



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TAIANA DE ARAUJO MACHADO

O PASSO E A AFINAÇÃO

Uma aproximação a partir do conceito de autonomia

Rio de Janeiro

2015



TAIANA DE ARAUJO MACHADO

**O PASSO E AFINAÇÃO:
Uma aproximação a partir do conceito de autonomia**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Currículo Docência e Linguagem

Orientadora: Prof.^a Dra. Monique Andries Nogueira

2015

Taiana de Araujo Machado

O PASSO E A AFINAÇÃO:
Uma aproximação a partir do conceito de autonomia

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação.

Aprovada em ___/___/_____.

Banca Examinadora:
Monique Andries Nogueira (UFRJ)

Ari Fernando Maia (UNESP)

Maria Vitória Campos Mamede Maia (UFRJ)

AGRADECIMENTO

Ao apoio incondicional de Ledo Vaccaro e Marlene de Araujo

Ao tanto que foi aprendido com Leandro Machado

À dedicação de Barbara Castro e Aline Borgoff

À parceria crítica de Felipe Reznik, Mateus Xavier e João Santos

Às portas abertas por Monique Andries

Aos passos dados por Lucas Ciavatta

À generosidade dos professores d'O Passo

Ao colo sempre bem-vindo de Ana Guedes, Luiz Otávio, Regina Sarmento, Flávia Tavares, Ângela Herz, Luiza Borges e Adriana Picollo.

A arte apolínea é uma forma de subjetivação
Fundada na exterioridade
Já a subjetividade trágica se sustenta no conflito
A razão acredita na identidade como princípio

Isto também é poema

Viviane Mosé,
Pensamento chão

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto o Método de educação musical O Passo, criado em 1996 por Lucas Ciavatta. Esse método traz consigo uma ampla reflexão sobre a prática musical e a corporeidade, a qual está organizada em quatro pilares – Corpo, Representação, Grupo e Cultura – e dois princípios – Inclusão e Autonomia. O trabalho referente ao aprendizado rítmico no método é reconhecido; entretanto, foi percebido que as questões relativas à aprendizagem da afinação, isto é, ao aspecto eminentemente melódico, ainda não se encontram da mesma maneira consolidadas. Nesse sentido, o objetivo da presente investigação foi analisar o que fazem professores d'O Passo para encaminhar o estudo da afinação em sala de aula, de maneira a considerar a autonomia dos alunos que não cantam de forma afinada para, assim, incluí-los na turma, isto é, problematizar como se dá o aprendizado da afinação no método O Passo, tendo como parâmetro o conceito de autonomia. Sendo o princípio de autonomia um conceito chave nesse trabalho, encontrou-se na Teoria Crítica, mais especificamente na obra de Theodor W. Adorno, o referencial prioritário. Assim, estabeleceu-se um diálogo entre a obra desse autor e o trabalho realizado por Ciavatta. Tratou-se de pesquisa qualitativa, que contou com distintos instrumentos tais como observação, entrevistas e questionários. Como conclusão, compreendeu-se que o trabalho desses professores ainda é muito diverso no tocante à afinação, de forma que se torna difícil estabelecer um denominador comum às práticas. Comparando o tema da afinação ao tema do ritmo dentro do método, confirmou-se que o último está em um alto nível de aprofundamento, enquanto a afinação ainda é um tema incipiente, apesar de ser interessante ao método. No entanto, na análise das estratégias encontradas pelos professores para o ensino-aprendizagem da afinação, percebeu-se preocupações ligadas aos pilares e princípios do método e, por essa razão, é possível concluir que O Passo seja um método aberto a esse debate e suas contribuições. Para que isso aconteça, é importante que os professores reflitam sobre o tema da afinação e o tragam à tona; além disso, é igualmente importante que os formadores d'O Passo abram espaço para esse debate acontecer. Dessa forma, será possível avançar cada vez mais na compreensão sobre o trabalho de afinação para o método O Passo.

Palavras chaves: Afinação; O Passo; Teoria Crítica; Educação Musical

ABSTRACT

This research has as object the music education method O Passo, created in 1996 by Lucas Ciavatta. This method brings a wide reflection about the musical practice and corporeality, which is organized into four pillars - Body, Representation, Group and Culture - and two principles - Inclusion and Autonomy. The work related to the rhythmic learning on the method is renowned; however, it was realized that the issues relating to learning the pitch, the eminently melodic aspect, are not yet consolidated in the same way. In this sense, the objective of this research was to analyze what do teachers of O Passo to intend the study of tuning in their classroom, in order to consider the autonomy of students who do not sing in tune and include them in class. That means to question how is the learn method of tuning on the O Passo, having as parameter the concept of autonomy. Applying the principle of autonomy as a key concept in this work, it was found in Critical Theory, more specifically in the work of Theodor W. Adorno, the primary reference. Therefore, we set up a dialogue between the work of this author and the work done by Ciavatta. This was a qualitative research, which included various instruments such as observation, interviews and questionnaires. In conclusion, it was understood that the work of these teachers is also very diverse with respect to tuning, so that it is difficult to establish a common denominator practices. By comparing the theme tune from the theme rhythm in the subject method, it was confirmed that the latter is at a high level of depth, while the pitch is still an emerging theme, although it is interesting to the method. However, the analysis of the strategies found by the teachers for teaching and learning the pitch, was perceived concerns linked to the pillars and principles of the method and, therefore, we conclude that O Passo is an open method to this debate and its contributions. To make it happen, it is important that teachers reflect on the subject of tuning and bring it to the surface. Furthermore, it is equally important that the trainers of O Passo make space for that to happen. In that way, you can move more and more in understanding of tuning work for the method O Passo.

Key words: Tuning; O Passo; Critical Theory; Musical Education

Sumário

Introdução	8
Cap.1: Educação musical no Brasil: Contextualizando e compreendendo O Passo	18
1.1. Breve retrospectiva: Os caminhos da educação musical de 1930 a 2014	18
1.1.1. Do Canto Orfeônico ao ensino das Artes.	19
1.1.2. “Quero Educação Musical na Escola”	25
1.2. O método O Passo	32
1.2.1. O Passo e seus Princípios.	33
1.2.3. O Passo e seus Pilares	37
Cap. 2: O conceito de Autonomia e suas interfaces com a educação musical	48
2.1. Siga o coelho branco: Incursões sobre o conceito de Autonomia em Adorno	49
2.1.1. Autonomia e os conceitos de Emancipação, Formação e Indústria Cultural.....	50
2.1.2. Autonomia, Emancipação e Educação	57
2.2. “Ei, você errou!”: A aproximação entre o conceito de Autonomia em Adorno e o princípio da autonomia em O Passo.	60
Cap. 3: O método em ação	70
3.1 Ferramentas de pesquisa: Questionário, Entrevistas e Observação	73
3.2. Definindo afinação	78
3.3. Percepções do campo e análise de dados.....	88
Cap. 4: Conclusão	105
REFERÊNCIAS.....	114
APÊNDICE.....	120

Introdução

Existe uma conhecida fábula que conta a história de sete sábios¹ a discutir qual deles é o detentor da verdade. O rei que observava a discussão se aproxima e propõe que, para resolver o impasse, os sete sábios dirijam-se ao seu castelo na manhã seguinte. Quando os sábios lá chegam estão reunidos sete cegos e um elefante. O rei pede que cada cego descreva, apalpando o animal, o que era aquilo. O primeiro cego afirma que era uma serpente, pois tocara na tromba comprida do elefante. O segundo cego diz ser uma pedra, pois sente o casco grosso do animal. Assim, sucessivamente os cegos descrevem o que percebem. Ao final da parábola, o rei afirma que os sábios são como os cegos, pois se prendem apenas ao que cada um pode perceber individualmente sem notar que o conjunto dos discursos de cada um dos sábios é que permite a aproximação com a verdade. Assim, para o rei não há uma verdade absoluta, mas há várias verdades que somadas revelam uma sabedoria.

