

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Instituto de Artes – Campus de São Paulo

Licenciatura em Música

**ADOLESCENTES, MÚSICA E IDENTIDADE:**  
**Subsídios para a educação musical nessa fase da vida baseada nas ideias de Koellreutter**

Por  
**Thaís Ribeiro Matias Cairolli**

São Paulo

2016

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Instituto de Artes – Campus de São Paulo

Licenciatura em Música

**ADOLESCENTES, MÚSICA E IDENTIDADE:  
Subsídios para a educação musical nessa fase da vida baseada nas ideias de Koellreutter**

Monografia apresentada ao curso  
Licenciatura em Música como requisito  
para a obtenção do título de Pro<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>  
Margarete Arroyo.

Por  
**Thaís Ribeiro Matias Cairolli**

São Paulo

2016

Thaís Ribeiro Matias Cairolli

**ADOLESCENTES, MÚSICA E IDENTIDADE:  
Subsídios para a educação musical nessa fase da vida baseada nas ideias de Koellreutter**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado como requisito parcial para obtenção da graduação no curso de Licenciatura em Música, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp, pela seguinte banca examinadora:

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Margarete Arroyo  
Universidade Estadual Paulista - Orientadora

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Yara Borges Caznók  
Universidade Estadual Paulista

São Paulo, 26 de outubro de 2016.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, por ser a razão da minha existência, por me sustentar e fortalecer sempre, e por me proporcionar mais essa conquista;

Aos meus pais, Sandra e Fabiano, por todo incentivo, apoio, carinho e confiança em todos esses anos de vida;

À minha orientadora, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Margarete Arroyo, por compartilhar seus conhecimentos e experiências comigo, contribuindo de forma essencial para este trabalho;

À Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Teca de Alencar Brito, por me proporcionar ótimas experiências e reflexões acerca do ensino musical no decorrer deste ano de estágio;

À Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Eliane Bambini Gorgueira Bruno, por toda inspiração e carinho, e pelas interessantes reflexões que cooperaram para os primeiros passos de minha pesquisa;

À Prof<sup>ª</sup> Scheilla Glaser por todo apoio e aprendizado nas aulas de piano, que incluíam muitas vezes observações e conselhos que acrescentaram muito a esse trabalho;

À Prof<sup>ª</sup> Maria Lídia Fernandes por todo incentivo, motivação e inspiração que me deu ao longo de todos esses anos;

Aos meus alunos e outros adolescentes e jovens da igreja onde congrego que proporcionaram muitas das reflexões presentes nesta pesquisa;

À Letícia, Nayara, Arelli, Eduardo, Kauan, Renan, e todos os outros amigos da turma de 2012, por compartilhar seus conhecimentos comigo e proporcionar dias muito agradáveis nesses anos de faculdade;

Aos demais amigos, professores e colegas do Instituto de Artes da Unesp;

A todos os meus amigos e familiares que me apoiaram e permaneceram em minha vida mesmo nos momentos difíceis.

## RESUMO

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e consiste em um estudo bibliográfico acerca da questão da identidade, sua formação (focando na fase da adolescência), a influência da música ao longo desse processo, e a articulação desse estudo com as ideias de Koellreutter relativas à música e à educação musical. A partir das reflexões referentes ao papel socializador da música e seu potencial como linguagem contribuindo para o processo de formação da identidade do jovem, esta investigação traz uma discussão sobre as possíveis contribuições da filosofia koellreutteriana para a educação musical voltada para adolescentes. Por fim, apresenta-se a necessidade de nós, educadores, conhecermos os desafios e o potencial dessa faixa etária e articulá-los com a aprendizagem e o ensino de música.

**Palavras-chave:** Adolescentes. Identidade. Educação musical. Koellreutter.

## ABSTRACT

This research is qualitative in nature and consists in a bibliographic study about identity issue, your formation (focusing in phase of adolescence), the influence of music during this process and the articulation of this study with Koellreutter ideas relating to music and music education. As from the reflections concerning the socializing role of music and your potential as language contributing for the identity formation process of youth, this investigation brings a discussion about possible contributions of Koellreutter philosophy for music education geared towards teenagers. Ultimately, presents the necessity of us, educators, to know the challenges and potential of this age group and articulate them whit music learning and teaching.

**Keywords:** Adolescence. Identity. Music education. Koellreutter.

## SUMÁRIO

<b>Introdução .....</b>	<b>6</b>
<b>1. O PAPEL DA MÚSICA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO ADOLESCENTE/JOVEM.....</b>	<b>9</b>
<b>1.1 Conceito de Identidade .....</b>	<b>9</b>
<b>1.2 A construção da identidade na fase da adolescência .....</b>	<b>12</b>
<b>1.3 O jovem e a música: identidade musical e o papel socializador da música .....</b>	<b>15</b>
<b>2. AS IDEIAS DE HANS-JOACHIM KOELLREUTTER ACERCA DE MÚSICA E EDUCAÇÃO .....</b>	<b>22</b>
<b>2.2 Filosofia.....</b>	<b>25</b>
<b>2.2.1 Conceitos.....</b>	<b>27</b>
2.2.1.1 Ideia de transcendência .....	27
2.2.1.2 Ideia de integração .....	27
2.2.1.3 Conceito de consciência.....	28
2.2.1.4 Conceito de tempo .....	29
2.2.1.5 Conceito de música/linguagem musical.....	30
2.2.1.6 Conceito de música funcional.....	32
2.2.1.7 Estética relativista do impreciso e do paradoxal.....	32
<b>2.3 Projeto pedagógico-musical .....</b>	<b>33</b>
<b>2.3.1 Importância da educação na concepção koellreuteriana .....</b>	<b>33</b>
<b>2.3.2 Objetivo da educação musical: meio para a formação integral do indivíduo ..</b>	<b>34</b>
<b>2.3.3 Metodologia e o papel do educador.....</b>	<b>36</b>
<b>3. SUBSÍDIOS PARA UMA EDUCAÇÃO MUSICAL VOLTADA AOS JOVENS .....</b>	<b>42</b>
<b>Considerações finais .....</b>	<b>49</b>
<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>51</b>

## Introdução

A ideia de escolher música, identidade e adolescentes como temática para o meu TCC surgiu no ano passado (2015) quando calhou de eu trabalhar com jovens e adolescentes em diversos ambientes, seja nos meus estágios, ou nas atividades musicais e de ensino na igreja onde congrego, ou nas aulas que dava tanto em grupos como particulares com pessoas dessa faixa etária; e ainda, da minha crescente preocupação com as questões que eles traziam de decisões importantes que deveriam tomar, desde vida profissional até posicionamentos com relação a amigos e familiares.

São muitos os autores, de diversas áreas como da psicologia e sociologia, que afirmam ser a adolescência uma fase crucial da vida para a formação e consolidação da identidade do indivíduo, na qual ele/ela decide com quais valores, ideais, metas e crenças irá se comprometer ao longo da vida.

Sabe-se também que a música é uma das formas de expressão artística com a qual o adolescente tem mais contato e se interessa no seu cotidiano, seja como aprendiz ou apenas como um apreciador. A relação dos adolescentes com a música, bem como sua influência no seu bem-estar e na formação de sua maneira de ver o mundo e se diferenciar do outro também tem sido bastante refletida por psicólogos, músicos e educadores musicais. Segundo Freire (2011, p. 2):

Sendo a adolescência um período caracterizado por grande inquietação, dúvidas existenciais essenciais, emoções cambiantes e momentos ora de desequilíbrio, ora de equilíbrio – num caminho repleto de descobertas, sentimentos pulsantes e intensos, animados ao som da música – e dada a relação tão íntima verificada entre os dois (Slovic & O'Neil 2001) portanto depreender-se, que exista uma estreita ligação entre a adolescência e a música.

Partindo desse pressuposto de que existe uma forte ligação entre a adolescência e a música, parecia, a meu ver, simples e até mesmo um pouco óbvio pensar que a música influencia de alguma forma na construção da identidade do indivíduo, já que, de acordo com Ferreira, Farias e Silveira (2003), esse período da vida tem como principal tarefa a construção da identidade pessoal. Foi aí que fui confrontada com a seguinte pergunta: Se isso é algo tão óbvio, por que será que existe tanta pesquisa científica falando a respeito desse assunto? Por isso, resolvi realizar um estudo bibliográfico a respeito do papel da música no processo de construção da identidade

do adolescente, e fundamentar minhas ideias indo mais a fundo do que tudo o que se fala no âmbito do senso comum.

A partir disso, comecei a pensar na educação musical como um auxiliador da formação dessa identidade, que coopera para formar integralmente o indivíduo, através do trabalho de criação, experimentação, expressão individual e trabalho coletivo, características essas que são de preocupação comum de diversas linhas de pensamento da educação musical, como Hans-Joachim Koellreutter, Lucy Green, Keith Swanwick, entre outros.

O meu interesse em abordar mais especificamente as ideias de formação humana e educação musical de Koellreutter, começou com as leituras sobre ele nas aulas de Educação Musical ministradas pela Prof<sup>a</sup> Margarete Arroyo e aumentou quando comecei a estagiar na escola de Oficinas Musicais da Teca, cuja idealizadora (Maria Tereza Brito) foi aluna e discípula de Koellreutter por mais de 20 anos e uma das principais divulgadoras a respeito das ideias desse músico/educador.

A proposta dessa pesquisa consiste em trazer reflexões e estudos acerca dos processos de construção da identidade do adolescente e qual o papel que a música exerce dentro desse contexto; e se a maneira com que a música é aprendida e ensinada, seja na educação básica seja na educação não formal, pode influenciar positivamente ou negativamente nesse processo. Isso foi empreendido por meio de um estudo bibliográfico com base nas ideias e filosofias de Koellreutter, identificando qual a pertinência e quais as contribuições de seu pensamento de educação musical para esse processo de construção da identidade do adolescente.

Apesar de existir uma grande quantidade de pesquisa acadêmica a respeito da música e sua influência na vida do adolescente não encontrei muitas pesquisas relatando a respeito dos benefícios que a educação musical nessa fase, especificamente, pode proporcionar. Além disso, ainda é relativamente escassa a bibliografia a respeito de Koellreutter e sua filosofia de formação integral do ser humano, e nesse caso, não existe uma relação explícita com o período da adolescência.

Esta pesquisa está, portanto, dividida em três capítulos: o primeiro apresenta um estudo bibliográfico acerca do que seria identidade em concepções de psicólogos e sociólogos, como Stuart Hall, Erik Erikson e David Hargreaves. Em seguida trago alguns estudos sobre o processo de formação da identidade na fase da adolescência e por último apresento bibliografia que diz respeito ao importante papel que a música exerce ao longo desse processo. O segundo capítulo

consiste em uma síntese das ideias de Koellreutter, baseada em textos do próprio Koellreutter, assim como de Carlos Kater e Maria Tereza Alencar de Brito. O terceiro, por sua vez, traz uma discussão final a respeito do assunto relacionando a formação integral do ser humano através da música, segundo qual Koellreutter trabalha, e a construção da identidade do indivíduo, sendo a adolescência o foco principal.

Daí a relevância dessa pesquisa: conhecer, entender e refletir acerca do que tem sido falado no meio acadêmico sobre o tema da adolescência e sua relação com a música e também sobre a linha de pensamento de Koellreutter, para que seja possível analisar a pertinência e as contribuições de suas ideias para a educação musical na fase da adolescência, e dessa forma cooperar com a formação de educadores musicais que saibam trabalhar com essa faixa etária e que enxerguem o potencial de criação/ação que existe na adolescência, quando este é estimulado.

## **1. O PAPEL DA MÚSICA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO ADOLESCENTE/JOVEM<sup>1</sup>**

Diversos autores afirmam ser a adolescência uma fase crucial da vida para a formação e consolidação da identidade do indivíduo (WINNICOTT apud OLIVEIRA e FULGÊNCIO, 2002; FERREIRA, FARIAS e SILVARES, 2003; ERIKSON, 1987). De acordo com Ferreira, Farias e Silvares (2003), nessa fase o jovem decide com quais valores, ideais, metas e crenças irá se comprometer ao longo da vida. James Marcia (apud FERREIRA; FARIAS; SILVARES 2003, p. 108) define o conceito de comprometimento pelas questões que o indivíduo mais valoriza e com as quais mais se preocupa, refletindo o sentimento de identidade pessoal.

Conforme já citado anteriormente, é notável a presença da música no cotidiano do jovem, demonstrada nas suas mais diversas formas de interação, seja como aprendiz, compositor, intérprete ou apreciador. Por ser uma das formas de expressão artística com a qual os constituintes dessa faixa etária mais têm interesse e contato, pode-se depreender que a música influencia de alguma maneira no processo de formação da identidade do indivíduo, já que, de acordo com Ferreira, Farias e Silvares (2003), esse período da vida tem como principal tarefa a construção da identidade pessoal.

Para que seja possível entender essa influência que a música exerce na identidade do jovem, faz-se necessário antes conceituarmos bem o que seria identidade, como ela se constrói e como que esta se reflete ou é refletida nas relações sociais.

### **1.1 Conceito de Identidade**

O conceito de identidade tem sido muito estudado ao longo do século XX e XXI por inúmeros psicólogos e sociólogos, e por ser um tema de grande complexidade e profundidade formularam-se diversas linhas de pensamento que convergem em alguns pontos e em outros divergem.

