistema convencional. Conforme propõe Cavalieri (2010), a alternância entre notações tradicionais e alternativas convoca a imaginação e amplia as possibilidades de criação musical, evitando que o ensino da escrita se torne uma barreira para o fazer musical. Assim, o registro gráfico, a cor, o desenho e o gesto corporal passam a coexistir com o pentagrama, de modo que o pensamento musical se desenvolve de forma orgânica e plural.

Inspirados em Swanwick (2003) e em seu modelo C(L)A(S)P, compreendemos que composição, audição, aquisição de habilidades, performance e estudos de repertório se interpenetram, formando um ciclo contínuo de aprendizagem. Desse modo, categorias como altura, duração, timbre e intensidade não são tratadas como tópicos isolados, mas emergem dentro da própria experiência: o grupo percebe a altura na relação entre vozes do coral, o ritmo no movimento corporal coletivo, o timbre na diversidade vocal e a dinâmica na expressividade emocional. A escrita- seja tradicional ou gráfica- torna-se um prolongamento dessa experiência sonora, uma forma de pensar e organizar o vivido.

Nessa etapa, o professor assume o papel de mediador entre a oralidade e a escrita musical, entre o som espontâneo e sua representação simbólica. O educador propõe desafios: criar partituras visuais para pequenas improvisações, transformar desenhos sonoros em grafias tradicionais, ou o inverso, reescrever uma partitura formal em linguagem gráfica, priorizando o sentido expressivo. Tais atividades reforçam o princípio de que a escrita musical não é um fim em si, mas um meio de construção de consciência sonora e de autonomia criadora.

O corpo, entendido como primeiro instrumento (Dalcroze apud Mariani, 2012), conduz o ritmo e a respiração; a voz, em sua singularidade, revela a identidade sonora de cada participante; e a escuta mútua transforma o grupo em comunidade sonora. A alternância entre escuta, experimentação, escrita e performance dá materialidade ao processo de aprendizagem, tornando visível e audível o pensamento musical.

Assim, nas aulas seguintes- até a vigésima quinta -, propõe-se um percurso cíclico: cada novo conceito surge da prática, é simbolizado por meio da escrita e volta à prática sob nova forma (a gestalten). O auge não é um produto acabado, mas uma apresentação-processo, na qual os registros criados durante o percurso (gráficos, escritos ou corporais) podem ser expostos junto à performance do coro, revelando a multiplicidade de modos de pensar e fazer música, ou ainda, músicas. Afinal, neste processo as várias culturas individuais são valorizadas e fundidas umas às outras, transformando-se em uma nova forma. Isso só é possível quando o educador-regente sai de um lugar de autoridade plena e se coloca em uma posição de escuta criativa que permita criar em conjunto o que virá a traduzir o processo desenvolvido ao longo de um ano.

Essa integração entre escuta, corpo, criação e escrita reafirma o princípio central deste trabalho: ensinar música é provocar consciência sonora, e não apenas transmitir códigos. Ao compreender e representar os sons que produz, o estudante jovem e adulto descobre que a música, antes de ser uma técnica, é uma forma de pensamento em movimento: o seu movimento.

6. Considerações Finais

A proposta deste trabalho partiu do desejo de compreender como o cérebro humano aprende e de que maneira essa informação pode tornar o ensino musical mais significativo. Ao longo do percurso, buscamos demonstrar que aprender é um processo que precisa ser imbuído de emoção, motivação e experiência, fatores que se entrelaçam, constituindo o alicerce da aprendizagem como um todo e consequentemente da criação musical.

Sob a luz da neurociência, evidenciou-se que o aprendizado não é mera aquisição de informações, mas um fenômeno de reorganização interna que envolve o corpo, as emoções e o contexto social. Dehaene (2020), Pessoa (2018), Damásio (2012) e Amaral e Guerra (2020) demonstram que aprendemos quando algo faz sentido, quando o conteúdo dialoga com nossa história e desperta emoção, que leva à motivação para continuar a reforçar o comportamento que levou ao aprender. Assim, compreender o funcionamento do cérebro não significa mecanizar o ensino, mas humanizá-lo reconhecendo que cada estudante possui uma maneira própria, uma memória afetiva e um modo singular de construir significados.