Podemos usar essa parábola para pensar sobre o painel da educação musical atualmente. Em 2008, promulgou-se a Lei 11.769 que torna obrigatório o ensino da música nas escolas básicas. Essa lei desafia a educação musical a repensar seus objetivos. A música, historicamente, é um conteúdo comum ao espaço dos conservatórios, onde se leciona para turmas pequenas, em espaços providos de uma preparação acústica, onde há instrumentos musicais à disposição dos alunos e professores e onde muitas vezes o aluno chega com o objetivo de aprender um instrumento em específico. A partir do momento em que a música passa a ser ensinada no ambiente da escola, o contexto deixa de ser o de pequenas classes com equipamento apropriado, e o objetivo vai além de aprender um instrumento. Assim, a educação musical precisa ampliar seus horizontes em direção ao campo da educação. Caso contrário, permanecerá como os sábios da parábola em seu eterno debate em busca do detentor da verdade. Assim como cada cego apresentou uma versão distorcida do que percebia ser aquele animal, se a educação musical se isolar em seu conhecimento, entenderá o ambiente escolar de maneira igualmente distorcida, de forma que a troca com o campo da educação torna-se essencial para que se compreenda o novo contexto que se estabelece para a educação musical.

¹ Disponível em: <<http://metaforas.com.br/os-sete-sabios>>

No ano de 2011, o evento “Rock in Rio”² mais uma vez se deu na cidade do Rio de Janeiro. Como contrapartida social, o evento realizou o projeto “Por um Mundo Melhor”³ que previu a construção de salas de música, em escolas da rede pública municipal, equipadas com instrumentos musicais e multimídia. O projeto previa ainda um curso de formação oferecido a trinta professores de música da rede, cujo objetivo era aproximá-los do método de educação musical O Passo. O curso foi oferecido por Lucas Ciavatta, criador do método, com assistência de Felipe Reznik, professor formador d’O Passo.

O método de educação musical O Passo foi criado em 1996 por Lucas Ciavatta e desde então é utilizado no Brasil e em vários outros países como França e Estados Unidos. O Passo propõe a compreensão do ritmo em música a partir da cognição que o corpo pode nos oferecer, o que torna o conteúdo musical extremamente acessível a todos. Além disso, o método possui uma preocupação que vai para além da educação musical, pois investe em toda uma filosofia de ensino que tem por princípios a inclusão e a autonomia do aluno.

O fato de o método O Passo ter sido aplicado em trinta escolas da rede municipal indica a viabilidade de seu projeto no ambiente regular de ensino. Assim, ao oferecer algumas respostas sobre quais conteúdos musicais, como e quando ensiná-los de forma extremamente acessível, esse método tem ganhado grande visibilidade no contexto de aplicação da Lei 11.769. Por essa razão, é de suma importância que O Passo se torne objeto de estudo, pois ele pode oferecer respostas para algumas dúvidas do campo da educação musical.

Quando falamos sobre o ensino de música para O Passo, podemos dividir seu estudo em dois parâmetros: ritmo e afinação⁴. No que concerne ao estudo do ritmo, o método possui uma proposta extremamente sólida que envolve o desenvolvimento de conceitos, folhas de estudo, exercícios e encaminhamentos⁵. No entanto, o trabalho referente a afinação está em fase de desenvolvimento e, quando comparado ao trabalho de ritmo já desenvolvido pelo método, ainda

² O Rock in Rio é um festival de música que já teve cerca de 13 edições realizadas em cidades do Brasil, Espanha e Portugal. Idealizado pelo empresário Roberto Medina, o primeiro Rock in Rio aconteceu em 1985 na cidade que o batiza, o Rio de Janeiro, no bairro de Jacarepaguá.

³ Disponível em: <<http://universodorock.virgula.uol.com.br/rockinrio/rockinrio.asp?cod=12543>>

⁴ Originalmente a divisão proposta por Ciavatta é entre Ritmo e Som. Durante a elaboração do presente trabalho o termo Som foi problematizado em função de sua pouca precisão para circunscrever o universo da afinação. Assim, utilizei o termo afinação de maneira equivalente ao termo Som presente em algumas das publicações editadas por Ciavatta sobre o método. Porém, compreendo que, para o próprio método, o termo também está sendo revisto.

⁵ Para saber mais, consulte www.opasso.com.br

é incipiente. Assim, o tema central da presente pesquisa se concentra no processo de ensino-aprendizagem da afinação dentro do método de educação musical O Passo.

Ao imaginarmos a infraestrutura das escolas no contexto brasileiro (principalmente se tivermos em mente a educação pública) falar sobre afinação em sala de aula inclui intimamente o uso da voz como instrumento principal. Em seu trabalho, Lucas Ciavatta manteve-se preocupado com isso: “Trabalho n’O Passo, hoje, cada vez mais na perspectiva de que os únicos recursos realmente necessários para efetivar um processo de educação musical sejam apenas palma e voz; ritmo e som nos únicos instrumentos cuja presença de fato podemos garantir”. (CIAVATTA, 2009, p.22)

Assim, ao abordarmos o assunto da afinação para O Passo estamos entendendo que, em algum momento, esse estudo compreenderá uma prática vocal. Essa prática, assim como no caso do estudo do ritmo, envolverá alunos que, devido as suas histórias e experiências individuais, já possuem uma capacidade de imitação vocal bem construída; de forma que, por serem afinados, incluí-los no processo pedagógico não será um problema. No entanto, alguns alunos serão incapazes de entoar uma melodia de forma afinada e é para esses alunos que a atenção dessa pesquisa estará direcionada. Assim, a pergunta que buscaremos responder é: como resolver os casos dos alunos que não cantam de forma afinada para, assim, incluí-los na turma?

Podemos pensar nas mais diversas soluções para resolver esses casos, desde indicar esse aluno para um profissional especializado em canto até colocar o mesmo para cantar sempre acompanhado de outros mais seguros oferecendo a ele um guia externo. Porém, nos preocuparemos principalmente com as soluções que os professores estão buscando dentro do contexto da sala de aula regular, pois queremos fugir de uma perspectiva unicamente conservatorial da música. Por “modelo conservatorial” entendemos uma tradição de ensino nascida na Europa que compreende a cultura musical erudita europeia do século XVIII e meados do XIX. Esse modelo dá ênfase sobretudo à performance, distinguindo-a do ensino teórico, mantendo, assim, a velha divisão entre prática e teoria na formação do músico, datada da Idade Média. Vale pontuar que as soluções oferecidas no contexto de aulas de conservatório ou aulas particulares são igualmente válidas e compõem o painel dessa pesquisa; no entanto não pretendemos nos restringir a esse universo uma vez que compreendemos a diferença entre esse contexto e aquele que encontramos no ensino regular.