O sociólogo Stuart Hall (2006) faz uma síntese de três diferentes concepções de identidade que foram surgindo ao longo da história: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o pós-moderno. A concepção do sujeito do Iluminismo é entendida como

---

<sup>1</sup> Os termos adolescente e jovem são empregados como sinônimos nesta pesquisa, embora adolescente seja categoria predominante no campo da psicologia e jovem, na sociologia.



tipo de sujeito apresentado nessa seção – o do Iluminismo. Por ser esse o ponto que mais me interessa – a saber, a influência do meio, das relações e das experiências na identidade –, já que a música e seu ensino atuam diretamente nessas áreas, será em cima dessa ressalva que se desenrolará essa pesquisa, se aproximando um pouco mais do foco existente no conceito do sujeito sob o olhar de Levinson, montando que o sujeito possui um “nó” ou identidades deslocadas não será o cerne do trabalho.

Um autor que se aproxima muito dessa ideia com sua teoria psicossocial da identidade é o psicanalista Erik H. Erikson, cuja concepção de identidade é trazida por Ferreira, Farias e Silveira (2003) quando afirmam que para Erikson “é um conjunto de valores, crenças e metas com os quais o indivíduo está solidamente comprometido” (p. 107) valores esses que são expostos ao indivíduo e experimentados através da sociedade e suas relações.

Essa definição de comprometimento surge em Merrell (1966) referindo-se às “questões que o indivíduo mais valoriza e com as quais mais se preocupa, refletindo o sentimento de identidade pessoal” (apud FERREIRA; FARIAS; SILVARES 2003 p. 108) “é o ponto de grau de investimento pessoal que o indivíduo expressa em relação a determinado assunto, ideia ou objeto” (apud FERREIRA; FARIAS; SILVARES, 2003, p. 108).

Hargreaves, Miell e Macdonald (2002) também trazem em um de seus artigos um conceito de identidade que frisa bastante o fator social para a constituição do mesmo:

Uma visão mais dinâmica de identidade que está constantemente sendo reconstruída e renegociada de acordo com as experiências, situações e outras pessoas com quem interagimos no nosso cotidiano. (p. 2, tradução minha)

A nossa identidade, por ser formada pelas nossas experiências sociais, é influenciada, em grande parte, pelo nosso próprio julgamento acerca do que pensamos sobre nós mesmos e pelo julgamento que os outros têm a nosso respeito, ideia explicitada por Erikson (1987), que será retratada mais detalhadamente adiante. Também entra em jogo o conceito de autoestima, influenciando grandemente a identidade pessoal. Hargreaves, Miell e Macdonald (2002), tratando acerca desse assunto, afirmam que o sistema do eu “é constituído por um conjunto de autoconceitos ou autoimagens, que seriam os diferentes modos como enxergamos nós mesmos” (p.7, tradução minha).

Identidade é a visão global que temos de nós mesmos na qual esses diferentes autoconceitos estão integrados, apesar de o modo como os indivíduos realizam isso continuar sendo uma questão teoricamente não resolvida. Autoestima é o componente vital do “eu” em luta tanto o aspecto ontológico como o emocional: quão dignos nós pensamos e sentimos que somos. (HARGREAVES; MIELL; MACDONALD, 2002, p. 8, tradução minha)

Com relação à autoimagem os autores entendem que a mesma inclui aspectos do estilo da personalidade, da aparência e dos papéis sociais que desempenhamos e é desenvolvida a partir de um processo de monitoramento do nosso próprio comportamento e por comparações sociais.<sup>6</sup> Esse entendimento de autoimagem converge com a ideia de Erikson (1987) para quem a identidade vai sendo consolidada através de um processo de crescente diferenciação (p. 21).

## 1.2 A construção da identidade na fase da adolescência

Ao refletir acerca do processo de formação da identidade do indivíduo, Erikson (1987) afirma que “o processo de maturação normativa do indivíduo é determinado múltiplos fatores pelo que ocorrerá no futuro” (p. 22). Zacarés (1997) e Bosna (1994) vão ao encontro das ideias de Erikson quando o primeiro diz que a identidade desenvolve-se durante todo o ciclo vital, mas é no período da adolescência que ocorrem as transformações mais significativas, o que ocorre quando “o indivíduo torna-se progressivamente consciente da irreversibilidade de um bom número de escolhas com as quais ele é confrontado” (apud FERREIRA; FARIAS; SILVARES, 2003, p. 108).

Pode-se verificar, portanto, que existe certa predominância da ideia de que a adolescência é o período mais significativo no processo de formação da identidade pessoal. Isso ocorre devido às diversas mudanças que ocorrem no indivíduo, desde aspectos físicos, até emocionais e psicológicos. Winnicott (apud OLIVEIRA, 2009) enfatiza a adolescência como um período em que o adolescente é um ser isolado, que não aceita falsas soluções e que procura sentir-se real, que quer ser descoberto por si mesmo. Para esse autor, além do desenvolvimento instintual (ou sexual), acrescenta-se outros dois fatores determinantes para o desenvolvimento psico-afetivo do ser humano que são mostrados nos seguintes aspectos: “nessa fase, o indivíduo tenta à medida que vai se desenvolvendo estabelecer sua própria identidade” (OLIVEIRA, 2009).

Em sua teoria psicossocial, Erikson (1987), conforme já mencionado anteriormente, chama atenção para a importância dos relacionamentos interpessoais nesse processo e também

<sup>6</sup> Ibid., p. 8, tradução minha.

para seu caráter de modificações constantes e crescentes diferenciações, ao discorrer acerca do processo de *formação da identidade*. Nas palavras do autor,

Em termos psicológicos, a formação da identidade emprega um processo de reflexão e observação simultâneas, um processo que ocorre em todos os níveis do funcionamento mental, pelo qual o indivíduo se julga a si próprio à luz daquilo que percebe ser a maneira como os outros o julgam, em comparação com eles próprios e com uma tipologia que é significativa para eles; enquanto que ele julga a maneira como eles o julgam, à luz do modo como se percebe a si próprio em comparação com os demais e com os tipos que se tornaram importantes para ele. [...] Além disso, o processo descrito está sempre mudando e evoluindo; na melhor das hipóteses, é um processo de crescente diferenciação e torna-se ainda mais abrangente à medida que o indivíduo vai ganhando cada vez maior consciência de um círculo, em constante ampliação, de outros que são significativos para ele. (ERIKSON, 1987, p. 21)

Um conceito interessante citado por Ferreira, Farias e Silvares (2003) é o de crise ou exploração, que de acordo com Marcia (1966), seria "o período de tomada de decisão, quando antigos valores e antigas escolhas são reexaminados, podendo ser de forma tumultuada ou ocorrer gradualmente" (apud FERREIRA; FARIAS; SILVARES, p. 107). Marcia discorre sobre esse conceito em contraposição com o ponto de vista estereotipado de que a adolescência é um período de tempestade, tensão e rebeldia. Ou seja, essa crescente diferenciação de que Erikson (1987) fala, geraria o período caracterizado como *crise de identidade*.

Erikson (1987) ressalta que apesar de sua origem clínica, com o passar dos anos o termo "*crise de identidade*" ou "um momento crucial, quando o desenvolvimento tem de optar por uma ou outra direção, escolher este ou aquele rumo, mobilizando recursos de crescimento, e que em situações agudas exige um tratamento clínico."

Para um maior aprofundamento dessa questão, apresentarei a seguir o resultado de um estudo de James Marcia (apud FERREIRA; FARIAS; SILVARES, 2003) que, medindo essas duas variáveis – crise e comprometimento – culminou em uma proposta de quatro estados de identidade: *execução* (em que o adolescente persegue metas ideológicas e profissionais eleitas por outros – pais e outros –, não há crise, estado inicial da formação da identidade partindo dos valores infantis), *moratória* (comprometimentos são postergados, em que o adolescente questiona-se com temas profissionais e ideológicos, está passando por uma crise de identidade e

não definiu suas escolhas), *difusão* (o adolescente não está em crise embora possa já ter passado por alguma e não chegou a nenhum comprometimento) e *construção* (o jovem faz suas escolhas e persegue suas metas e ideologias, atravessou a crise e chegou ao comprometimento).

Ferreira, Farias e Silvares (2003) afirmam ainda que a formação da identidade recebe a influência de *fatores intrapessoais* (capacidades inatas do indivíduo e sua personalidade), *interpessoais* (identificação com outras pessoas), e *culturais* (valores sociais), que culminarão em compromissos que, de acordo com Kimmel e Weiner (1998),

As pessoas estão implicadas em três atitudes: atitudes ideológicas (valores e crenças que guiam as ações), atitudes ocupacionais (objetivos educativos e profissionais) e atitudes interpessoais (orientação de gênero que influencia as amizades e relacionamentos amorosos).<sup>7</sup>

E, citando esses dois autores, afirmam ainda que:

[...] quanto mais desenvolvido o sentimento de identidade, mais o indivíduo valoriza o modo em que é parecido ou diferente dos demais e mais claramente reconhece suas limitações e habilidades. Quanto menos desenvolvida está a identidade, mais o indivíduo necessita do apoio de opiniões externas para avaliar-se e compreende menos as pessoas como distintas.<sup>8</sup>

O trabalho de Ferreira, Farias e Silvares (2003) intitulado “A construção da identidade: um estudo exploratório” mostra os resultados de um estudo feito com 25 estudantes do Ensino Médio de uma escola particular na cidade de São Paulo (SP). Entre eles, revelou-se que havia uma relação entre baixo comprometimento e problemas de comportamento, com maiores índices nos adolescentes nos estados de moratória e difusão de identidade. Com relação aos jovens que permanecem em difusão de identidade, afirma-se que estes correm altos riscos de desenvolver transtornos psicológicos:

é um mito que os transtornos fiquem limitados ao período da adolescência e que desapareçam com o passar do tempo e o amadurecimento dos indivíduos. Os adolescentes que apresentam problemas comportamentais necessitam de ajuda para superá-los. Além disso, mesmo que uma conduta anormal seja transitória, pode ter efeitos duradouros. Por isso, é importante o estudo da identidade na adolescência, a fim de prevenir o desenvolvimento de patologias. (HOFFMAN, PARIS E HALL apud FERREIRA; FARIAS; SILVARES, 2003, p. 113)

<sup>7</sup> Apud FERREIRA; FARIAS; SILVARES, 2003, p. 108.

<sup>8</sup> Ibid., p. 107.

Esse posicionamento converge com o pensamento de Erikson (1987) de que em situações agudas de crise de identidade, nas quais se desenvolvem transtornos psicológicos, exigir-se-ia tratamentos psicológicos.

No estudo foi averiguada ainda a necessidade de individualização e autoconhecimento, também citada por Winnicott (apud OLIVEIRA, 2009), contudo, sem a rebelião aos valores transmitidos pelos pais:

Apesar de ser aceito na literatura que os adolescentes questionam os valores e conceitos estabelecidos, os estudantes entrevistados pareceram concordar com a formação que receberam de seus pais [...] Os adolescentes da amostra não negaram os valores dos pais nem os fornecidos pela escola apenas enfatizaram a necessidade da individualização. [...] Ao se compreender que o adolescente precisa de liberdade para ser ele mesmo, escolher seus amigos e preservar a intimidade de seus pensamentos e sentimentos, entende-se que ele não luta contra os pais, mas a favor de seu crescimento. (FERREIRA; FARIAS; SILVARES, 2003, p. 111 e 112)

### **1.3 O jovem e a música: identidade musical e o papel socializador da música**

O estudo descrito no artigo de Ferreira, Farias e Silvares (2003) confirmou outro ponto evidente, porém essencial para compreendermos o papel da música nesse processo de construção da identidade, que envolve a sociabilidade – de que os adolescentes tendem a associarem-se a grupos que compartilham seus valores, atitudes e comportamentos, influenciando-se mutuamente e se tornando mais parecidos. (p. 112) Isso acontece se analisarmos as relações de amizade e os gostos musicais dos adolescentes. Setton (2008) reforça isso ao comentar sobre um estudo realizado por Gomes (2003) em Portugal:

O autor observa que a relação entre gostos musicais e redes de amizade é notadamente visível quando se considera a afinidade de preferência musical entre amigos próximos [...] [P]ode-se concluir que dois a cada três jovens entendem que a proximidade relacional se traduz positivamente em matéria musical. (SETTON, 2008, p. 20)

Esse resultado vai ao encontro das ideias de Winnicott com relação à necessidade de integração que existe na adolescência, assim como se aproximam das questões do julgamento e diferenciação mencionadas por Erikson. E é nesse ponto que a música entra exercendo grande influência na vida do jovem. Vale lembrar a observação de Freire (2011, p. 2), citada na introdução deste trabalho, na qual ela mostra a estreita ligação que existe entre o jovem e a

música, que é notadamente visível pela quantidade de tempo que o jovem passa ouvindo música ao executar qualquer outra atividade ou até tocando entre amigos.