No campo da Educação Musical, essa compreensão exige o abandono da dicotomia entre teoria e prática. O estudo revelou que a aprendizagem musical se fortalece quando o fazer sonoro é o centro do processo. O canto coral, nesse contexto, mostrou-se um espaço privilegiado para essa integração: ao mesmo tempo em que desenvolve percepção auditiva, memória, afinação e coordenação motora, promove socialização, expressão emocional e consciência coletiva. A musicalização, quando vivenciada por meio do coro, torna-se uma experiência estética, educativa e social, em que corpo, pensamento e emoção se articulam num mesmo gesto sonoro. Ao integrar participantes com diferentes bagagens de vida, portanto, diferentes bagagens musicais, e permitir que a troca aconteça entre eles mesmos, e não somente entre aluno-professor, a ZPD abordada por Vygotsky se torna real e faz com que cada aluno se torne autor do seu processo de aprendizagem, pois chega até onde sabe e dali recebe suporte para seguir construindo seu conhecimento, e ao saber um pouco mais que outra pessoa, pode ajudá-la também fortalecendo o caminhar de ambos visto que quem ensina com cuidado e acolhimento, também aprende.

O percurso apresentado demonstrou também a necessidade de ampliar o olhar sobre o público adulto no ensino musical. Ao contrário do que sugerem alguns modelos pedagógicos, a musicalização não se encerra na infância; ela se reinventa ao longo da vida. Adultos e idosos podem e devem ser acolhidos em processos de aprendizagem musical que respeitem suas trajetórias, motivações e afetos., não deixando de fora o lúdico e o jogo como

se não fossem mais necessários. “O brincar é a revolução que falta no século XXI” (TARJA BRANCA, 2014). O canto coral, por ser atividade acessível, coletiva e inclusiva, ao se aliar à Musicalização que já possui caráter mais lúdico, oferece terreno fértil para esse tipo de formação.

As seis aulas propostas neste trabalho funcionam como amostra da abordagem defendida: nelas, os conceitos teóricos não são apresentados como conteúdos isolados, mas emergem das próprias experiências musicais do grupo. Cada encontro foi estruturado a partir de três eixos interdependentes: escuta, criação e performance que refletem as dimensões do aprender propostas por Swanwick (2003) na teoria do C(L)A(S)P. Assim, o trabalho com altura e melodia, ritmo e pulsação ou dinâmica e timbre não se deu por meio da memorização de termos, mas pela vivência sonora, corporal e interativa.

A escuta foi inicialmente cultivada como “limpeza auditiva” (Schafer, 2011), despertando a atenção plena ao ambiente sonoro e às produções do próprio grupo. A criação surgiu em seguida, permitindo que os participantes explorassem livremente sons vocais e corporais, transformando-os em material musical compartilhado. Por fim, a reflexão conduzida de modo coletivo e dialógico sobre as performances realizadas possibilitou a nomeação dos fenômenos observados, a sistematização dos conceitos e o estabelecimento de pontes com a escrita musical.

Ainda que as seis aulas descritas representem apenas uma amostra do percurso proposto, elas sintetizam princípios que podem orientar todo o processo anual: a valorização do conhecimento prévio, a integração entre corpo e som, o estímulo à autonomia criadora e a abertura à diversidade de experiências. A introdução gradual da escrita tradicional, intercalada com notações gráficas e registros visuais das produções coletivas, reforçou a compreensão de que a partitura é apenas uma das possíveis formas de traduzir o pensamento musical, e não um fim em si mesma.

Essas experiências iniciais indicam que, quando o ensino musical é construído sobre a escuta ativa, a ludicidade e a coautoria, o aprendizado se torna significativo e duradouro. Mais do que reproduzir modelos, os alunos passam a criar relações pessoais com a música e é nesse movimento que teoria e prática se encontram, transformando o ato de aprender em um gesto verdadeiramente artístico, humano e possível. “Quando o aprender se entrelaça com nossa sobrevivência, ele se evidencia poderoso” (Pessoa, 2018). Essa constatação leva à reflexão sobre o quanto o conhecimento perde sua força quando não se conecta à experiência ou à realidade do sujeito. A aprendizagem, para ser efetiva, precisa despertar no indivíduo o

sentido de propósito, continuidade e a sensação de que aprender é uma forma de permanecer vivo. Aprender através do fazer proporciona essa sensação, ao passo que iniciar a leitura da partitura pode aniquilar o querer, pois a exemplo de Freire, a leitura da escrita é o último passo da leitura de Mundo.