Para O Passo, responder à questão aqui exposta, depende de que o professor esteja atento a dois princípios muito caros ao método: a inclusão do aluno e o desenvolvimento de

sua autonomia. A inclusão do aluno é o objetivo final desse professor, pois, para ele, incluir o aluno desafinado significa permitir que ele passe a afinar, para que assim esteja participando efetivamente da produção musical do grupo. Por outro lado, para que esse aluno possa vir a afinar é preciso que ele perceba quando desafina e que compreenda o que fazer para afinar, tornando-se, assim, detentor da ferramenta de seu conhecimento, ou, em outras palavras, tornando-se autônomo no seu fazer musical.

Dessa forma pretendemos investigar o estudo da afinação para O Passo a partir dos princípios de autonomia e inclusão que regem a prática do estudo de ritmo dentro do método. Assim, podemos avançar ainda mais na questão problema da nossa pesquisa e formulá-la da seguinte forma: *O que fazem professores d'O Passo⁶ para encaminhar o estudo da afinação em sala de aula de maneira a considerar a autonomia dos alunos que não cantam de forma afinada para, assim, incluí-los na turma?*

Naturalmente, tal pergunta suscita outras perguntas de pesquisas das quais destacam-se:

- a) *Quais os pontos de semelhanças e divergências entre os trabalhos dos professores d'O Passo no que diz respeito ao encaminhamento do estudo da afinação?*
- b) *Como os conceitos de autonomia e inclusão se manifestam na prática dos professores d'O Passo quando esses encaminham o estudo de afinação?*

Quando avaliamos a prática de ensino-aprendizagem do ritmo no método O Passo, devido ao grande volume de material que o método já desenvolveu nessa direção, há uma nítida uniformidade na prática dos seus professores. Uma vez que a parte referente ao estudo da afinação do método ainda está em processo de desenvolvimento quando comparada ao trabalho de ritmo, percebo que não há uma uniformidade do ensino da afinação entre professores d'O Passo quando o comparamos ao ensino do aspecto rítmico. Assim, a primeira pergunta de pesquisa acima enumerada é essencial a esse trabalho, visto que será importante identificar os pontos de semelhança e divergências entre os trabalhos desenvolvidos pelos professores d'O Passo até então, inclusive para confirmar tal heterogeneidade e identificar quais os pontos que precisam ser debatidos dentro do método.

⁶ Vale ressaltar que, ao longo da atual pesquisa, o termo professores d'O Passo foi substituído pelo termo professores do Instituto d'O Passo. Assim, entende-se que os professores associados ao Instituto possuem no método sua principal ferramenta de trabalho. Apesar da mudança da terminologia no campo de pesquisa, manteremos o uso professores d'O Passo como equivalente, pois entendemos que, uma vez que se trata de um método vivo, algumas terminologias sofreram mudanças durante e a partir da presente pesquisa.

A segunda pergunta de pesquisa exposta acima é igualmente fundamental para o desenvolvimento do estudo de afinação, pois, uma vez que O Passo, como método, se dedica ao desenvolvimento de toda uma filosofia de ensino, é importante que os princípios e pilares que regem a compreensão do ritmo rejam também a compreensão da afinação. Assim, partiremos dos princípios fundamentais do trabalho, autonomia e inclusão, para compreender se os mesmos se aplicam de forma coerente ao estudo da afinação no método.

Dessa maneira, com clareza sobre as perguntas apresentadas pela presente pesquisa, compreendemos que o objetivo geral desse trabalho é:

- Problematizar como se dá o aprendizado da afinação no método O Passo, tendo como parâmetro o conceito de autonomia.

Temos como objetivos específicos da pesquisa:

- Compreender, a partir do princípio de autonomia e inclusão, como os professores que trabalham com o método encaminham o estudo da afinação com seus alunos;*
- Identificar quais as questões que devem ser debatidas pelos professores d'O Passo na busca do desenvolvimento do trabalho de afinação dentro do método.*
- Investigar as ferramentas utilizadas pelos professores d'O Passo em suas práticas para o estudo da afinação e sua contribuição para o desenvolvimento da autonomia do aluno desafinado;*

Como mostrado anteriormente, esse método possui grande potencial no panorama da educação musical atualmente. Assim, propor a problematização do aprendizado da afinação dentro do método O Passo contribuirá para o seu fortalecimento, crescimento e, conseqüentemente, para a busca de algumas respostas para o campo da educação musical.

No entanto, começamos esse texto sublinhando a importância da conjugação de conhecimentos para a construção de uma sabedoria. Assim, entendemos que O Passo, na área de educação musical, está absolutamente envolvido com as questões do campo da educação por possuir total compromisso com seus princípios de autonomia e por desenvolver toda uma filosofia de ensino. Acredito assim que a presente pesquisa, ao atentar às discussões em torno do método O Passo, contribui para diminuição da distância entre os campos da educação e da educação musical, preocupação notável no contexto de aplicação da Lei 11.769 que, como já foi dito, torna o ensino da música obrigatório nas escolas regulares.

Tal aproximação se dará com um vínculo extremamente fundamental para qualquer prática pedagógica que se pretenda transformadora. Assim, o tema da autonomia será o elo

entre os campos da educação e da educação musical. Esse elo será construído tendo como referencial teórico os estudos da Teoria Crítica aqui apresentada pelo trabalho de um de seus principais representantes: Theodor W. Adorno. Ao expor suas ideias na compilação de textos de Educação e Emancipação, Adorno destaca a necessidade de uma educação verdadeiramente emancipadora e que ofereça ao indivíduo a oportunidade de livrar-se da heteronomia imposta pelo sistema capitalista em prol de uma Autonomia na sua formação. Dessa forma, ao longo do presente trabalho aproximaremos o conceito de Autonomia, em Adorno, do princípio de autonomia⁷ que rege o método de Lucas Ciavatta a fim de mostrar que O Passo atende a muitas das expectativas educacionais que Adorno explicita em seu texto. Da mesma forma, esse filtro teórico nos permitirá observar o que, no método de educação musical, se afasta das ideias do filósofo, proporcionando, através desse diálogo, uma autorreflexão crítica.

Partindo dessa base teórica, foi fundamental uma cuidadosa análise da literatura acadêmica de referência para justificar a relevância temática da presente pesquisa. Com a finalidade de propor uma revisão de tal literatura e organizá-la de forma mais objetiva, nos concentramos em quatro eixos de atuação:

1. **Levantamento de teses e dissertações no campo da educação e da educação musical que tenham O Passo como objeto de estudo:** sendo O Passo o objeto de estudo da presente pesquisa, julguei ser essencial buscar dissertações e teses que tenham também nesse método sua fonte de pesquisa;
2. **Levantamento de teses e dissertações que abordem a temática da Autonomia sobre a ótica da Teoria Crítica:** a fim de discutir a temática da autonomia, tomei por base o aporte teórico da Teoria Crítica. Como desenvolverei posteriormente, o conceito de Autonomia, segundo a Teoria Crítica, possui diversos pontos de aproximação com o conceito proposto pelo método O Passo sendo, por isso, a referência teórica dessa pesquisa;
3. **Levantamento de teses e dissertações que abordem o tema da afinação vocal:** por fim, uma vez que abordaremos a temática da afinação, dialoguei com produções que

⁷ Vale destacar uma opção de grafia que fizemos nesse trabalho. Sempre que falarmos sobre o conceito de Autonomia em uma perspectiva filosófica, por entender que dentro desse contexto o conceito se apresenta de forma complexa e vinculada a outros tantos conceitos, notaremos usando letra maiúscula. Em busca de uma diferenciação, usaremos a letra minúscula quando nos referirmos ao princípio que rege o método de educação musical O Passo.

trabalham sobre esse tema na área da educação musical. Uma vez que a intenção do trabalho de afinação do método O Passo é o desenvolvimento da autonomia no processo de leitura cantada, tiveram ênfase os trabalhos que pesquisam a afinação através da voz.