Se levarmos em conta que são raríssimas as pessoas que afirmam não ter o mínimo interesse em qualquer tipo de música, e a maioria delas afirma ter fortes preferências musicais e também estilos que rejeita prontamente, e que esse gosto musical reflete a personalidade da pessoa, assim como seus valores e ideais – até porque, em muitas situações, o estilo musical está associado a contextos sociais específicos –, pode-se dizer que todos possuem uma identidade musical, ou seja, pessoas com diferentes personalidades, valores e grupos sociais, vão ter maiores interesses por diferentes tipos de músicas. Hargreaves, Miell e Macdonald (2002) ressaltam o quanto isso fica claro na fase da adolescência dizendo:

Padrões individuais de preferência, descritos na literatura como „gosto musical“ podem ser uma parte integrante do conceito de identidade, e isso fica particularmente claro na adolescência. O gosto musical tem se mostrado relacionado com a idade, nível de formação musical e aspectos de estilo cognitivo e pessoal. Estudos nos últimos anos, estudos culturais e estudos populacionais têm sido propostas para explicar como grupos sociais podem ter distintos padrões de preferências e valores. (HARGREAVES; MIELL; MACDONALD, 2002, p. 11, tradução minha)

Contudo, é importante ressaltar também que os gostos e desgostos musicais podem variar constantemente por o mesmo “humor pessoal o tempo o seu estado de espírito”<sup>9</sup>, já que dependendo da circunstância recorremos a tipos diferentes de música, o que não tira a validade de que o nível de engajamento que temos com relação a determinados estilos de música são distintos. Então, apontando para um meio termo entre esses dois extremos, Hargreaves, Miell e Macdonald (2002) afirmam:

Mostra-se razoável sugerir que nossos padrões gerais de preferências, e na verdade, até mesmo nossos gostos e desgostos transitórios, formam parte de nossas identidades musicais: presumivelmente, aqueles cujos níveis de comprometimento forem maiores estarão mais integrados à nossa identidade. (p. 12, tradução minha)

Os autores ressaltam ainda que a grande frequência de variações no gosto musical de cada indivíduo deixa claro, portanto, que aspectos da identidade musical estão sendo constantemente reconstruídos (p. 12). A partir de cada experiência, circunstância ou julgamento aos quais somos

<sup>9</sup> HARGREAVES; MIELL; MACDONALD, 2002, p. 11, tradução minha.

subordinados, sejam eles bons ou ruins, nossa autoimagem vai sendo formada e reformulada assim como nosso conceito próprio, e, conseqüentemente, nossa identidade musical também varia.

Segundo Hargreaves, Miell e Macdonald<sup>10</sup>, o nível de interferência que a música exerce na identidade do indivíduo e a possibilidade de a identidade ditar o gosto musical da pessoa tem uma direta proporção com o nível de formação e conhecimento musical de cada um. Afinal, uma pessoa que possui um interesse musical especial ou um músico profissional verá de maneira mais acentuada aspectos da sua identidade estarem relacionados a esse tema. Nas palavras dos autores:

Apesar de os gostos e preferências na apreciação formarem parte das identidades musicais para a maioria das pessoas, eles talvez ainda exerçam um papel menor ou insignificante para outros. [...] [A] importância do domínio musical variará consideravelmente nas identidades de diferentes indivíduos. Essa variação frequentemente depende do nível de interesse especial em música ou de exercer atividade musical profissionalmente. Intérpretes ou compositores tendem a estar tão altamente envolvidos que eles veem a maioria dos aspectos de suas vidas em relação com a música. (HARGREAVES; MIELL; MACDONALD, 2002, p. 12, tradução minha)

Mostra-se aí o conceito de *identidade em música* que, conforme Hargreaves, Miell e Macdonald (2002), é definido por papéis sociais e culturais exercidos no contexto musical, por exemplo, a categorização entre compositores, intérpretes, educadores, improvisadores, músicos profissionais ou amadores, e inclui ainda os estereótipos de cada uma dessas categorias, assim como de suas subdivisões – como as diferenças entre pianistas e violinistas, ou pessoas que tocam instrumentos musicais distintos. Elementos que “são semelhantes aos indivíduos que enxergam em relação a esses papéis definidos culturalmente estão no centro de seu conceito de identidade musical” (p. 13). Por exemplo:

A maioria dos criadores não são figuras solitárias cuja inspiração provém de alguma misteriosa e inconsciente musa, mas do trabalho árduo de profissionais circunscritos pelas demandas diárias de trabalho. De maneira semelhante, ouvintes não são consumidores passivos, mas participantes ativos em um processo cultural que se utiliza da música para cumprir diversas funções de acordo com cada contexto social e localização diferente.<sup>11</sup>

Dentro desse meio musical, Kemp (apud HARGREAVES; MIELL; MACDONALD, 2002) sugere que os músicos como um todo possuem certas características distintas que os

<sup>10</sup> Ibid, p. 12.

<sup>11</sup> Ibid., p. 13, tradução minha.

tornam diferenciados de outros grupos, mas também entre si, como introversão, ansiedade e „p th m “ (s ns l m n o) r t ríst s ss s qu “ ontr u m p r ontorn r distinções entre a personalidade particular de perfis de compositores, professores de música, instrum nt st s ntérpr t s ss m por nt ” (p. 13). Essa questão de personalidade tem gerado inúmeras questões ainda difíceis de responder por meio da bibliografia, contudo, pode-se concluir que a personalidade musical e a identidade musical estão extremamente entrelaçadas e que ambas são construídas com base nas relações com outras pessoas em situações diversas.

Outro ponto interessante que os autores chamam a atenção refere-se a como é formada essa concepção de se considerar ou não se considerar um músico. Pontualmente, citam pesquisa de Alexandra Lemont's que focaliza o assunto ao longo da vida (apud HARGREAVES; MIELL; MACDONALD, 2002):

O desenvolvimento dessas identidades na infância, que tipicamente emerge por volta dos sete anos de idade, é baseado inicialmente em atividades musicais específicas. [...] [A] maneira como a criança se define como um músico ou não músico está baseada em atividades dentro do currículo escolar. Ela encontrou que ter aulas formais de instrumento era o fator crítico para uma criança se identificar como musicista. Metade das crianças não se descreveu como musicistas por não ter esse ensino formal apesar de tocarem instrumentos nas aulas de musicalização. (p. 14, tradução minha)

Os autores apontam que, se a identidade musical da criança é gerada em contextos sociais, a autoestima musical também teria a mesma origem e sua visão acerca de sua habilidade musical é baseada na comparação que ela faz em relação aos outros, sendo que o nível de autoestima musical da criança seria um fator determinante para o aproveitamento das oportunidades que aparecerão na vida delas com relação à música.

O ponto crucial é que a autoavaliação das habilidades musicais da criança determina a probabilidade de elas continuarem a realizar atividades musicais, que em contrapartida, proporcionam as oportunidades de progresso e desenvolvimento musical que poderiam surgir. [...] Definir a si mesmo como „n o mus l“ n ss s n l po mp r t l s nvolv m nto independentemente do real nível potencial de habilidade da criança. (REYNOLDS apud HARGREAVES; MIELL; MACDONALD, 2002, p. 14, tradução minha)

Em outras palavras, uma autoimagem negativa da criança com relação à música, que por sua vez recebe a influência de contextos e pessoas significantes para ela, pode impedir um possível aprendizado, desenvolvimento e comprometimento futuro nessa área. Aí se mostra

evidente a atuação do meio na formação do autoconceito, e conseqüentemente da identidade do indivíduo, e isso se inicia desde os primórdios períodos da vida. Hargreaves, Miell e Macdonald  
 t m n um p squs O'N Il em que ela trata desse assunto dizendo que

A motivação da criança bem sucedida em atividades musicais depende desse processo de percepção de si: aquilo que ela chama domínios orientados de estratégias de motivação, e que essa criança está mais suscetível a persistir apesar de instantes de falhas, por exemplo, e em buscar novos desafios. (O'NEILLS apud HARGREAVES; MIELL; MACDONALD, 2002, p. 14, tradução minha)

O outro conceito trabalhado pelos três estudiosos (2002) é o de *música na identidade*, onde entra a problematização dessa pesquisa de TCC, que seria

A maneira como usamos a música como um meio de ou como um recurso para o desenvolvimento de outros aspectos de nossas identidades pessoais, incluindo identidade sexual, identidade juvenil, identidade nacional, incapacidade e identidade. (p. 14 – 15, tradução minha)

Portanto, os autores mostram que assim como o nível de engajamento pessoal com a música pode variar desde não haver praticamente nenhum investimento até a ocorrência de níveis de comprometimentos extremamente altos, de um mesmo modo, a música pode tomar um papel mais ou menos relevante em outros aspectos de nossa identidade pessoal. Fato que, conforme mencionado anteriormente, fica bem evidente na fase da adolescência, e se aproxima bastante da concepção de Setton (2008) a respeito do poder que existe na música, que, por ser primordialmente uma linguagem – sistema de códigos que estabelecem a forma como temos que constituir nossas relações sociais –, veiculada como produto *cultural*, pode ser considerada um fenômeno social, ou seja,

a música tem a capacidade de articular o indivíduo a um grupo de referência mais imediato [*interpessoal*]; porém, também cumpre outra função: serve como instrumento de diálogo interno, diálogo formador de subjetividades [*intrapessoal*]. Na objetivação das letras, ritmos e sons, a mensagem musical pode oferecer material reflexivo para os jovens falarem de si para si mesmos. (SETTON, 2008, p. 17)

P r S tton (2008) “tom r os pro utos ultur s m su m ns o so l é ons rá-los como um elo entre o ator e a sociedade; é resgatá-los na qualidade de linguagem, como instrumento de comunicação entre o universo de nossas subjetividades e o universo objetivo da

... a linguagem é vista como vital nesse processo já que ela permite à pessoa refletir acerca de seu próprio comportamento assim como o dos outros, e a obter um entendimento reflexivo de si mesmo como um resultado”<sup>12</sup>.

Setton (2008) afirma ainda que a expressividade humana, a partir da linguagem – objetivações dos códigos linguísticos, sejam eles gestos, palavras, imagens ou sons –, é capaz de objetivar sentidos aqui e agora, mas também transcender a isso, acumulando símbolos numa grande variedade de formas (livros, CDs, DVDs, imagens, etc.) podendo ser transmitidos a uma posteridade. (p.18) A autora fala também sobre a linguagem como o veículo de construção de nossa subjetividade, que atua diretamente na construção da nossa identidade:

Ao interiorizar a realidade objetiva, ao tomar consciência dos códigos sociais, ao tomá-los como nossos, passamos a nos identificar e nos perceber como sujeitos com individualidades, com características próprias. Passamos a ter consciência sobre a nossa pessoa e sobre a relação que mantemos com os outros que nos cercam. (SETTON, 2008, p. 18)

Setton (2008), portanto, acredita que a linguagem musical surge como um fenômeno social capaz de agregar, sensibilizar, e, sobretudo, construir laços de sociabilidade entre os jovens, além de funcionar como fonte e referência identitária. Contudo, a função da música não se resume à socialização, mas os jovens podem ainda

Encontrar na dimensão musical, na apreciação de um estilo ou ritmo musical, no canto ou na escuta solitária em aparelhos sonoros portáteis, ou mesmo no aprendizado de um instrumento, uma estratégia de autoconhecimento [...] pode ser o momento de um verdadeiro diálogo consigo mesmos. (SETTON, 2008, p. 20)

Como se pode verificar, a música exerce um relevante papel para a constituição da identidade do indivíduo, e faz isso através do potencial de socialização e também de subjetivação

---

<sup>12</sup> Ibid., p. 10.

– reflexão acerca de si mesmo – existente nessa forma de arte, e por meio da qual ele pode expressar seus valores e ideais.

## **2. AS IDEIAS DE HANS-JOACHIM KOELLREUTTER ACERCA DE MÚSICA E EDUCAÇÃO**

O compositor, pensador e educador musical Hans-Joachim Koellreutter conseguiu exprimir muito bem o potencial que existe na linguagem musical, enxergando- como um “m o de ampliação da percepção e da consciência, que contribui para a superação de preconceitos e p ns m ntos u l st s” (BRITO 2001 p. 26). Em outr s p l vras, a música coopera para a formação da consciência, o que, conseqüentemente, interfere nos ideais com os quais o indivíduo se compromete durante a vida, alterando assim sua relação com a sociedade e o meio em que vive.

A seguir, trarei uma síntese das ideias de Koellreutter tanto no âmbito filosófico como no educacional. Contudo, para uma reflexão consistente acerca das ideias de Koellreutter creio que seja importante pontuar alguns fatos importantes de sua biografia os quais permitiram a formação de conceitos essenciais para a filosofia koellreutteriana e que vão contribuir para a discussão final e conclusão deste trabalho.

### **2.1 Dados biográficos**

De acordo com Kater (1997) e Brito (2015), Hans-Joachim Koellreutter nasceu em Freiburg, Alemanha, no dia 2 de setembro de 1915. Três anos após seu nascimento sua mãe, Emma Maria Koellreutter, faleceu, e em 1923 seu pai, o médico Wilhelm Heinrich Koellreutter, se casou novamente. Koellreutter teve muitos problemas de relacionamento com sua madrasta, e posteriormente, com quase toda a sua família, principalmente por divergências políticas, já que sua família, em sua maioria, simpatizava com o nazismo enquanto ele o combatia veementemente.