Como afirmam Amaral e Guerra (2020, p. 38), “é necessário criar novas abordagens de ensino e aprendizagem voltadas para a formação de pessoas inovadoras capazes de transformar a realidade”. Essa perspectiva resume o espírito deste trabalho: compreender o ensino musical como um campo em constante reinvenção, no qual teoria, prática, emoção e reflexão se entrelaçam para formar sujeitos sensíveis, críticos e criativos. Ensinar música é, antes de tudo, ensinar a escutar o mundo, o outro e a si mesmo.

Sabemos que desafios serão enfrentados por aqueles que se propuserem a aplicar este tipo de conhecimento, dada a heterogeneidade das turmas, possíveis conflitos de pensamentos geracionais, possíveis limitações de recursos para enriquecimento ambiental, demandas das diversas instituições, níveis de conhecimento diferentes e a maleabilidade necessária para unir os saberes, sem deixar ninguém para trás, nem empurrar muito para a frente gerando pressão não necessária. Os desafios são diversos na jornada do educador. O que reafirma a necessidade de constante reinvenção e de saber que cérebro é esse que chegou até seu cuidado. Se faz preciso apresentar essa informação aos próprios alunos e às instituições para que entendam o processo por trás daquilo que se pretende alcançar, seja a aquisição de novas habilidades (skill do CLASP), ou seja o objetivo final de uma performance (P). Entendendo como se aprende e como melhorar o caminho do aprendiz, pode-se alcançar resultados mais duradouros.

Sendo assim, mais do que apresentar respostas definitivas, este trabalho pretende abrir caminhos, inclusive para outras áreas do ensino musical, como aulas de instrumento, na qual podem ser aplicadas dinâmicas de atividades de musicalização para melhor apreensão de células rítmicas, desenvolvimento auditivo e leitura, começando com escuta, imitação, movimento, para só então sentar-se ao e com o instrumento para aprender a técnica e partitura, ou cifra. Que ele sirva como convite à reflexão e à continuidade: à pesquisa e aplicação de novas metodologias, especialmente voltadas a um público acima dos doze anos de idade, à ampliação do repertório didático e, principalmente, à redescoberta do canto coral como espaço de transformação, onde o aprender e o viver se fundem no mesmo movimento sonoro.

REFERÊNCIAS

- A LINGUAGEM MUSICAL. In: *ENCICLOPÉDIA do Estudante*. v.13: Música: Compositores, gêneros e instrumentos, do erudito ao popular. Trad. Newton Gonçalves. Prepar. Wagner Amorosino. Ed. bras. e red. Oscar Pilagallo. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2008.
- AMARAL, A. L.; GUERRA, L. B. *Neurociência e Educação: Olhando para o futuro da aprendizagem*. Brasília: SESI/DN, 2020.
- BRITO, T. A. *Hans- Joachim Koellreutter: ideias de mundo, de música, de educação*. 1. ed. São Paulo: Peirópolis, Edusp, 2015.
- COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CROSS, I. Music, cognition, culture, and evolution. In: *The cognitive Neuroscience of Music*. Ed. Isabelle Peretz; Robert J. Zatorre. New York: Oxford University Press Inc, 2003
- DAMÁSIO, A. R. *O erro de Descartes: Emoção, razão e o cérebro humano*. Trad. Dora Vicente e Georgina Segurado. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- DEHAENE, S. *É assim que aprendemos: por que o cérebro funciona melhor do que qualquer máquina (ainda...)*. Trad. Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2022.
- DELALANDE, F. *A música é um jogo de criança*. Trad. Alessandra Cintra. 1. ed. São Paulo: Peirópolis, 2019. Disponível em: <https://reader.bookplay.com.br/69654>. Acesso em: 15 ago. 2025.
- DEWEY, J. *Experiência e educação*. Trad. Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- FONTEERRADA, M. T. O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.
- FRANÇA, C. C. Sopa de letrinhas: notações analógicas (des)construindo a forma musical. *Música na educação básica*, Porto Alegre, v.2, n. 2, p. 8-21, set. 2010.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 4).
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GARDNER, H. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
- HELDING, L. *The musician's mind: teaching, learning, and performance in the age of brain science*. London: Rowman & Littlefield, 2020.