No que concerne ao item 1 (levantamento de teses e dissertações no campo da educação e da educação musical que tenham O Passo como objeto de estudo) a bibliografia foi extremamente escassa. Em função do método ter sua origem no Rio de Janeiro, me dediquei, inicialmente, a pesquisar nas universidades de referência desse município. Assim, busquei nos bancos de dados dos programas de pós-graduação em música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), cursos de excelência nessa área, dissertações e teses desde 1996 (ano de criação do método) até 2014. No entanto, não havia nenhuma tese que citasse o método nesse campo. Assim, partindo para a área da educação, encontrei apenas a tese de mestrado do próprio Lucas Ciavatta, criador do método, datada de 2002.

A escassez de referências na área de educação musical me chamou particularmente a atenção, uma vez que não faltam referências a métodos estrangeiros direcionados para o estudo de instrumentos como o Suzuki⁸, métodos para educação musical como o Kodály⁹ ou mesmo referências a estudiosos como o inglês Swanwick¹⁰. No entanto, não há referência ao método O Passo ainda que seja um método brasileiro de grande visibilidade. Posso apontar algumas hipóteses acerca de tal escassez. Além da relativa juventude do método (que consta de 19 anos de existência), a falta de visibilidade do potencial do método em sua aplicação no ensino básico seria uma dessas hipóteses. Acredito também que ainda se preserva uma tradição conservatorial no ensino da música, de forma que as pesquisas nesse campo continuam voltadas ao ensino do

⁸ O Método Suzuki foi desenvolvido no Japão pelo violinista e pedagogo Shinichi Suzuki. Sua filosofia, é centrada na criação de um ambiente musical rico em estímulos, repleto de bons exemplos e elogios, semelhante ao ambiente em que a criança aprende sua língua materna. Disponível em: <<http://www.centrosuzuki.com.br>>

⁹ Zoltán Kodály foi uma das personalidades mais marcantes da cultura húngara do século XX. Seu conceito internacionalmente reconhecido de educação musical é a base para o ensino de música em geral na Hungria e também desempenha um papel importante na formação de músicos profissionais. Disponível em: <http://kodaly.hu/zoltan_kodaly>

¹⁰ Keith Swanwick é professor emérito do Instituto de Educação da Universidade de Londres. Foi o primeiro professor titular de Educação Musical e diretor de Pesquisa na Europa. Sua contribuição intelectual na área de educação musical inclui a teoria espiral do desenvolvimento musical e o modelo TECLA -Técnica, Execução, Composição, Literatura e Apreciação – como base para o ensino em música.

instrumento. Assim, com a atual pesquisa, pode-se suprir uma lacuna em termos de produção acadêmica sobre o método O Passo.

Quanto ao item 2 (levantamento de teses e dissertações que abordem a temática da Autonomia sobre a ótica da Teoria Crítica), busquei os bancos de teses e dissertações da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) onde há um núcleo consolidado de professores que trabalham com a Teoria Crítica. Encontrei alguns trabalhos relevantes que debatem o tema da Autonomia e da emancipação em Adorno como, por exemplo, a tese de GONZAGA, 2013, sobre o título “Educação para autonomia como experiência formativa em T. W. Adorno”. Em seu segundo capítulo, o autor dedica-se a uma análise minuciosa do livro “Educação e Emancipação” de T. W. Adorno, livro esse que utilizei como referência na compreensão do conceito de Autonomia para o filósofo. Para trabalhar sobre esse conceito utilizei também, além de textos do próprio Adorno, artigos e textos de comentadores brasileiros de referência que podem nos auxiliar a compor a constelação de ideias que nos levarão a um alcance maior do que o filósofo entende por Autonomia.

Em relação ao item 3 (Levantamento de teses e dissertações que abordem o tema da afinação vocal), a produção é ampla e varia muito. Existem desde de trabalhos que sugerem o tratamento da afinação a partir da percepção de uma determinada técnica vocal até produções que tratam sobre o canto em sala de aula e, por isso, acabam por dedicar algumas páginas ao tema da afinação e da técnica vocal.

Desse universo, um trabalho em especial chamou minha atenção. Sobre o tema da desafinação vocal, a dissertação de mestrado “Desafinação vocal em adultos: um estudo sobre suas causas e procedimentos para resolvê-la” de autoria de SOBREIRA (2003), discorre sobre o conceito de afinação e define tal conceito acusticamente e culturalmente. Além disso, também traz à tona a compreensão que o senso comum e que a área médica possuem a respeito da desafinação e propõe, a partir dos estudos de Forcucci, uma classificação de tipos de cantores desafinados. Essa tese em muito contribuiu com a minha pesquisa, pois foi fundamental definir o que é afinação para construir um parâmetro do que consideraremos como um padrão desafinado em oposição a um padrão afinado.

Vale ressaltar que, além dos trabalhos no campo da afinação vocal, o processo de definição do que é afinação contou com as contribuições dos textos dos pesquisadores José Miguel Wisnk e Jacques Attali. Ambos os autores remontam à história da música sobre novas perspectivas, o primeiro a partir de uma antropologia do ruído enquanto o segundo propõe uma história econômica e política da música. Tais contribuições foram fundamentais para o entendimento da relatividade que o conceito de afinação pode possuir.

Assim, articulando esses três eixos em meu levantamento bibliográfico busquei cobrir palavras-chaves essenciais para a presente pesquisa. Dessa forma, temos acesso a um panorama geral do que vem sendo produzido dentro da temática escolhida e podemos compreender a relevância dessa pesquisa na área acadêmica.

Por fim, é importante destacar que o recorte de um tema nas pesquisas em ciências sociais comumente nasce a partir da prática do próprio pesquisador. Nesse caso não foi diferente: meu interesse pelo tema nasceu do meu envolvimento com as duas áreas relacionadas a ele. Desde 2008 tenho trabalhado diretamente com o método O Passo na minha prática como professora. Em 2009 comecei a trabalhar como assistente do professor formador Felipe Reznik e, em 2010, a frequentar o Grupo de Professores d'O Passo orientado por Lucas Ciavatta. Atualmente trabalho com o método em uma escola particular e desenvolvo projeto em uma escola pública, ambas no Rio de Janeiro. Assim, meu interesse pelo método é evidente.

Da mesma forma, o estudo da afinação é uma tônica da minha formação. Aproximei-me da prática musical a partir do meu envolvimento com o canto coral e desde então o aprendizado da afinação me instigou. Atualmente sou professora particular de canto e preparadora vocal e, trabalhando em conjunto com a equipe da professora Ângela Herz, frequentemente nos deparamos com as dificuldades de afinação de alguns alunos o que nos move a querer investigar tal fenômeno. Dessa forma, a temática dessa pesquisa propõe um diálogo entre essas duas experiências extremamente presentes na minha formação.