Por essa razão, em 1934, ele rompeu relações com sua família e partiu para Berlim, onde estudou na Staatliche Akademische Hochschule für Musik, tendo aulas de flauta com Gustav Scheck, de piano com C. A. Martienssen, de musicologia com Georg Schuenemann e Max Seiffert e de composição e regência coral com Kurt Thomas. Além disso, frequentou cursos e conferências sobre composição moderna ministrados por Paul Hindemith, na Volkshochschule. No ano seguinte, fundou o Arbeitskreis fuer Neue Musik (Círculo de música nova), movimento de reação contra a política cultural nazista.

Após ser expulso da Staatliche Akademische Hochschule für Musik por sua postura política, em 1936, Koellreutter concluiu seus estudos musicais no Conservatoire de Musique, em Genebra, e participou de cursos extracurriculares orientado por Hermann Scherchen (1891-1966), “pessoa que nunca soube morrer, o pessoal musical” posto um “tórax por o o on r n st s r tor tor r n vul or m s nov to s s épo s” (BRITO 2015 p. 22). Scherchen foi ainda quem criou o movimento conhecido como Música Viva, em Bruxelas, Bélgica, entre 1933 e 1936, cujo modelo Koellreutter se inspirou para criar o movimento de mesmo nome aqui no Brasil em 1939 (KATER, 1997, p. 9).

De acordo com Brito (2015), foi em decorrência de problemas advindos de seu envolvimento em atividades antifascistas que Koellreutter veio para o Rio de Janeiro, em 1937. Brito destaca ainda a importância conferida por ele às questões sobre formação musical e cultural, desde sua chegada em solo brasileiro e afirma que

foi responsável por um grande número de ações e iniciativas no cenário cultural e musical brasileiro [...] Mais do que introduzir a técnica atonal-dodecafônica de composição, nos anos 40, Koellreutter instituiu aqui os cursos de férias; levou o jazz e a música popular para as instituições de ensino, questionando, desde então, concepções e práticas pedagógicas que ele considerava ultrapassadas. Atualizou a terminologia musical, buscando adequá-la à música nova; reformulou e criou conceitos, contaminando várias gerações de músicos, como compositores, intérpretes, educadores, que direta ou indiretamente, foram afetados por suas ideias e realizações. (BRITO, 2015, p. 24-25)

Após sua chegada, Koellreutter já começou sua atuação profissional na área da música como flautista e concertista, mas logo viu que isso não seria de muita utilidade num país como o Brasil, como suas próprias palavras atestam em entrevista concedida a Carlos Kater:

Pensei em como poderia me tornar útil a este país, que tão generosamente me acolhia, uma vez que vim para cá como emigrante político e fui, posteriormente, “puro”. [...] Vim para cá como flautista como onrtst lut por isso, me perguntei até que ponto um profissional desses seria realmente útil num país como o Brasil. Cheguei à conclusão de que não seria importante, em última análise. Nem americanos, alemães, italianos fazendo óperas e todas essas coisas que eu conhecia de outros países teria importância. Concluí que aqui se deveria desenvolver uma ação metódica e sistemática de educação musical. Então, a seguir, comecei a estudar a partir das aulas que dava, de viagens que fiz, como aquela grande turnê pelo norte do país até Manaus, que foi uma das primeiras; e depois outra pelo sul, a convite da Instrução Musical ou Instrução Artística, que promovia esses concertos. (KOELLREUTTER apud KATER, p. 131)

Apesar de ter sido bem recebido no Brasil, com a entrada do país na Segunda Guerra Mundial, Koellreutter foi indevidamente acusado de ser nazista e ficou preso durante três meses em regime de internação política. Teve de trabalhar em outras áreas, que não somente da música para se sustentar, trabalhando também como gravador, atividade que o levou a ter sérios problemas de saúde durante um tempo devido ao manuseio de chumbo (KATER, 1997, p. 10); além de trabalhar como limpador de janelas e vendedor de loja. Contudo, ele continuava dando aulas e realizando turnês como flautista e regente por diversas regiões do país e de outros países da América Latina e também da Europa.

Koellreutter lecionou, dirigiu e ministrou cursos e palestras em grandes instituições e conservatórios de música do país no decorrer de sua vida (Conservatório Brasileiro de Música, Instituto Musical de São Paulo, Escola de Música de Santa Cecília, Escola Livre de Música Pró-Arte, UFBA, Instituto Cultural Brasil-Alemanha, Conservatório Dramático e Musical Dr. Carlos de Campos – Tatuí-, PUC, UFMG, UNESP, USP, Faculdade Santa Marcelina) além de exercer intensa atividade educacional através de aulas particulares para grandes nomes da música brasileira, tais como: Cláudio Santoro, Tom Jobim, Eunice Katunda, Roberto Schnorrenberg, Edino Krieger, César Guerra-Peixe, entre muitos outros (KATER, 1997, p. 8-24), influenciando o curso da música e da educação musical brasileira.

A é 1960 t é m o s é 1970 o m r “por lon s us n s já que Koellreutter viveu na Alemanha, na Índia e no Japão, retornando definitivamente ao Brasil m 1975” (BRITO 2015 p. 29). Brito sintetiza suas atividades nesse período dizendo:

Em 1962, passou um ano como artista residente em Berlim, premiado pela Fundação Ford pelos 25 anos de serviços prestados ao país. Nesse período, teve a oportunidade de conviver com Yannis Xenakis (1922-2001), Elliot Carter (1909-2013) e Igor Stravinsky, dentre outros artistas participantes do mesmo projeto. Na mesma época realizou um grande viagem pelo Oriente.

Entre os anos de 1965 e 1969, o músico alemão dirigiu o Instituto Cultural da República Federal da Alemanha, atuando como representante regional do Instituto Goethe para a Índia, Sri Lanka e Birmânia. Fundou, em 1969, a Délhi School of Music, escola de música ocidental em Nova Délhi, Índia.

De 1970 a 1974, foi diretor do Instituto Cultural da República Federal Alemã, em Tóquio, e também representante regional do Instituto Goethe para o Japão e para a Coréia do Sul. (BRITO, 2015, p. 29)

Vale ressaltar a importância significativa dessa fase para sua vida pessoal e profissional, p o s o p r t r s s s p r n s “ s r s oportu n s on ronto om outr s orm s p r p o ons n p r p o n s p l v v n no Or nt ” (BRITO, 2015, p. 29-30) que

Koellreutter pôde aprimorar e aprofundar diversos conceitos e princípios os quais ele se empenhou em difundir, depois de retornar ao Brasil.

Brito (2015, p. 24) reforça ainda suas pesquisas de caráter multidisciplinar que, somados à sua vivência no Oriente, de alguma maneira também influenciaram o seu modo de pensar, questionar e refletir o mundo. Entre elas encontram-se ideias e conceitos que transitaram pelos escritos de Mário de Andrade, a Fenomenologia (sob o ponto de vista do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty), a teoria da Gestalt, a história das artes (destacando a obra e o pensamento de Piet Mondrian), a física moderna (teoria da relatividade e mecânica quântica), a teoria da informação e o universo de conhecimento referente à música – do Ocidente e do Oriente, da Antiguidade ao mundo contemporâneo.

Koellreutter faleceu em São Paulo, no dia 13 de setembro de 2005.

## 2.2 Filosofia

Conforme demonstrado anteriormente, foram diversas as ocorrências e as experiências de vida em diversos lugares do mundo que cooperaram e moldaram a maneira de Koellreutter pensar e refletir o mundo, a música, a consciência e a educação. A essa forma de pensar, que se refletiu em suas ações e esforços, chamarei de filosofia de Koellreutter. Pretendo apontar alguns pontos de sua filosofia que considero relevantes, bem como a definição de alguns conceitos de extrema importância para a compreensão da mesma, finalizando com uma abordagem de seu projeto pedagógico, de forma a sintetizar suas principais ideias acerca de educação musical.

Alguns dos princípios básicos do pensamento de Koellreutter foram: a liberdade de pensamento e expressão, o respeito às diferenças e a superação de preconceitos e pensamentos dualistas – no âmbito social e, por consequência, no âmbito criativo e composicional, valores estes que se mantiveram como esteios de toda obra de Koellreutter. Em suas próprias palavras, “O to o rt st é p rson l . A rt é s mpr p rson l . N o po mos ns ná-la, mas desenvolvê-la.” (KOELLREUTTER apud BRITO 2015 p. 38) e “É n ssár o qu o aluno compreenda a importância da personalidade e da formação do caráter para o valor da tu o rtíst qu n r o nov s s r s o v lor o rt st .” (KOELLREUTTER 1997, p. 31) Essas duas citações registram muito bem a valorização e o respeito que Koellreutter tinha ao espírito criador humano, levando em conta a personalidade de cada indivíduo, suas experiências e ideias.

Por p ns r l n u m mus l omo “m o mpl o da percepção e da consciência, que contribui para a superação de pensamentos dualistas decorrentes do racionalismo, do m n smo o pos t v smo” (BRITO 2001 p. 27) Ko llr utt r n r v r o mus l como um território para exercitar essa superação. De acordo com Brito,

Ele crê em sua postura estética como um caminho para resgatar valores humanos perdidos no decorrer da evolução histórica ocidental, em decorrência do individualismo e do racionalismo acentuados. Para ele, a sobrevivência nas sociedades tecnológicas e de massa, características do viver ocidental, exige ações dessa índole. (BRITO, 2015, p. 93)

Nota-se essa preocupação desde a época da fundação do projeto do Grupo Música Viva, qu n o no M n sto 1944 z: “I s porém s o mais fortes que precon tos!” (NEVES apud BRITO, p. 35). Foi numa tentativa de lutar contra esses preconceitos que o músico adotou o serialismo dodecafônico como técnica de composição em oposição ao nacionalismo, decisão claramente influenciada pelos problemas que enfrentou na Alemanha nazista. Essa postura tão veemente contra o movimento nacionalista se deu pelo fato de ele enxergar nessa música uma “t n n pur m nt o ntr n v u l st qu s p r os hom ns or nando forças strut v s” (KATER apud BRITO, 2015, p. 36).

Koellreutter buscou ainda a integração entre vida e arte, como afirma Brito:

Valendo-se de sons, silêncios e palavras para inter-relacionar o ser e a cultura, ele construiu um jogo de relações entre os mundos interno e externo; jogo em que escutar/produzir/pensar música é escutar/produzir/pensar vida. (BRITO, 2015, p. 42)

Existia, porém, um foco sempre presente e essencial do pensar koellreutteriano, que permeou todos os seus campos de atuação e sintetiza muito da essência de sua filosofia: o seu contínuo interesse pelo ser humano. Suas experiências de vida e suas passagens por diversos p í s o l v r m r t n o sp l sso rm no m t rm n o s o qu “To os os lugares têm belezas especiais e coisas comuns. O que importa, mesmo, são as pessoas. Me nt r ss m s p sso s qu v v m nos lu r s on vou.” (BRITO 2015 p. 30) P r Koellreutter, o humano é o objetivo principal da criação musical<sup>13</sup> assim como da educação

---

<sup>13</sup> BRITO, 2015, p. 94.

musical<sup>14</sup>. Essa atenção especial dada ao humano foi essencial para a formação da proposta pedagógico-musical de formação integral do indivíduo, que será abordada mais adiante.

### 2.2.1 Conceitos

Brito (2015) relata que Koellreutter costumava definir e redefinir, analisar e refletir cada conceito que usava “nítido, onstante, usável, mórporoso possível dentro um modelo consorcial, ojetivo, implícito em um mínimo subjetivo” (p. 46).

Koellreutter considerava fundamental que houvesse plena compreensão do assunto tratado, sempre alertando para a possibilidade de conferirmos sentido aos fatos um momento. „O que você entende por...?“ é uma pergunta sempre presente enquanto dialogava. [...] Seu intuito era atualizar os conceitos sobre os quais se debruçava para melhor apresentá-los. (BRITO, 2015, p. 38)

Levando isso em consideração, trarei a seguir algumas terminologias e conceitos criados ou reconceituados por ele, importantes para fundamentar sua filosofia.

#### 2.2.1.1 Ideia de transcendência

Segundo Koellreutter, transcende-se “ultrapassando o sujeito por si mesmo; exceder os limites da experiência sem anulá-la ou cancelá-la.” (KOELLREUTTER apud BRITO, 2015, p. 136)

Esse conceito esteve presente ao longo de toda a sua trajetória e se intensificou ainda mais depois de sua experiência no Oriente. A busca pela transformação da consciência e da sociedade, a formação de um homem integrado consigo mesmo e com o ambiente no qual está inserido, o questionamento constante, a atualização de conceitos e a superação de preconceitos são alguns exemplos de princípios por meio dos quais podemos notar a essência desse termo.

#### 2.2.1.2 Ideia de integração

Integração, para Koellreutter, é entendida como a

maneira de perceber a realidade em um processo de tornar inteiro o objeto, enriquecendo-o pela conscientização das realizações anteriormente efetuadas. Importante é a capacidade do integrante de adaptar-se aos níveis de culturas alienígenas e estranhas. (BRITO, 2015, p. 128)

---

<sup>14</sup> Ibid., p. 51.