KANDEL, E. R.; SCHWARTZ, J. H.; JESSELL, T. M.; SIEGELBAUM, S. A.; HUDSPETH, A. J. *Princípios de neurociências*. Trad. Ana Lúcia Severo Rodrigues et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

KLINGBERG, T. *The learning brain: memory and brain development in children*. New York: Oxford University Press, 2013.

LEVITIN, D.J. *A música no seu cérebro: A ciência de uma obsessão humana*. Trad. Clóvis Marques. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MARIANI, S. Émile Jaques-Dalcroze: a música e o movimento. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. Org. *Pedagogias em educação musical*. 1. ed. São Paulo: Editora Intersaberes, 2012. p. 25-54.

MATHIAS, N. *Coral, um canto apaixonante*. Brasília: MusiMed, 1986.

MEIRIEU, P. *Aprender... sim, mas como?*. Trad. Vanise Pereira Dresch. 7. ed Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORAES, J. J.; *O que é música*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

NANNI, F. O processo de socialização: Socialização como aprendizado. Mass Media e socialização musical. Trad. Maria Cristina Lucas. *Em Pauta*, v.11, n.16/17, p. 111-143, abril/novembro 2000.

PENNA, M. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PESSOA, R. C.; *Como o cérebro aprende*. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2018. Disponível em: <https://reader.bookplay.com.br/57691> Acesso em: 10 ago. 2025.

PIAGET, J. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Difel, 2012.

PIRES, B. L. Reflexões sobre a sensibilização musical no fazer pedagógico. In: *O som e a criatividade: reflexões sobre experiências musicais*. Org. Esther Sulzbacher Wondracek Beyer. Santa Maria: Editora UFSM, 2005.

PLATÃO. *A República*. Trad. Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2020. E-book. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/730062513/A-Republica-Platao>. Acesso em: 7 ago. 2025.

RELVAS, M. P. *Neurociência na prática pedagógica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2023. Disponível em:

<https://pt.scribd.com/document/702031643/Neurociencia-Na-Pratica-Pedagogica> Acesso em: 25 jul. 2025.

SAVIANI, D.; *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Editora Autores Associados Ltda, 2011. (Coleção educação contemporânea).

SCHAFER, R. M. *El rinoceronte en el aula*. Trad. Ricardo de Gainza. Buenos Aires: Ricordi, 1984.

SCHAFER, M. *O ouvido pensante*. Trad. Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SCRUTON, R.; *Música como arte*. Trad. Bruno Gripp; Márcia Xavier Brito. São Paulo: Ludovico, 2021.

SILVA, W. M. Zoltán Kodály: alfabetização e habilidades musicais. In: MATEIRO, T.; ILARI, B.; Org. *Pedagogias em educação musical*. 1. ed. São Paulo: Editora Intersaberes, 2012. p.55-87.

SWANWICK, K. *A basis for Music Education*. Londres: Routledge, Taylor & Francis Group, 2003.

SWANWICK, K. *Música, mente e educação*. Trad. Marcell Silva Steuernagel. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. Disponível em:

<https://dokumen.pub/qdownload/musica-mente-e-educaao-1nbsped-9788551303948.html>
Acesso em: 20 jul. 2025.

TARJA BRANCA: A Revolução que Faltava. Direção: Cacau Rhoden. Brasil: Maria Farinha Filmes, 2014. 1 vídeo (80 min). Disponível em:

<https://play.mercadolivre.com.br/assistir/tarja-branca/fc3bc6d5023445fba053a41cbceae44b>.
Acesso em: 1 ago. 2025.

TEIXEIRA, L. Espaços de atuação e formação de regentes corais: os desafios do contexto. In: SOUZA J. Org. *Aprender e ensinar música*. Porto Alegre: Sulina, 2008. (Coleções Música).

VANDERVERT, L. Vygotsky meets neuroscience: the cerebellum and the rise of culture through play. *American Journal of Play*, Rochester, v.9, n.2, p. 202-227, winter 2017.

Disponível em: <https://www.journalofplay.org/issues/9/2/article/vygotsky-meets-neuroscience>
Acesso em: 10 jul. 2025.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Org., intro. e comentários de Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner e Ellen Souberman. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WILLEMS, E. *As bases psicológicas da educação musical*. [Tradução portuguesa patrocinada pela Fundação Calouste Gulbenkian]. Bienne (Suíça): Edições Pro-Musica, 1970.