Percebe-se então que a pesquisa por mim desenvolvida, uma vez que é inspirada na minha própria experiência, suscita um cuidado particular. Não são poucos os autores que enumeram os perigos de se pesquisar a própria prática no campo das ciências humanas. Assim, para evitar qualquer distorção que meu envolvimento com o tema pudesse causar, optei por um quadro metodológico coeso e que me assegurasse o máximo de precisão científica possível. Além de me apoiar em uma revisão bibliográfica coerente com meu quadro teórico, na pesquisa de campo contei com três instrumentos fundamentais sobre os quais discorrerei mais profundamente no capítulo 3. Foram eles: questionários, entrevistas e observação participante. Valendo-me dessas ferramentas, pude garantir que o meu envolvimento com o campo não influenciasse negativamente a pesquisa, mas, ao contrário, mobilizasse o conhecimento que tenho sobre o mesmo para clarear os caminhos mais apropriados em prol de responder as perguntas de pesquisa propostas.

Uma vez que pesquiso um assunto com o qual tenho muita familiaridade, apoiei-me na argumentação oferecida por Caleffe&Moreira (2008) para justificar o uso da primeira pessoa na construção do meu texto.

Contudo, os pesquisadores que usam a observação participante e outras técnicas de coleta de dados qualitativos provavelmente se encontram no papel do narrador, portanto, o uso da primeira pessoa é justificado e muitos autores acreditam que é essencial para capturar a realidade que está sendo explorada. Além do mais, é importante reconhecer o papel do pesquisador na pesquisa qualitativa e identificar esse papel no relatório de pesquisa. (CALEFFE&MOREIRA, 2008, p. 227)

Assim, entendo que o uso da primeira pessoa ao longo dessa dissertação é muito importante para manter o compromisso da mesma com a minha experiência, a qual fundamenta e compõe esse trabalho de forma basilar.

Dessa maneira, podemos concluir que a presente pesquisa surge a partir da minha experiência como professora d'O Passo e professora de canto e se justifica pela sua relevância acadêmica. Tal relevância funda-se na necessidade de investigação da prática do professor de música diante desse novo panorama da educação musical obrigatória nas escolas. O Passo surge como uma metodologia viável de aplicação e, portanto, tê-lo como objeto de pesquisa é contribuir para seu fortalecimento e, conseqüentemente, para o fortalecimento do campo da educação musical na educação básica. Além disso, uma vez que O Passo propõe uma sólida filosofia de ensino, contribuir com ele é investir também no elo entre educação e educação musical, o que permitirá que a última trilhe um caminho menos solitário em busca de seu envolvimento com a realidade escolar.

Cap.1: Educação musical no Brasil: Contextualizando e compreendendo O Passo

1.1.Breve retrospectiva: Os caminhos da educação musical de 1930 a 2014

Algumas das questões problematizadas ao longo dos próximos capítulos têm sua origem na forma como se construiu a relação entre educação musical e sociedade no Brasil. Assim, faz-se relevante conhecer o passado do ensino de música nas escolas regulares e a situação em que ele se encontra atualmente a fim de permitir ao leitor uma reflexão contextualizada sobre o debate de novas propostas de ensino musical para a educação básica.

Se como afirma Nóvoa (1992, apud AMATO, 2006, p.144): “A escola como objecto autónomo de estudo das Ciências da Educação e como espaço privilegiado de inovação educacional é um fenómeno relativamente recente”, os estudos e pesquisas historiográficas a respeito da educação musical surgem há pouco mais de uma década. Assim, nesse período, ocorreu um crescimento expressivo desse tipo de pesquisa, portanto o material disponível nessa área do conhecimento está em fase de consolidação (AMATO, 2006).

Dessa maneira, a fim de fundamentar a contextualização histórica aqui proposta, usaremos como base o livro ‘De Tramas e Fios: Um ensaio sobre música e educação’ (2008) de Marisa Fonterrada. Em seu terceiro capítulo, a autora nos conduz por um denso panorama da educação musical no Brasil desde o contexto da educação Jesuíta do século XVI até a implantação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1996. Assim, tomarei esse referencial como base e, articulando-o aos artigos de outros autores, situarei o leitor no que diz respeito aos caminhos da educação musical no Brasil moderno e contemporâneo.

Para tal, propus um recorte histórico que abrange o período de 1930 a 2014 em função de leis muito significativas para a história da educação musical no Brasil. Assim, destacaremos esse período tendo como foco desde os decretos implantados entre 1930 e 1960 que tornaram o Canto Orfeônico uma atividade musical regular na escola básica, até a aprovação da Lei 11.769/08, que promove a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas com tempo máximo previsto para o ano de 2011.

1.1.1.1. Do Canto Orfeônico ao ensino das Artes.

A história da educação musical formal no Brasil do século XX tem um de seus mais intensos marcos na década 1930, quando da implantação do Canto Orfeônico nas escolas¹¹. Trata-se de um projeto protagonizado pelo compositor brasileiro Heitor Villa-Lobos que, ao retornar ao Brasil no final da década de 1930, investe em eliminar o “analfabetismo musical” da população brasileira e propõe um plano de ação às autoridades competentes.

Villa-Lobos, em suas viagens pela Europa, teve contato com métodos ativos de educação musical e se identificou imensamente com a proposta do educador húngaro Zoltán Kodály. Chamou atenção do brasileiro a ênfase que Kodály dava ao uso do material folclórico e popular, ao ensino através do canto coral (o que democratizava o acesso à prática musical) e ao uso de manossolfa – conjunto de sinais manuais usados para exercitar a prática do solfejo¹² com os alunos.

Vale, porém, destacar o panorama histórico e pedagógico brasileiro do período em que Villa-Lobos surge com sua proposta de reforma do ensino em música. No campo da educação, as influências da Escola Nova de John Dewey chegam ao Brasil através das ideias de Anísio Teixeira e com elas as artes e, especificamente a música, deixam de ser entendidas como campo restrito aos talentosos. As artes passam a ser vistas como elemento fundamental na formação integral do ser humano, por isso a Escola Nova defende que as linguagens artísticas sejam acessíveis a todos. A educação musical, por sua vez, seguia uma corrente extremamente tradicional de ensino e voltava-se para a prática de exercícios técnicos progressivos, para o trabalho a partir da repetição e da memorização e para a aquisição do repertório erudito europeu. Assim, principalmente nos conservatórios, seguia-se uma tradição de formação em consonância com as instituições europeias para as quais o ensino de música era sinônimo do ensino de instrumento.

O escolanovismo trazido por Anísio Teixeira, porém, não é amplamente aceito tendo dificuldades na sua implantação nos espaços de ensino. Da mesma maneira, Villa Lobos

¹¹ Vale ressaltar que, como destaca a pesquisadora Vera Lúcia Jardim (2008), a música foi instituída como matéria escolar, e incluída pela primeira vez no currículo da Escola Normal de São Paulo, pelo Decreto n.º 27 de 12 de março de 1890, ao contrário do que é amplamente divulgado de que a organização do ensino da música no Brasil, na educação pública, deu-se a partir de 1930, pelas ações de Villa-Lobos. No entanto, é inegável o pioneirismo do canto orfeônico como política pública de nível nacional e por isso sua relevância histórica.