### 2.2.1.3 Conceito de consciência

A questão da consciência está sempre muito presente no discurso de Koellreutter, e Brito (2015) afirma que, ao definir consciência, ele se aproximou da fenomenologia (Ernest Arsetmet) e das descobertas da física moderna e ressalta a importância desse conceito no contexto da filosofia koellreuteriana. Para o compositor, consciência é a

Capacidade do ser humano apreender os sistemas de relações que o determinam: as relações de um dado objeto ou processo a ser conscientizado com o meio ambiente e o eu que o apreende. A consciência, nessa concepção, não se refere ao mero conhecer, ao conhecimento formal ou a qualquer processo de pensamento, mas, sim, ao inter-relacionamento constante entre corpo/mente/ambiente, que implica em ato criativo de integração. O ser consciente apreende e conhece, cria e constrói, em um movimento contínuo de transformação e integração. Desse modo, a percepção do mundo depende do nível de consciência, que é capaz de delimitá-lo tanto em extensão como em tempo. (BRITO, 2015, p. 56)

A abordagem fenomenológica de Arsetmet (*Les fondements de la musique dans la conscience humaine et autres écrits*), se afasta da visão cientificista, na qual os sons contêm a música, e ao invés disso, prioriza

o fenômeno psíquico, ou seja, a consciência que, ela sim, confere significado aos sons. Desse modo, não são os sons que significam a música, mas sua atualização pela consciência musical, em um processo que segue (e transforma) o curso da história. (BRITO, 2015, p. 64)

Segundo Brito (2001 e 2015), Koellreutter afirma ter três modos de consciência/pensamento: irracional (pensamento circular – intuitivo), racional (pensamento triangular – especulação científica) e arracional (pensamento esférico – transcendência dos outros dois). O compositor separa em três tipos os modos de percepção da realidade/modos de realização do pensar: vivência, experiência, integração. Chama ainda a atenção para o caráter qualitativo da transformação da consciência em oposição ao caráter quantitativo, de forma a não pensá-lo como um mero processo matemático “como número”<sup>15</sup>.

A autora deixa registrada a relação existente entre o conceito de consciência de Koellreutter e a necessária superação de conceitos tradicionais de música e educação musical:

---

<sup>15</sup> Id., 2001, p. 49.

Entendendo que a música é uma manifestação da consciência, ele destaca a importância das “múltiplas sensibilidades” em um propósito à diversidade e atenção às singularidades. [...] Acreditando que o nível de consciência influencia e transforma a produção musical, e que a música, como linguagem artística, deve servir à transmissão de ideias e conceitos – à conscientização e à comunicação da imagem de um mundo arracional. (BRITO, 2015, p. 72)

Ao refletir sobre os níveis de consciência e sua relação com a linguagem musical, Koellreutter afirmou:

A maneira como o ser humano vive, experimenta, imagina e vê o mundo depende da estrutura e do nível de sua consciência. [...] Sabemos que o ser humano se envolve com o mundo que observa à medida que influencia as propriedades dos objetos e dos processos que analisa. É da qualidade e do grau de conscientização de cada um que depende a nossa imagem e, principalmente, o nosso relacionamento com o espaço e o tempo. [...] Não devemos esquecer que, na música, todos os elementos são, sem exceção, elementos de ordem temporal. (KOELLREUTTER apud BRITO, 2001, p. 48)

A partir dos três modos de consciência, o músico distinguiu quatro níveis de conscientização de espaço e tempo na história da humanidade, que serão abordados a seguir.

#### 2.2.1.4 Conceito de tempo

Pensando a música como uma arte na qual todos os elementos são de ordem temporal, definir e refletir a questão do tempo era algo de grande importância para Koellreutter. De acordo com Brito (2015, p. 135) o tempo se constitui em: “um conjunto para relacionar as ocorrências entre si, e entre estas e o ser humano”.

Brito explica ainda que, a partir daqueles três modos de consciência, Koellreutter sistematizou “quatro níveis organizados ao longo do tempo em sua relação com a produção musical da cultura humana ocidental, em todos os gêneros e estilos, no decorrer do processo sócio-histórico.” (BRITO 2015, p. 66)

- *Conceito mágico de tempo* (Nível mágico da consciência – pré-histórico, originário):

Conceito em que a razão não intervém (irracional). Aspecto sonoro: monodimensional (sucessão de sons, como no canto gregoriano), não-métrico, equivalência de sons. Parece não ter princípio e fim. (KOELLREUTTER apud BRITO, 2001, p. 48)

- *Conceito de tempo psíquico-intuitivo* (Nível pré-racionalista – de 500 a.C. ao século XIV):

Aspecto sonoro: bidimensional (simultaneidade de sons: órgão, contraponto), não-métrico, tende ao infinito, caráter místico e mítico. Parece não ter princípio nem fim. Não há compasso. (KOELLREUTTER apud BRITO, p. 48 e 49)

- *Conceito cronométrico de tempo* (Nível racionalista – século XIV ao início do século XX):

Tempo automático. Aspecto sonoro: tridimensional (convergência dos signos musicais; tonalidade), métrico, compasso. Tempo de relógio (metrônomo). Medido racionalmente. Melodia e harmonia. Formas seccionadas. (KOELLREUTTER apud BRITO, 2001, p. 49)

- *Conceito de tempo acronométrico* (Nível arracional – atualidade, tendendo à transcender o nível racionalista):

Aspecto sonoro: quadridimensional (integração dos signos e ocorrências musicais), transcendendo a medida racional, amétrico, intuitivo (apreensão por vivência), tende à imprecisão. Dá a ideia de infundável. Multidirecional e multidimensional. (KOELLREUTTER apud BRITO, 2001, p. 49)

Apesar de esses diferentes conceitos terem surgido ao longo da história, todos eles continuam presentes até hoje. Por isso, Koellreutter chama a atenção para a necessária tendência ao pensamento integrador com relação a todas as fases. Nas palavras de Brito:

Por considerar as características globais do estágio atual de nossa civilização e a transformação dos sons no ser humano, o novo tempo [...] „to s s m s s“ v m s r v l o r z s t r l h s s j m s t u õ s s u t análise, seja em situações de interpretação, também em consonância com a natural e necessária tendência à integração, já apregoada. (BRITO, 2001, p. 49)

### **2.2.1.5 Conceito de música/linguagem musical**

Acredito que entender o conceito de música ou linguagem musical de Koellreutter seja essencial, já que foi a reflexão desse conceito que proporcionou a formação de seu projeto pedagógico, que é o maior interesse dessa pesquisa. O compositor traz em diversos documentos reflexões sobre o fato musical, sua diversidade e complexidade no âmbito cultural, social e histórico.

A música é, para Koellreutter,

primeiramente, um meio de comunicação, um veículo para a transmissão de ideias e pensamentos daquilo que foi pesquisado e descoberto ou inventado; também uma manifestação da consciência que revela e comunica o ser e estar do humano na cultura. (BRITO, 2015, p. 17)

Em outros palavras, Inu m mus l “é m pr m ro lu r um ontr u o p r o l r m nto ons n p r mo o o hom m so .” (KOELLREUTTER, 1997, p. 72)

A seguir, transcrevo partes de um texto de Brito (2015), no qual a autora reúne diversos pensamentos acerca da definição de música para Koellreutter:

Música é vida. Música é movimento.

Música é a dança dos sons.

A música é uma linguagem, posto que é um sistema de signos. De signos sonoros, naturalmente. De signos musicais. Linguagem como meio de expressão. [...] Parto do princípio de que a música é, primeiramente, um meio de comunicação e difusão que, fazendo uso de um sistema de sinais sonoros, transmite ideias e pensamentos, daquilo que foi pesquisado e descoberto ou inventado.

Como toda arte, a música é manifestação sismográfica do pensamento e do sentimento humano. E como toda manifestação cultural, é expressão e espelho de determinadas atitudes da consciência, refletindo o grau e o caráter peculiar da consciência para o criador ou para a esfera cultural do qual este emerge.

A música retrata pensamentos e sentimentos de determinado povo na época histórica em que é escrita. Dessa forma, surgem os estilos, a soma total das características que dão à obra de arte a sua identidade.

Alterações na estrutura social e, portanto, em relação às necessidades e aos desejos da sociedade, causaram mudanças na função da música. Mas a música não é só um reflexo de uma determinada situação social, é também um dos agentes que a influencia: pela escolha e seleção do material com que o compositor compõe, pelas características estéticas e estilísticas, desafiando a expectativa do ouvinte e provocando a reação dele.

Partindo da concepção de que a música é um meio de comunicação que se serve de uma linguagem, pode-se concluir que a contribuição para a tomada de consciência do novo ou do desconhecido seja uma das mais importantes funções sociais, senão sua mais importante função, na sociedade contemporânea. (KOELLREUTTER apud BRITO, 2015, p. 49 e 50)<sup>16</sup>

Essas colocações revelam o fundamento de suas ideias, propostas e criações tanto como compositor quanto autor musical. “A música por si só não tem o poder de propor o novo.” (BRITO, 2015, p. 51)

<sup>16</sup>Trechos extraídos de textos de Kater, Brito, apostilas dos cursos dados por Koellreutter e anotações pessoais de Brito em cursos ministrados pelo compositor)

### 2.2.1.6 Conceito de música funcional

Brito (2015) afirma que, ao longo do tempo, Koellreutter sór “música funcional” “utilitária” de a música estar a serviço de um ideal, teve influência do pensamento de Mário de Andrade, tanto que absorveu e manteve essa concepção ao longo de toda sua trajetória profissional (p. 39).

Conforme já citado anteriormente, a definição de música do compositor já denota muito mais do que música funcional, no entanto, afirma que “Inuamusical” “é o primeiro lugar, uma contribuição para o alargamento da consciência e para a modificação do homem e da sociedade.” (KOELLREUTTER apud BRITO, 2001, p. 26) Esta é uma definição interessante, pois aborda muito de sua filosofia levando a ideia de proporcionar meios para se constituir seres humanos integrados, que sejam capazes de superar os pensamentos dualistas, respeitar as diferenças, valorizar a individualidade e personalidade de cada um, sendo a música um meio eficaz para esse fim. Brito afirma sobre isso:

A música, para ele, é território de expressão e comunicação do mundo emergente do qual se percebia integrante, integrado e, em especial, agenciador de construções e transformações, como compositor, educador e também teórico. (BRITO, 2015, p. 42)

Essas palavras chamam a nossa atenção para a possibilidade de exercer influência e transformar a sociedade através da música e de seu ensino, pois era dessa maneira que ele se exercitava como profissional da música. Em todo o seu trabalho pedagógico, ele se preocupou em preparar pessoas que pudessem “narrar o mundo” [...] A missão (formar) musicistas que deverão estar preparados para colocar suas atividades a serviço da sociedade.” (KOELLREUTTER 1997 p.39) refletindo no momento prático o caráter funcional da música.

### 2.2.1.7 Estética relativista do impreciso e do paradoxal

Koellreutter acreditava que, ao ocorrer mudanças e novas descobertas da ciência na sociedade, resultaria disso uma nova imagem de mundo, o que transformaria todos os conceitos - “reptório dos sons sonoros sintático estruturados” (KOELLREUTTER apud BRITO, 2015, p. 52) - existentes da estética tradicional da música. Esses conceitos, por sua vez, trariam modificações na maneira de se pensar a teoria musical, e por consequência, o ensino de música nesse novo momento da sociedade. Em suas palavras:

Esses conceitos são tão básicos para a análise e a descrição da produção artística em nosso tempo que sua modificação impõe a transformação de todo o referencial da teoria musical, modificação que atinge também o ensino de música. [...] Nesta segunda metade do século, [...] surgem movimentos sociais e culturais – portanto, também científicos e filosóficos –, os quais tendem a transcender e superar o racionalismo de suas doutrinas, positivismo e mecanicismo, isto é, aquelas correntes filosóficas que enfatizaram o pensar racional especulativo, o qual, durante séculos, orientou a nossa cultura é a estética musical, em particular.