¹² Como explicado anteriormente, trata-se da leitura cantada sem acompanhamento instrumental tendo como guia apenas a partitura musical.

encontra resistência para difundir suas ideias no campo da educação musical devido à grande influência que o mesmo sofre dos modelos conservatoriais mais tradicionais.

Com o movimento modernista, no qual Villa-Lobos se insere, intelectuais importantes, como Mário de Andrade, destacaram a importância social da música popular e o valor do folclore. Essa construção da identidade brasileira começou, então, a influenciar a identidade do professor de música. Um nome fundamental nesse processo, embora pouco citado, é do maestro Fabiano Lozano que defendeu a prática do canto coral com seus alunos. Segundo Fonterrada (2008), seu trabalho teria inspirado o projeto que Villa-Lobos desenhou para a implantação do canto orfeônico nas escolas públicas de São Paulo e, posteriormente, de todo o país.

O projeto orfeônico, aplicado em escolas públicas, abrangia todo o ciclo educacional do aluno atendendo a escolas pré-primárias, primárias, secundárias bem como técnico-profissionais. Apesar de possuir focos distintos em cada uma dessas escolas existiam alguns tópicos que norteavam o ensino do Canto Orfeônico. Lisboa (2005), em seu trabalho, os enumera da seguinte forma:

- a) estimular o hábito do perfeito convívio coletivo, aperfeiçoando o senso de apuração do bom gosto.
- b) desenvolver os fatores essenciais da sensibilidade musical, baseados no ritmo, no som e na palavra.
- c) proporcionar a educação do caráter em relação à vida social por intermédio da música viva.
- d) inculcar o sentimento cívico, de disciplina, o senso de solidariedade e de responsabilidade no ambiente escolar.
- e) musicalizar todos os escolares.
- f) despertar o amor pela música e o interesse pelas realizações artísticas
- g) promover a confraternização entre os escolares.
- h) manter a interpretação justa dos hinos oficiais entre os escolares [finalidade acrescentada para os objetivos do curso normal]. (LISBOA, 2005, p. 49).

A autora enumera também o conteúdo desenvolvido em ordem de dificuldade através das séries das escolas primárias, secundárias e técnico-profissionais. O aluno, ao concluir os ciclos, deveria ter contato com elementos gráficos, rítmicos, melódicos, harmônicos, com a prática orfeônica e com história e apreciação musical. Vale destacar a importância da aproximação, do aluno, de aspectos relevantes da leitura e escrita musical para além da prática do canto.

No entanto, os objetivos musicais de Villa-Lobos se misturam às ideias nacionalistas do governo Vargas. Assim, a música, que integra o projeto pedagógico dos anos 30 como

instrumento de mobilização das massas, assume a posição estratégica de difundir os princípios norteadores da constituição da nacionalidade, de forma controlada e fiscalizada por meio da padronização dos cursos, do currículo, dos livros didáticos, enfim, por meio da centralização de um sistema de ensino federal. Dessa forma, Villa-Lobos passa a incluir as práticas das noções de civismo e disciplina em seus objetivos fundamentais. A marca de seu projeto passa a ser, então, os grandes agrupamentos corais com centenas de estudantes a serviço da identidade nacional.

Se no trabalho de Kodály, que inspirou Villa-Lobos, há o rigor técnico na formação do profissional de música, essa era também uma tônica do projeto orfeônico.

Ainda em 1932, com o intuito de formar quadros para as escolas do Distrito Federal, foi criado o Curso de Pedagogia de Música e Canto Orfeônico. O curso tinha como objetivo facilitar aos professores do magistério público o acesso à teoria musical e às técnicas dos processos orfeônicos que deveriam ser postos em prática nas escolas municipais. (PARADA, 2008, p. 178)

No entanto, as proporções continentais do país e as dificuldades de acesso aos grandes centros urbanos prejudicou enormemente o processo de formação dos professores. Assim, apesar de obrigatório durante o governo Vargas, a frequência nos cursos de música implantados nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo era muito difícil de ser cumprida. Dessa forma, a ênfase da implantação do projeto de Villa-Lobos, diferente da experiência húngara, deu-se muito mais na vivência musical e na divulgação do repertório popular, conquistado pelas pesquisas de campo e rapidamente aplicado nas escolas.

Em função do envolvimento do projeto de Villa-Lobos com as políticas do Estado Novo varguista gerou-se uma série de controvérsias a respeito de seu trabalho. No entanto, é inegável sua relevância e atuação na política pública de educação musical a nível nacional, bem como sua contribuição na concepção e execução de um projeto de musicalização por meio do canto coral.

Em reação às controvérsias políticas geradas em torno do projeto de musicalização implantado pelo Estado Novo, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 4.024/61 elimina o Canto Orfeônico com o intuito de sepultar, pelo menos na lei, o uso desse termo em vigor até então e substituí-lo pelo termo Educação Musical. No entanto, pouca coisa se alterou na prática do cotidiano escolar, pois o quadro de professores ainda incluía pessoas formadas dentro da experiência do canto orfeônico.

Em paralelo à realidade das escolas públicas, aumentava o interesse de músicos brasileiros pela educação musical. É o caso de nomes como Antônio de Sá Pereira, Liddy Chiafarelli Mignone, Gazzy de Sá, dentre outros, que tinham acesso ao material pedagógico de

autores que revolucionaram o ensino de música na Europa no início do século XX. Essa nova corrente propunha a desvinculação entre aula de música e aula de técnica instrumental, incentivava a prática musical, o uso do corpo e a ênfase na percepção auditiva. Contrapondo-se ao Canto Orfeônico, propõe-se para o ensino de música, um outro enfoque, valendo-se de jogos, instrumentos de percussão, rodas e brincadeiras que estimulavam as crianças a experimentar, improvisar e criar.

É importante ressaltar que tais profissionais e suas ideias, na década de 60, têm pouca projeção a nível nacional, uma vez que trabalham em escolas especializadas de música atingindo o ensino público apenas indiretamente. É o caso do hoje reconhecido professor alemão Hans Joachim Koellreuter. Apesar de atuante no cenário musical com seus procedimentos de música nova desde 1937, teve pouca projeção em sua época, pois influenciou fortemente a formação de muitos professores, mas não atuou diretamente nas escolas públicas. No entanto, é inegável sua relevância no pensamento sobre educação musical no Brasil:

Levando-se em conta as dimensões do país, ver-se-á que era pequeno o âmbito dessa atuação, tanto em escolas de música e conservatórios quanto na educação geral. Não se diminui, no entanto, a importância do mestre baseando-se na difusão de sua atuação, pois, se não quantitativamente, é incontestável sua importância em termos qualitativos, ainda hoje sentida e usufruída por alunos e ex-alunos. (FONTERRADA, 2008, p.214)

Em 1971¹³, uma nova reforma educacional (Lei de Reforma do Ensino de 1º e 2º graus nº 5.692/71) define a “Educação Artística” como atividade obrigatória no ensino de 1º e 2º grau. Fonterrada (2008) chama atenção para o termo “atividade”, substitutivo do termo “disciplina”, o que ressalta sua compreensão como área de conhecimento e enfraquece enormemente a atuação da educação musical. Além disso, tal lei consolidava-se através de um ensino polivalente das artes, isto é, que abrangia mais de uma linguagem artística. Essa modificação gerou uma revisão na formação do professor que devia dominar quatro áreas de expressão: música, teatro, artes plásticas e desenho. A formação polivalente do profissional gerou

¹³ Existe uma divergência na nomenclatura que diversos autores fazem ao se referir a essa Lei. Em algumas fontes, tais quais a dissertação de Léa, 2007, defendida na UNIMEP, a autora marca a diferença entre essa e a Lei de 1996, afirmando que a primeira é uma Lei de Reforma do Ensino enquanto a segunda é uma Lei de Diretrizes e Bases. No entanto, no histórico proposto pelo PCN de Artes, 1997, a Lei 5.692/71 recebe a nomenclatura de LDB. Em função apenas do título das duas Leis optamos, nesse trabalho, por chamar aquela redigida em 71, apenas por Lei, enquanto a redigida em 96 chamaremos de LDB.

professores com grandes lacunas nos domínios das linguagens, uma vez que não havia tempo hábil para investir profundamente em tantas áreas.

Essa medida educacional amparava-se no conceito modernista da experimentação trazido pelos educadores musicais citados anteriormente e se apoiava fortemente nos princípios de improvisação. No entanto, a aproximação com tais propostas pedagógicas musicais era apenas ideológica, pois o trabalho desses autores não fundamentava a formação dos profissionais e os mesmos entravam em sala sem saber que atividades propor. Assim, o lema desses profissionais era a “livre expressão” que se confundia, porém, com a falta de definição de objetivos claros e planejamento pedagógico, gerando, desse modo, uma “pseudoliberalidade”. Fonterrada (2008) sublinha que tal corrente ganha força de atuação nos anos 70 e 80, período que corresponde à ditadura militar brasileira. Assim, a autora especula o fato de a educação artística funcionar como válvula de escape ao cerceamento da expressão, sendo essa “atividade” o único refúgio para a liberdade na escola.

Vinte e cinco anos após a reforma educacional, que desmonta significativamente a atuação da educação musical nas escolas, uma nova lei é promulgada. Em 1996, a LDB nº 9394 manteve o caráter da obrigatoriedade do componente artístico no Ensino Básico, porém promove uma mudança na terminologia. Em lugar do termo Educação Artística que vigorava até então, opta-se pelo termo Arte. Com essa mudança, o caráter de polivalência permanece em vigor, o que é duramente criticado pelos profissionais envolvidos com o debate por não oferece ao professor e, tampouco ao aluno, um conhecimento aprofundado de cada linguagem artística. Para Queiroz a imprecisão da LDB nº 9394/96 reafirma o projeto polivalente do ensino artístico:

[...] O uso da expressão “arte”, ainda de forma genérica e abrangente, apresenta alguns problemas, pois não deixa clara a importância e a necessidade de que sejam trabalhados, especificamente, o ensino de artes visuais, de música, de teatro e de dança. Esse fato tem gerado interpretações diversas dos profissionais que atuam nas definições da estrutura escolar, e que, muitas vezes, ainda pensam num ensino artístico polivalente e com carga horária excessivamente reduzida, o que o torna desprovido de profundidade em cada uma das linguagens das artes. (QUEIROZ, 2000, *apud* CY e ANDRADE, 2008, p.3)

A crítica articulada por Queiroz na citação exposta, no entanto, não é uma unanimidade. Alguns autores entendem que as especificidades das diferentes linguagens artísticas são contempladas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) definidos pela Câmara da Educação Básica em 1997. A publicação dos PCN's assume a autonomia das escolas na gerência das linguagens de Artes Visuais, Teatro, Música e Dança compreendendo as diferentes

realidades regionais. O documento recomenda que o aluno tenha contato com o maior número de linguagens possível, no entanto afirma que tal experiência deve ocorrer sem prejuízo das condições de aprofundamento em cada linguagem artística (PCN, 1997). Assim, ao definirem-se os PCN's no ano seguinte à publicação da LDB nº 9394/96, pode-se afirmar que há o reconhecimento das particularidades de cada linguagem bem como uma preocupação, ainda que teoricamente, com o aprofundamento em cada uma delas.

Gomes e Nogueira (2008) argumentam que, apesar dos avanços proposto na Lei 9.394/96, a escola e o sistema educativo atual têm enfrentado desafios que transcendem a dimensão das políticas educacionais. As autoras afirmam que tais políticas necessitam adequar-se às questões sociais que estão refletidas na escola pública atualmente. Além disso, relembram o artigo 10 da LDB 9.394/96 que afirma ser de responsabilidade do Estado “elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios”. Dessa forma, as autoras chamam atenção para a necessidade de uma revisão da forma como a LDB 9.394/96 e os PCN's vêm sendo aplicados na prática e recordam que é de responsabilidade do Estado propor formas de validação da Lei.

Além da discussão a respeito da validação dos PCN's, existe uma reflexão sobre o quanto os mesmos são capazes de atender a complexa realidade educacional brasileira, o que torna questionável seu papel como diretriz política eficiente no atual contexto:

Ao se pensar a prática pedagógica na escola, a primeira grande questão é: como realizar, na sala de aula, a proposta dos PCN para Arte, com suas quatro modalidades artísticas? O fato é que os PCN-Arte, que apresentam uma proposta tão abrangente, não chegam a apresentar de modo claro a forma de encaminhar concretamente o trabalho com as diversas linguagens artísticas. (...)

À primeira vista, a flexibilidade presente na proposta de Arte procura considerar as diferenciadas condições das escolas, levando em conta também a disponibilidade de recursos humanos. Diante das condições do sistema de ensino em nosso país, seria irrealista pretender vincular a abordagem de cada linguagem artística a séries determinadas, num programa curricular fechado. Mas esta flexibilidade pode, em certa medida, comprometer a função básica dos Parâmetros Curriculares, que é garantir um padrão de qualidade no ensino, em nível nacional, inclusive em termos dos conteúdos estudados. Pois, na área de Arte, muito é deixado a cargo de cada escola ou mesmo do professor, inclusive com respeito à abordagem dos conteúdos. (...)
(PENNA; 2012)

Assim, podemos afirmar que os PCN's, conforme formulados em 1997, não contribuem para uma definição concreta sobre como a música deve ser trabalhada no cotidiano escolar. Dessa maneira, a educação musical constrói-se sem um delineamento apropriado que conduza o trabalho dos professores nas escolas.

No que diz respeito aos procedimentos adotados em sala de aula, vivemos hoje um retorno à crença nos métodos como forma de garantir o sucesso do ensino de música. Essa recuperação dá-se em função, também, da criação dos cursos de pós-graduação em artes e música nos anos 90, o que incentiva as pesquisas científicas no campo da educação musical. No entanto, as influências de áreas da educação, das ciências sociais e da psicologia mantém a preocupação com ações criativas a partir da descoberta e da experimentação na educação musical.

Assim, o que se pode compreender até aqui é que no período entre os anos 30 e os anos 90 a educação musical passou por diversas reformas devido a decretos governamentais e a influência e atuação de educadores musicais brasileiros e europeus. Nesse trabalho destacamos o processo de implantação do Canto Orfeônico durante o Governo Vargas; a reação às posturas nacionalistas do projeto de Villa-Lobos transcrita na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 4.024/61 – que apesar de fazer uma modificação nominal não possui grande projeção prática; a Lei de Reforma do Ensino de 1º e 2º graus nº 5.692/71 que define a “Educação Artística” como atividade de ensino; e, por fim, as discussões levantadas a partir da LDB nº 9394/96 e os PCN’s de 1997.