Esses movimentos, forçosamente, levam à emergência de uma nova visão da realidade, exigindo uma mudança fundamental de nossos pensamentos, percepções e valores, em geral, e na música, em particular. (KOELLREUTTER apud BRITO, 2015, p. 52)

A partir disso, Brito (2015) afirma que Koellreutter pesquisou e desenvolveu uma estética própria à criação da música contemporânea e à sua própria obra, se orientando pelo que chamo u de princípios da Estética Relativista do Impreciso e do Paradoxal, explicitados a seguir:

Nela desaparece, gradativamente, o dualismo dos elementos opostos, apontando um modo de pensar que relaciona dois contrários na formação de um todo. O repertório de signos musicais utiliza ruídos e mesclas, natural ou artificialmente produzidos; não há mais barras de compasso ou valores de duração fixa, assim como uma pulsação predeterminada e a métrica. Desaparecem também a melodia e a harmonia, assim como as vozes, componentes das partituras vocais e instrumentais, o pentagrama e a direcionalidade de grafia e leitura. (BRITO, 2015, p. 53)

Brito conclui atestando a importância do estudo da estética para o artista desenvolver o senso crítico e sua consonância com toda a ideologia de Koellreutter, dizendo:

Em consonância com o todo de seu pensar, a ideologia estética proposta pelo músico alemão não separa o artista de seu ambiente, de sua cultura, atribuindo à criação artística o papel de comunicar ideias de âmbitos diversos. E, considerando a importância do desenvolvimento do sentido crítico, essencial ao artista, o estudo da estética era entendido como um caminho para promover nele a autocrítica. (BRITO, 2015, p. 54)

## **2.3 Projeto pedagógico-musical**

### **2.3.1 Importância da educação na concepção koellreuteriana**

Na seção dos dados biográficos deste capítulo já foi mencionada a constante importância que Koellreutter conferia às questões da educação, desde os primórdios de seu tempo no Brasil, presente nos princípios defendidos em seus trabalhos como educador e animador cultural, como

no caso do Grupo Música Viva, cujas razões para tal preocupação podem ser encontradas no Manifesto 1945:

Colocamos acima de tudo a educação, considerando-a a base para qualquer evolução no terreno artístico e para a formação de um nível alto coletivo. E os níveis „o„, o“ no entanto não vultamos por eles para viver numa organização social decadente. Resulta dessa educação um nível coletivo baixo com apenas alguns valores individuais, que se distanciam cada vez mais da compreensão da maioria, segregando-se em elites prejudiciais à coletividade e à evolução da humanidade. Combateremos, portanto, a educação que vise um nível alto coletivo, condição essencial a toda evolução que permita a massa compreender as manifestações do espírito humano. A técnica desenvolveu tremendamente as possibilidades de divulgação das manifestações do espírito humano. Muitas vezes, porém, a técnica foi além das possibilidades de assimilação do homem, porque a educação não se desenvolveu paralelamente. (MANIFESTO 1945 apud KATER, 1992, p. 23-24)

Toda a sua filosofia, análises, e atualizações de conceitos serviram de base para fundamentar sua produção artística assim como suas propostas pedagógicas, nas quais o seu objetivo primordial continuava sendo o humano e o respeito ao seu espírito criador, e seria através da educação que ele alcançaria esse objetivo, e mais especificamente, através da educação musical, o que nota-se também no Manifesto 1945:

Afastando-se o público da criação contemporânea, esta tornou-se privativa de um certo grupo de pessoas privilegiadas. Por isso, exigimos a substituição de convenções, sancionadas pela lei do mínimo esforço, por leis baseadas em fundamentos científicos-físico-acústicos – a fim de que a força criadora se possa desenvolver livre e seguramente, independente de preconceitos estéticos. Consideramos essencial a substituição do individualismo e do exclusivismo pelo coletivismo em música [...] Lutaremos pela „stru o o „l’rt pour l’rt“ serviço de um virtuosismo exagerado, sinal de decadência artística, substituindo-o pelo l m „ rt p lo t l’ p lo m s o qu s rv o r . (MANIFESTO 1945 apud KATER, 1992, p. 25)

Acho interessante ressaltar, dessa citação, como estão presentes, ainda que não de forma explícita, diversos aspectos da filosofia de Koellreutter já citados anteriormente – o respeito pela individualidade e expressão da personalidade através do exercício da coletividade; a importância da criação artística como exercício de superação de preconceitos e extremismos; e o caráter funcional da arte.

### **2.3.2 Objetivo da educação musical: meio para a formação integral do indivíduo**

Educar, para Koellreutter, é conscientizar. Conforme ele afirma: “O processo não é simplesmente conscientizar” (BRITO 2001 p. 47). Na perspectiva do compositor, a conscientização se dá, principalmente através do choque.

Tudo o que choca conscientiza [...] Talvez eu choque vocês um pouco. O choque é sempre um meio de conscientização e, do ponto de vista pedagógico, isso é muito importante! [...] A gênese de um nível diferente de consciência é o choque. (KOELLREUTTER apud BRITO, 2015, p. 96)

A autora frisa que o processo de conscientização ocorre “na interação entre as duas esferas, sem que uma exclua a outra.

A música, pensada como uma linguagem (sistema de signos), cuja matéria-prima são signos sonoros, é, portanto um meio de expressão. De acordo com Brito,

Todos os sistemas de sinais, artísticos ou naturais, são, em última análise, linguagens. Linguagem, no entanto, é a manifestação que mais nitidamente reflete o nível de consciência do ser humano e de sua cultura (BRITO, 2015, p. 49)

Daí a proposta de uma educação musical voltada para a formação integral do indivíduo, pensada como “um ser humano inteiro – consigo, com o outro e com o momento” (BRITO 2001, p. 26); e da música pensada como arte funcional, que está a serviço da cultura e da sociedade da qual emerge, que é influenciada e influencia mutuamente, refletindo e expressando sua consciência. Essa proposta sofreu grande influência de suas vivências no Oriente, segundo relata Brito,

O curso do processo vivencial de Koellreutter também redimensionou o território do educar. Trabalhando continuamente com música e seres humanos, ele transcendeu sua concepção de educação. Se as primeiras décadas tiveram como alvo a formação de músicos, o período pós-Oriente foi dedicado ao desenvolvimento de um projeto visando à formação integral do ser humano. (BRITO, 2015, p. 99)

Com esse projeto Brito afirma que “o processo não se dá apenas no plano da música” (BRITO 2001, p. 26); e da música pensada como arte funcional, que está a serviço da cultura e da sociedade da qual emerge, que é influenciada e influencia mutuamente, refletindo e expressando sua consciência. Essa proposta sofreu grande influência de suas vivências no Oriente, segundo relata Brito,

---

<sup>17</sup> Ibid., p. 96.

... portanto já que o compositor não “que os não está no corpo integrado, e que pensar é...”<sup>18</sup>:

Frente à questão da educação musical, o Koellreutter educador desenvolveu e integrou às atividades em curso uma proposta de educação [...] que, para além da formação de músicos, visava à formação integral do ser humano. Considerando a capacidade – própria à linguagem musical – de integrar corpo e mente, ação e reflexão, emoção e razão, intelecto e sensação, tal proposta pedagógico-musical visava à formação do ser humano no “novo mundo moderno”.

(BRITO, 2015, p. 32)

Ainda quanto à questão da educação musical, ele propõe

que os processos de aquisição de competências musicais de cada indivíduo – para escutar, produzir, refletir – sejam entendidos e considerados como processos de conscientização, e não como mera aprendizagem no sentido tradicional da instrução. Para isso, é preciso que ocorra uma efetiva interação com o fazer musical, pela integração entre corpo e mente, prática e teoria, intuição e razão. (BRITO, 2015, p. 96)

A partir desse redimensionamento do papel da música na educação para além da formação musical, surgiu então o conceito de *educação musical funcional*, que, de acordo com Brito (2001) seria uma educação musical

voltada às necessidades da sociedade, do indivíduo, em 'tempo real', atual, e não fundamentada em objetivos, valores e conteúdos que remetem a épocas passadas, em que viviam outros seres humanos, com necessidades e características próprias. (BRITO, 2001, p. 31)

A abordagem de Koellreutter, portanto, não enxerga a educação musical apenas como um meio para que se possa obter o valor estético, mas sim o “valor estético em si mesmo” (BRITO 2001, p. 40), ou seja, o objetivo principal da educação musical é o humano.

### 2.3.3 Metodologia e o papel do educador

Contudo, para tal objetivo, se fazia necessário pensar uma metodologia diferente das que eram praticadas nos ambientes de ensino de música no Brasil naquele tempo e que perdura até hoje em muitas instituições.

---

<sup>18</sup> Ibid., p. 96.

Sabemos que é necessário libertar a educação e o ensino artísticos de métodos obtusos, que ainda oprimem os nossos jovens e esmagam neles o que possuem de melhor. [...] Inútil a atividade daqueles professores de música que repetem doutrina e fastidiosamente a lição, já pronunciada no ano anterior. Não há normas, nem fórmulas, nem regras que possam salvar uma obra de arte, na qual não vive o poder de invenção. É necessário que o aluno compreenda a importância da personalidade e da formação do caráter para o valor da atuação artística e que na criação de novas ideias reside o valor do artista. (KOELLREUTTER, 1997, p. 31)

Entre os princípios básicos presentes nas relações de ensino-aprendizagem propostas por Koellreutter encontravam-se "a participação ativa, a criação, o debate, a elaboração de hipóteses, a análise crítica, o questionamento" (BRITO, 2001, p. 29), como uma forma de se contrapor a "métodos obtusos" no currículo.

Sua metodologia se utiliza da criação/improvisação como elemento base para qualquer projeto de educação, pensando numa educação

que tenda ao questionamento crítico do sistema e não à sua reprodução, que tenda ao despertar e ao desenvolvimento da criatividade e não à adaptação e à assimilação. (KOELLREUTTER, 1997, p. 55).

Para esse fim, Koellreutter aconselha os educadores a guiarem-se pelo "respeito ao universo cultural, conhecimentos prévios dos alunos" (BRITO 2001 p. 29) ou seja "preparar o aluno o qual".

Dessa forma, valorizar-se-ia o aluno, fazendo com que o aprendizado se tornasse mais produtivo e significativo para o aluno.

A melhor hora para apresentar um conceito, ou ensinar algo novo, é aquela em que o aluno quer saber. E o professor deve estar sempre atento e preparado para perceber e atender às necessidades de seus alunos. (KOELLREUTTER apud BRITO, 2001, p. 32)

Num ambiente onde isso ocorre até mesmo a postura do educador é repensada, e o professor "transforma-se em um promotor" (BRITO 2015 p. 101). Koellreutter já demonstrava essa concepção quanto ao papel do educador desde a década de 1950, quando apontava que:

Será fundamental a máxima tolerância nos debates, que abrangerão todas as ideias artísticas e filosóficas que preocupam o artista contemporâneo. [...]

estabeleceremos um ambiente de estudo em que sempre existe um alento de criação e o professor não tem “sua própria” solução para os problemas, é o guia do aluno, o amigo, o conselheiro. (KOELLREUTTER apud KATER, p. 27)

Estimula a presença de um autor que “mesmo que prepare o aluno para dar aulas, integrando-se ao grupo.” (BRITO 2015 p. 101)

Também no território da educação, é visível a busca da transcendência do pensamento dualista: educador e educandos constituem-se partes de um todo, são complementares, influenciando-se mutuamente e, assim, construindo um caminho. Caminho este que traça ao caminhar.<sup>19</sup>

Chama a atenção ainda para a questão de que cada momento, cada aluno e cada contexto terão suas particularidades e é importante que o professor esteja atento a isso de maneira a buscar “superar a rigidez do currículo fechado, que determina previamente os conteúdos a serem transmitidos” (BRITO 2001 p. 31) e estimular a autonomia do aluno. Brito (2001) afirma que Koellreutter sugere um “processo de aprendizagem autogerida, com ênfase na criatividade, em lugar da padronização, da planificação e dos currículos rígidos” (p. 31). Em suma

É preciso contar com princípios metodológicos que favoreçam o relacionamento entre o conhecimento (em suas diversas áreas), a sociedade, o indivíduo, estimulando, e não tolhendo, o ser criativo que habita em cada um de nós. (BRITO, 2001, p. 31)

A autora reproduz as palavras do próprio Koellreutter, dizendo que

Não é preciso ensinar nada que o aluno possa resolver sozinho. É preciso aproveitar o tempo para fazer música, improvisar, experimentar, discutir e debater. O mais importante é – sempre – o debate e, nesse sentido, os problemas que surgem no decorrer do trabalho interessam mais do que as soluções. (KOELLREUTTER apud BRITO, 2001, p. 32)

Propõe então que as aulas teóricas privilegiassem as experiências criativas, a pesquisa, o debate, e a atualização de conceitos. Para isso, ele se utilizava da improvisação como ferramenta fundamental para promover esse ambiente, pois por meio do trabalho de improvisação (jogos de improvisação) abre-se espaço para dialogar e debater com os alunos e, assim, introduzir os

---

<sup>19</sup> Ibid., p. 101.

conteúdos. A seguir, um pequeno trecho extraído de Brito (2015), em que ela aborda um pouco sobre o que seriam os jogos de improvisação e como deveriam ser aplicados:

A interdependência entre pensar e agir (dentre outros aspectos) foi enfatizada por meio da criação de uma série de jogos de comunicação e modelos de improvisação: estratégias para favorecer a integração e, ao mesmo tempo, facilitar a construção do conhecimento musical de forma significativa e reflexiva.

O professor sempre criticou o tempo gasto em aulas de teoria musical, em que, momentos eram absolutamente desnecessários e, pior, nocivos.

Por meio da improvisação, ele tentou colocar em prática os postulados defendidos em seu projeto: proporcionar experiências musicais integrando o fazer e a conscientização dos conceitos trabalhados, sempre considerando o nível de consciência e a cultura de cada pessoa, de cada grupo, como determinantes de sua relação com o mundo; propondo, outrossim, que as situações de ensino-aprendizagem levem em conta o conhecimento, a vivência e a experiência prévia do aluno. [...]

Os modelos de improvisação devem ser compreendidos em sua condição de estrutura aberta, como pontos de partida para o desenvolvimento de variações e transformações, como estímulos à criação de outros jogos, especialmente se realizados em companhia dos alunos. [...]

No entanto, o professor alertou para a necessária distinção entre improvisar e “já ouvir os” já que “não há quem improvisa”. Por improvisar, ele afirmou, é preciso definir claramente os objetivos que se pretende atingir, bem como os critérios de realização. A partir daí, o trabalho é grande: ensaiar, experimentar, refazer, avaliar, discutir... “O resto é trabalho” (BRITO 2015 p. 102-103)

Além disso, Koellreuter leva em consideração a importância de uma abordagem interdisciplinar no trabalho de educação musical, promovendo um constante diálogo com as outras áreas do conhecimento, de maneira que se privilegie o ser humano. É interessante ressaltar também que Koellreuter não despreza as ciências tecnológicas, muito pelo contrário, ele incentiva o ensino de música se utilizando também das novas formas de se fazer música (séc XX – música contemporânea, concreta, eletroacústica, etc.), reconhecendo a necessidade de integrar tecnologia e humanismo. Como bem afirma Maria Cândida Moraes, se faz necessária a construção de

uma proposta educacional centrada na pessoa, que compreenda a importância do pensar crítico e criativo, que seja capaz de integrar as colaborações das inteligências humanas e da inteligência da máquina, lembrando, no entanto, que só o ser humano é capaz de transcender e criar. (MORAES apud BRITO, 2001, p. 39)

Brito (2001) ressalta, por fim, a importância do

desenvolvimento de um trabalho relacional, questionador, transformador, que estimula a criação e que pode ocupar-se de aspectos de fundamental importância, como a interdisciplinaridade, a diversidade multicultural e os valores humanos. (BRITO, 2001, p. 35)

Uma de suas maiores contribuições para a educação musical foi sua proposta de ensino *pré-figurativo*, entendido como um sistema de educação em comparação ao modelo pós-figurativo do ensino tradicional de educação musical vigente no Brasil (BRITO, 2015, p. 97). Por definição, entende-se que:

O ensino pré-figurativo das artes é parte de um sistema de educação que incita o homem a se comportar perante o mundo, não como diante de um objeto, mas como o artista diante de uma obra a criar. [...] que orienta e guia o aluno, não o obrigando, porém, a sujeitar-se à tradição [...] Um sistema educacional em que não se educa, no sentido tradicional, mas, sim, em que se conscientiza e 'orienta' os alunos através do diálogo e do debate. [...] Ensinar a teoria musical, a harmonia e o contraponto como princípios de ordem indispensáveis e absolutos é pós-figurativo. Indicar caminhos para a invenção e a criação de novos princípios de ordem é pré-figurativo. (KOELLREUTTER apud BRITO, 2001, p. 35)

Em outras palavras, o ensino pré-figurativo é conceituado por Koellreutter como

Um método de delinear antecipadamente o que, provavelmente, sucederá no futuro, ou seja, figurar imaginando. [...] método de delinear aquilo que ainda não existe, mas que há de existir, ou pode existir ou se receia que exista. (KOELLREUTTER apud KATER, 1997, p. 54)

O professor explica nesse texto (1997) que este método não rejeita os métodos tradicionais no ensino musical. “O método é implícito o método do ensino tradicional pelo ensino pré-figurativo” (*ibid.*, p. 54).

O método do João Gilberto Fons justifica o nome “pré-figurativo” adotado por Koellreutter num comentário sobre o texto “O Espírito e o ensino pré-figurativo”:

Por que “pré-figurativo”? Trata-se de uma questão crucial no trabalho do mestre. Figurativo é um termo próprio do domínio das artes plásticas e diz respeito a um termo “mínimo artístico comum” entre as várias correntes estéticas, e que se manifesta pela preocupação de representar formas sensíveis” (Aurélio). Num ponto de vista por exemplo o professor

procura representar algo perceptivamente pré-estabelecido – ele pinta uma montanha, uma casa, uma pessoa, um animal, etc. Por outro lado, uma obra não-convencional procura representar coisas que não são “formas” pré-estabelecidas. Tomando por empréstimo esse sentido, Koellreutter propõe um ensino artístico pré-figurativo, aberto, livre de pré-concepções, onde atue o espírito criador. (FONSECA apud KATER, 1997, p. 58)

Koellreutter considera que o ensino pré-figurativo poderá preparar os jovens para viver numa época de transformações cada vez mais aceleradas, de forma a construir uma concepção de educação para o futuro. O ensino pré-figurativo ainda exige uma constante atualização do professor. (BRITO, 2001, p. 37)

### 3. SUBSÍDIOS PARA UMA EDUCAÇÃO MUSICAL VOLTADA AOS JOVENS

Depois de realizado esse estudo bibliográfico a respeito do que tem sido dito no meio acadêmico acerca do papel da música no processo de construção da identidade do adolescente e também após essa síntese dos princípios e conceitos que nortearam a filosofia koellreutteriana assim como a apresentação de sua proposta pedagógica pretendo, nesse último capítulo, lembrar e problematizar alguns pontos já mencionados ao longo deste trabalho buscando responder às seguintes questões: Qual a pertinência da abordagem de Koellreutter no processo de construção da identidade? A maneira como a música é ensinada pode cooperar/dificultar o processo de formação e consolidação da identidade do adolescente? A educação musical pode ser uma ferramenta facilitadora do engajamento e mobilização do adolescente em questões que cooperem para uma melhoria da sociedade?

Para iniciar essa discussão, procurarei traçar um paralelo entre os princípios norteadores da filosofia de Koellreutter, que possibilitaram a formação de sua proposta pedagógico-musical, com tudo o que já foi discutido no capítulo 1 deste trabalho a respeito do papel da música na formação da identidade do adolescente.

No primeiro capítulo foram expostas algumas linhas de pensamento acerca do conceito de identidade, entre eles Stuart Hall (2006), Erikson (1987) e Hargreaves, Miell e Macdonald (2002). Concepções estas, que, apesar de apresentarem algumas diferenças, concordavam em um ponto – o de que o meio, ou seja, as relações pessoais, experiências e outros fatores sociais interferem nos conceitos que a pessoa forma sobre si mesma-, conceitos estes ligados à autoimagem e autoestima que, de acordo com Hargreaves, Miell e Macdonald (2002), constituem a identidade do indivíduo.

A nossa autoimagem é formada por meio de diferenciações, comparações e julgamentos que fazemos sobre o quanto pensamos sermos dignos de aceitação, e em contrapartida, pelos julgamentos que os outros fazem a nosso respeito. Vale lembrar que até mesmo estes julgamentos e comparações nossos e dos outros se influenciam mutuamente. Para exemplificar, uma pessoa que recebe maus julgamentos diretos de outras pessoas acerca de sua habilidade na oratória poderá torná-la mais insegura para realizar esse tipo de atividade numa próxima oportunidade; por outro lado, uma pessoa confiante de seu potencial criativo poderá transparecer isso de tal maneira que influenciará o conceito que as pessoas farão a respeito de uma obra de sua autoria.

A evidência do fator sociocultural e a influência das opiniões e julgamentos das outras pessoas nos conceitos de si, que constituem a identidade, também são muito reforçadas nos textos de Hargreaves, Miell e Macdonald (2002):

Essa influência da visão de outras pessoas pode sentir-se parcialmente através do processo indireto de compararmos nós mesmos e nossos comportamentos com os dos nossos semelhantes para obtermos um senso de nossa relativa efetividade e dignidade, mesmo quando os outros se mostram inconscientes de seus efeitos em nós. Isso pode ainda operar de forma mais direta, todavia, quando outros fazem comentários diretos acerca de nossas habilidades, aparência e comportamentos gerais. Tais julgamentos são particularmente influentes quando são realizados por pessoas significantes para nós – para uma criança, por exemplo, isso pode vir, primordialmente, de pais e irmãos, porém, pode-se incluir professores. Os contextos familiar e escolar podem assim ser crucialmente importantes para o desenvolvimento do senso de identidade da criança e especialmente para sua autoestima. (p. 8, tradução minha)

Essa influência dos julgamentos e comentários de pessoas significantes para o indivíduo continua sendo muito importante ao longo de toda a vida, porém, se para uma criança, o contexto escolar e familiar é muito importante, para o adolescente, acrescenta-se a esses contextos a opinião de seus semelhantes, amigos, pares e grupos sociais a seu respeito e é clara a necessidade de aceitação que eles apresentam com relação aos outros.

Vale lembrar um dos resultados demonstrados no estudo realizado por Ferreira, Farias e Silveiras (2003), no qual o adolescente luta por essa individualização e autoconhecimento, contudo sem uma rebeldia acirrada quanto aos valores transmitidos pelos pais. Muito pelo contrário do que se pensa, a aparente diminuição de influência que os pais exercem nesse período não é real. Na realidade, os pais continuam a ser muito importantes para a construção da autoestima e formação da identidade de seus filhos, ao longo de toda a vida, assim como a influência de professores e amigos.

E é nesse ponto que as ideias de Koellreutter se entrelaçam com tudo o que foi tratado até aqui. Venho agora, portanto, acrescentar o papel da educação musical nesse processo, como um meio facilitador da exploração e do compromisso para o adolescente.

Koellreutter parece enxergar a influência, tanto positiva como negativa, que um professor pode exercer nesse processo de construção da identidade. Por isso a relevância dada por ele às questões da educação e as suas constantes observações a respeito do papel do educador musical que se integra ao grupo, e consegue apreender do aluno o que ensinar, no momento mais

adequado, e se utilizando de ferramentas que incentivem o processo criativo, o debate e a autoavaliação, como, por exemplo, os jogos de improvisação e a abordagem do ensino pré-figurativo. Tudo isso em contraposição aos métodos de ensino fechados e obtusos que acabam podando a criatividade dos alunos e barrando até mesmo a consolidação de aspectos importantes para o processo de formação da identidade dos alunos, como o senso de responsabilidade, o respeito mútuo, a habilidade de trabalhar em conjunto e ouvir o próximo, entre outros.

Essa identidade, ou conceito de si, como retratado anteriormente, conta, portanto, com os valores, princípios, objetivos e metas com os quais o indivíduo está comprometido, de acordo com Erikson (apud FERREIRA; FARIAS; SILVARES, 2003). Uma filosofia, a meu ver, nada mais é do que uma exposição ou um recorte dos valores e princípios com os quais o indivíduo se mostra mais solidamente comprometido. Relembrando que esse conceito de comprometimento traz o por Merleau-Ponty (1966) o termo "quão comprometido o indivíduo mais valoriza e com as quais mais se preocupa, refletindo o sentimento de identidade pessoal" (apud FERREIRA; FARIAS; SILVARES, 2003, p. 108), e "é medido pelo grau de investimento pessoal que o indivíduo expressa em relação a determinado assunto, ideia ou objetivo" (*ibid*, p. 108).

Interessante lembrar também que a formação da identidade, e conseqüentemente, o processo de comprometimento, - que segundo Marcia (apud FERREIRA; FARIAS; SILVARES, 2003), seria o resultado do estado de construção da identidade -, passa pela interferência de fatores *intrapessoais*, fatores *interpessoais*, e fatores *culturais*. A identidade, portanto, de acordo com as três autoras (2003), seria a resultante de um processo que ocorre dentro de um contexto sociocultural, o que nos leva a pensar que mudanças de contexto, ou mesmo de grupos dentro do mesmo contexto, podem implicar em mudanças na natureza da identidade (p. 113).

Conclui-se que, a filosofia de vida, e no caso do músico e educador Koellreutter, a filosofia de educação musical, que culminou em sua proposta pedagógica, foi formada a partir das experiências pessoais que foram significantes para ele ao longo da vida, em todas as fases - desde sua infância e estudos na Alemanha, passando por seu longo período de exercício profissional, musical e educacional em solo brasileiro, e suas vivências fundamentais no Oriente.

Foi possível verificar que Koellreutter, também por ter passado por situações delicadas no período da Segunda Guerra Mundial, porém não apenas por essa razão, se preocupava bastante em passar aos seus alunos valores e princípios como a liberdade de pensamento e expressão, a valorização da personalidade e do espírito criador humano, o respeito às diferenças e a superação

de preconceitos e pensamentos dualistas – no âmbito social, e, por consequência, no âmbito criativo e composicional, valores que se mostram visíveis ao longo de toda a ação educacional e obra de Koellreutter. Esse seu posicionamento radical contra pensamentos mecanicistas e dualistas foi motivo de muitas críticas e concepções até mesmo equivocadas de outros compositores e críticos a seu respeito. Isso mostra o alto nível de comprometimento que ele tinha com relação a seus ideais. Comprometimento tal que é bem relatado na seguinte citação de Brito (2015):

A longa trajetória profissional de Koellreutter permite identificar fases, seja em seu trabalho como compositor, seja como educador, ensaísta, pensador, que evidenciam a unidade e a coerência presentes em seu permanente movimento de ação-reflexão-transformação. Um “movimento” contínuo no trabalho de Koellreutter, era sua preocupação com o desenvolvimento do *humano*. Acreditava ser esse o objetivo da educação, assim como o objetivo da música e da educação musical. Enxergava a música como um instrumento para “implantar a percepção e da consciência [...] uma contribuição para a modificação do homem e da sociedade” (BRITO 2001 p. 26). Foi a partir dessa ideia que ele pensou a *educação musical funcional* como um meio para o processo de *formação integral do indivíduo*:

Aquele tipo de educação musical não orientado para a profissionalização de musicistas, mas aceitando a educação musical como meio que tem a função de desenvolver a personalidade do jovem como um todo; de despertar e desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade, como, por exemplo, as faculdades de percepção, as faculdades de comunicação, as faculdades de concentração (autodisciplina), de trabalho em equipe, ou seja, a subordinação dos interesses pessoais aos do grupo, as faculdades de discernimento, análise e síntese, desembaraço e autoconfiança, a redução do medo e da inibição causados por preconceitos, o desenvolvimento da criatividade, do senso crítico, do senso de responsabilidade, da sensibilidade de valores qualitativos e da memória, principalmente, o desenvolvimento do processo de conscientização do todo, base essencial do raciocínio e da reflexão. [...] Trata-se de um tipo de educação musical que aceita como função da educação musical nas escolas a tarefa de transformar critérios e ideias artísticas em uma nova realidade, resultante de mudanças sociais. [...] treinamento de musicistas que deverão estar capacitados a encarar sua arte como *arte funcional*

[...] músicos preparados, acima de tudo, para colocar suas atividades a serviço da sociedade. (KOELLREUTTER apud BRITO, 2001, p. 41)

Ou seja, sua preocupação ia para além de formar músicos, mas via na educação musical, um modo “... desenvolver a personalidade do jovem como um todo” (*ibid.*, p. 41). Em outras palavras, pode-se dizer que seu foco estava no desenvolvimento de habilidades que cooperariam para uma consolidação da identidade do jovem que, apesar de Koellreutter não ter se utilizado dessa nomenclatura, fica evidente a ligação existente entre esses conceitos. Um ensino musical que trabalhasse aspectos de sociabilidade, integração e senso crítico, através do processo de conscientização.

Setton (2008) reforça a ideia de Koellreutter da linguagem musical como ferramenta para a ampliação da consciência ao afirmar o papel da mesma como um meio de subjetivação e constituição de um ego em transição, que ajudaria no difícil processo de emancipação para a fase adulta (SETTON, p. 21), o que vai ao encontro da ideia de Ferreira, Farias e Silveiras (2003), da necessidade de individualização e autoconhecimento pelo qual passa o adolescente.

Para tanto, faz-se proveitosa a observação de como a música aparece em cada fase desse processo, em cada estado de identidade, se refletindo nos assuntos com os quais o jovem está comprometido e também com os assuntos não houve nenhum comprometimento, permeando todo tipo de influência recebida durante esse processo, sejam elas intrapessoais, interpessoais ou culturais.

Independentemente de eles virem de segmentos privilegiados da sociedade ou não, a música está marcadamente presente e seria, portanto, uma das mais fortes maneiras de o jovem expressar seus pensamentos, questionamentos e ideais. E dessa forma, o músico consciente disso, estaria capacitado a disponibilizar sua arte em prol de beneficiar a sociedade de alguma maneira, conforme idealizou Koellreutter (apud BRITO, 2001, p. 41).

Ferreira, Farias e Silveiras (2003, p. 112) argumentam que a sociedade atual vai ao encontro de uma tendência ao descompromisso, quando a partir do momento em que os valores transmitidos pela sociedade ocidental vão se tornando mais confusos e não explícitos, isso dificultaria o desenvolvimento da identidade pessoal, pois, antes de questionar os valores o adolescente precisaria descobrir quais são eles. Elas citam Zacarés (1996) dizendo que a sociedade do novo milênio combina um amplo repertório de possibilidades com uma falta de base sólida sobre a qual o indivíduo vai escolher suas opções, e ainda Erikson (1972) afirmando

que é obrigação das gerações mais velhas transmitirem valores sólidos sobre os quais os mais novos irão construir a sua identidade, aceitando-os ou não.

As autoras ainda sublinham que diante de uma sociedade onde os valores das gerações passadas estão sendo desconsiderados e não se colocam nenhum outro no lugar, faz-se necessário educar procurando valores comuns e uma educação que considere a dignidade humana. Nisso, a

sol t m um p p l un m nt l “po s po p rm tr plor o nos v rsos o mín os  
seus conteúdos programáticos, favorecendo ao indivíduo procurar compromissos firmes, sobre os  
quais paute a sua vida, e que o ajude a s r t l à so ” (FERREIRA; FARIAS; SILVARES  
p. 114).

Essa ideia se justapõe ao objetivo de Koellreutter com a proposta de uma educação musical voltada para o desenvolvimento do indivíduo pensada no nível humano como “um ser humano íntegro e integrado – em relação ao outro e ao mundo” (BRITO 2011 p. 26); e da música pensada como arte funcional, que está a serviço da cultura e da sociedade da qual emerge, que é influenciada e a influencia mutuamente, refletindo e expressando sua consciência.

Para esse fim, Koellreutter recorre sempre à criação e improvisação como importantes ferramentas metodológicas cooperantes nesse processo de formação integral do indivíduo, assim como na valorização da personalidade e do espírito criativo do aluno. Na prática da educação musical, isso ocorre principalmente por meio dos jogos de improvisação, já descritos no capítulo anterior, propondo que as aulas privilegiem a experiência criativa, a pesquisa, o debate e a atualização de conceitos. Para este educador, os jogos de improvisação promovem um ambiente ideal para o exercício do diálogo e do debate possibilitando, dessa forma, a introdução de conteúdos de maneira significativa para seus alunos, o que, se de fato ocorrer, estará contribuindo de alguma maneira para a formação desses indivíduos como seres humanos.

A meu ver, o diálogo e o debate são muito importantes nesse processo, já que permitem ao indivíduo a ampliação da consciência ao relacionar os conteúdos e habilidades trabalhadas com sua vida cotidiana, sua maneira de pensar, seu conceito sobre si mesmo, sua autoestima e personalidade. E isso não acontece apenas por parte dos alunos, mas também do professor/educador, pois ao se colocar como parte integrante do grupo, e não mais como mero “transmissor de normas” (BRITO 2015 p. 101) ou como autor supremo, encontra-se sujeito aos mesmos “hoquês” que promovemos, não z o poss l tados

através da experiência vivenciada. Sendo assim, o processo de contínua aprendizagem e atualização, que é fundamental ao professor, torna-se mais natural e prazeroso.

Digo isso devido à experiência que tenho tido como educadora e também nos meus estágios. Na Escola Teca Oficina de Música, onde tenho estagiado desde o início deste ano de 2016, tenho tido diversas experiências de como essa filosofia e metodologia de Koellreutter é colocada em prática, já que a fundadora da escola, a Maria Tereza de Alencar Brito, foi sua aluna e discípula por muitos anos. Pude identificar como os jogos de improvisação estimulam o processo criativo dos alunos e comprovar sua eficácia. Durante as aulas, crianças entre 3 e 9 anos propõem arranjos, improvisações, composições, e até mesmo a formulação de novos jogos para trabalhar elementos musicais diversos, assim como a consciência corporal, musical e inter-relacional de cada um.

Por serem crianças ainda novas, é possível que elas ainda não tenham o entendimento completo de tudo o que se desenvolve por meio dos jogos, contudo, isso tudo é, de fato, trabalhado e desenvolvido, e a conscientização com relação a esses elementos é estimulada através da dinâmica que acontece em sala - abrangendo o diálogo, a escuta atenta e a autoavaliação do trabalho realizado pelo grupo. Para mim como uma educadora em sala de aula, junto com outros educadores, entre estagiários e professores que também participam das aulas, acho interessante como a cada aula eu aprendo com cada criança e atualizo diversos conceitos e pensamentos que já assumia como definidos.

Posso inferir, portanto, que na fase da adolescência essa prática metodológica se apresenta como uma proposta ainda mais interessante, por se tratar de indivíduos em um período de busca pelo autoconhecimento e individualização. Saber reconhecer seus valores e seu potencial criativo, valorizar suas ideias e personalidade, saber respeitar essas características nos seus semelhantes e trabalhar todo o potencial que existe na educação musical referente à formação e construção da identidade do indivíduo mostra-se proveitoso tanto para o adolescente como para o educador que exercerá atividade com pessoas dessa faixa etária.

## Considerações finais

Assim como, através de suas vivências, Koellreutter formou sua filosofia de vida e pautou sua proposta de educação musical sobre seus respectivos valores de integridade, respeito e dignidade, creio que seja impossível separar o professor na sala de aula de sua própria concepção de vida, experiências pessoais, e assuntos cujo comprometimento já foi estabelecido.

O professor que entende que sua função de educador vai muito além da simples transmissão de conhecimento científico ou musical, tende a ser muito mais eficiente e satisfeito em seu trabalho, evitando possíveis frustrações quando não é possível executar o planejamento ou método de maneira estrita.

É notável, contudo, que esse ponto se depara com as dificuldades que vemos atualmente no sistema educacional brasileiro, que muitas vezes não delega uma mínima autonomia para o professor ir criando o seu caminho, ou formulando propostas diferentes do que é exigido que se passasse de conteúdo, quando este conteúdo muitas vezes é irrelevante dentro de determinado contexto e prende o professor a metodologias fechadas, que é justamente o que Koellreutter contraria. Uma situação bem parecida ocorre nos moldes de ensino musical dos conservatórios mais renomados do Brasil.

Creio, porém, que a filosofia koellreutteriana não é utópica ao ponto de passar por cima desses problemas, como se estivesse com os olhos tapados para eles – até porque Koellreutter viveu aqui e passou por muitas instituições de educação do país – como se fosse uma resposta divina a um anseio de solução para toda a estrutura social brasileira, mas que sua abordagem traz para nós, educadores musicais, uma visão atenta para o que realmente importa no contexto de dentro da sala de aula.

Portanto, o educador musical que tem a consciência de sua influência na formação da identidade e personalidade de seus jovens alunos e enxerga o potencial de criação, e por fim, de ação que existe na fase da adolescência sabendo explorar e incentivar esse potencial utilizando-se da música como ferramenta, poderá, em longo prazo, ver os resultados dessa preocupação com o desenvolvimento do aspecto *humano* de seus alunos, ao pensar que ele fez parte da formação de um indivíduo responsável e útil para a sociedade nas mais diversas áreas do conhecimento.

Gostaria de encerrar este trabalho com uma citação de Koellreutter que explicita qual deve ser a postura do professor de proporcionar aos nossos jovens vivências, debates e experiências

estéticas que possibilitem o movimento do lago, através da experimentação, da pesquisa, da constante atualização e da valorização do ser humano:

O mundo intelectual, cultural é um grande lago, onde todos nós jogamos pedras. Um pouco maiores outras menores, mas nós movimentamos esse lago. Isto é o que me parece essencial: o movimento. (KOELLREUTTER, 1997, p. 135)

## Referências bibliográficas

BRITO, Teca de A. *Hans-joachim Koellreutter: ideias de mundo, de música, de educação*. São Paulo: Peirópolis, Edusp, 2015. 152 p.

BRITO, Teca de A. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Editora Peirópolis, 2001. 185p.

CADERNOS de estudo n. 6: Educação musical. Organizado por Carlos Kater. Belo Horizonte: Atravez, 1997. 208p.

ERIKSON, E. H. *Identidade: Juventude e crise*. Tradução de Álvaro Cabral. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

FERREIRA, Teresa Helena Schoen; FARIAS, Maria Aznar; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. *Estudos de psicologia*, n. 8 (1), p. 107-115, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n1/17240.pdf>. Acesso em: 01 set. 2015.

FREIRE, Inês da Silva. *A música como promotora do bem-estar psicológico na adolescência*. Dissertação de mestrado. Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia. Lisboa, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4946>. Acesso em: 03 set. 2015.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARGREAVES, D. J; MIELL, D.; MACDONALD, R. A. R. What are musical Identities, and why are they important? In:\_\_\_\_\_. *Musical Identities*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 1-20.

KATER, Carlos. Aspectos educacionais do movimento Música Viva. *Revista da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical*, n. 1, Ano 1. S. I.: *Abem/ Maio/1992*, p. 22-34. Disponível em: <http://www.abemeducao musical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/512>. Acesso em: 04 maio. 2016.

KOELLREUTTER, H. J. *Encontro com H. J. Koellreutter*. Entrevistador: Carlos Kater. In: CADERNOS de estudo n. 6: Educação musical. Organizado por Carlos Kater. Belo Horizonte: Atravez, 1997. p. 131-144.

KOELLREUTTER, H. J. *O ensino da música em um mundo modificado*. In: CADERNOS de estudo n. 6: Educação musical. Organizado por Carlos Kater. Belo Horizonte: Atravez, 1997. p. 37-44.

KOELLREUTTER, H. J. *O espírito criador e o ensino pré-figurativo*. In: CADERNOS de estudo n. 6: Educação musical. Organizado por Carlos Kater. Belo Horizonte: Atravez, 1997. p. 53-57.

KOELLREUTTER, H. J. *Seminários Internacionais de música*. In: CADERNOS de estudo n. 6: Educação musical. Organizado por Carlos Kater. Belo Horizonte: Atravez, 1997. p. 29-35.

KOELLREUTTER, H. J. *Sobre o valor e o desvalor da obra musical*. In: CADERNOS de estudo n. 6: Educação musical. Organizado por Carlos Kater. Belo Horizonte: Atravez, 1997. p. 69-75.

OLIVEIRA, D. M. *Contribuições para o estudo da adolescência sob a ótica de Winnicott para a educação*. 159p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2009. Disponível em: [http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde\\_arquivos/6/TDE-2009-03-23T073730Z-1482/Publico/Daniella%20Machado%20de%20Oliveira.pdf](http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/6/TDE-2009-03-23T073730Z-1482/Publico/Daniella%20Machado%20de%20Oliveira.pdf). Acesso em: 31 ago. 2015.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Reflexões sobre a dimensão social da música entre os jovens. *Comunicação & Educação*, São Paulo, ano XIV, n. 1, p. 15-22, fev./jul. 2008.