Dessa maneira, podemos compreender que a atuação e, conseqüentemente, a herança de Villa-Lobos consistiu na proposta de um método de ensino de música atuante em nível nacional. Com o decreto de 71 e a ditadura militar brasileira, há um afastamento da padronização e do método de educação em artes, privilegiando-se a livre expressão e o improviso como via de regra. Por fim, nos anos 90, com a abertura política e a implantação dos cursos de pós-graduação em artes e música, volta-se novamente para as possibilidades de ensino de música a partir da aplicação de métodos. No entanto, tal possibilidade contagia-se com as propostas de procedimentos criativos trazidos pela música contemporânea desenvolvida fora do Brasil, de forma a valorizar a criatividade e a experimentação em música. Com esse rico cenário, podemos nos aproximar, então, do movimento dos anos 2000 que culminou na promulgação da já citada Lei 11.769/08.

1.1.2. “Quero Educação Musical na Escola”

Conforme podemos constatar através do breve histórico realizado até então, o caráter polivalente da “atividade” de educação artística ainda era uma característica do ensino da disciplina Artes previsto pela LDB de 1996. Apesar do reconhecimento das especificidades das

linguagens sublinhadas pelos PCN's em 97, a filosofia da polivalência manteve-se, gerando distorções graves. É o caso dos concursos públicos para professores de artes nos quais os alunos egressos dos cursos de licenciatura em música deparavam-se com questões que cobravam conteúdos de outros saberes artísticos. Vale esclarecer que algumas prefeituras, como é o caso de Mesquita (RJ), propunham seus concursos especificando cada linguagem artística, mas isso não se constituía como procedimento padrão; ao contrário, poucas prefeituras reconheciam a importância dessa diferenciação no processo seletivo. Assim, não eram incomuns as queixas no que diz respeito ao caráter ambíguo dos concursos públicos para professores de artes.

No início dos anos 2000, o governo vinha demonstrando interesse em debater com a sociedade civil novas políticas públicas para música. Assim, se propôs que os músicos se reunissem em fóruns com a intenção de discutir propostas para a classe. Nesse contexto nasce o Núcleo Independente de Músicos (NIM) composto por órgãos tais quais a Associação Brasileira de Música Independente (ABMI), o Sindicato dos Músicos Profissionais do Estado do Rio de Janeiro (SindMusi-RJ), a Rede Social da Música e o Fórum Paulista Permanente de Música (FPPM). Esse núcleo criou, por sua vez, o Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP), específico para tratar dos assuntos ligados ao Legislativo e estabelecer uma interlocução política com esse poder a fim de tratar de assuntos referentes ao setor produtivo musical, e não educativo.

Vale destacar que, conforme afirma Sobreira (2012), o processo que resulta na Lei 11.769/08 tornando obrigatório o ensino de música nas escolas básicas não teve essa intenção como motivação inicial. Em um primeiro momento, o GAP deixa claro que sua intenção é destacar a importância da música na economia, não mencionando a educação musical, apesar de abraçar essa causa posteriormente.

No *Seminário Música Brasileira em Debate*, realizado em maio de 2006 como parte integrante do processo de discussão com a sociedade, a educação musical foi incluída na pauta, embora não como foco principal. Segundo Sobreira (2012) o tópico passa a ser elemento integrante desse debate devido ao seu grande potencial atrativo gerado pelo discurso de inclusão social. Segundo Cecília Conde em depoimento concedido à Sobreira (2012) havia “*um clima de entregue um instrumento e a criança não pegará uma arma*” que caracterizava o encontro. No entanto, a educação musical ainda era uma entre as muitas reivindicações colocadas pelo GAP.

Em audiência pública realizada em julho de 2006, no entanto, o foco começa a mudar. O senador Saturnino Braga (Rio de Janeiro), em seu discurso, compromete-se com a “volta do ensino da música nas escolas” de forma que essa pauta tomou uma proporção maior e até certa

autonomia na discussão. Nesse momento, a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), que participara do *Seminário Música Brasileira em Debate* ainda de forma tímida, começou a atuar de maneira mais ativa no processo de formulação da Lei 11.769/08.

É importante ressaltar o uso do termo “volta do ensino da música nas escolas”. A volta de algo se dá quando ele está extinto e efetivamente não foi isso que ocorrera. Segundo Sobreira (2012) o uso dessa expressão ocorre devido ao sentimento dos educadores musicais de que a Lei 5.692/71 extinguiu o ensino da música nas escolas, quadro que não conseguiu ser revertido pela LDB 9.394/96. No entanto, como vimos anteriormente, o que ocorre não é a extinção, mas o enfraquecimento da educação musical que se vê contemplada de forma diluída no ensino da disciplina Artes, conforme proposto pela LDB. O *Manifesto pela Implantação do Ensino de Música nas Escolas*, escrito pela professora Luciana Del-Bem, reforça essa falsa ideia da inexistência do ensino da música nas escolas confirmando as especulações de Sobreira. O próprio título do documento sublinha essa ideia, uma vez que só se implanta algo que não esteja implantado. A seguir, destacamos um trecho do documento no qual a ideia de ausência do ensino de música está reforçada:

A atual LDBEN, embora indique a obrigatoriedade do “ensino de arte”, é ambígua em seus termos. A expressão “ensino de arte” permite uma multiplicidade de interpretações, o que tem acarretado na manutenção de práticas polivalentes de educação artística e na **ausência do ensino de música** nas escolas. Muitos concursos públicos recentes, realizados para o magistério em diversas regiões do país, persistem em buscar professores de “educação artística”, quando a Universidade já possui formação de professores específica em cada uma das artes (Visuais, Música, Teatro e Dança). Há, portanto, uma incoerência entre as demandas docentes por parte das instâncias públicas e privadas e o que está acontecendo na prática de formação de professores. (Trecho do Manifesto pela Implantação do Ensino de Música nas Escolas, 07 de novembro de 2006, grifo nosso)

Além disso, Sobreira (2012) destaca que, ao se referir a uma “volta do ensino de música”, os profissionais na área comumente relembram do projeto empreendido pelo compositor Villa-Lobos, embora não seja um modelo pedagógico que os educadores queiram como continuidade. Maura Penna em entrevista concedida à Sobreira (2012), destaca a supervalorização que se faz do Canto Orfeônico no campo da educação musical. Ela entende que, apesar de ser uma experiência importante e relevante para a época, o contexto social era completamente diferente; Villa-Lobos enfrentou um país eminentemente agrário e uma população escolarizada muito menor, devido a um sistema de ensino extremamente elitista. Assim, para Penna, a visão de que o Canto Orfeônico era “bom” e obrigatório e, por isso, a educação musical, se obrigatória, pode ser boa também, é irreal, por desconsiderar as mudanças no contexto histórico, político e social do país. Além disso, como vimos anteriormente, as dificuldades do contexto histórico refletiram em um afrouxamento metodológico no projeto de

Villa-Lobos, de forma a priorizar as grandes aglomerações de formações corais em detrimento do rigor do conteúdo. Dessa maneira, entender o Canto Orfeônico como “bom” é uma avaliação simplista, pois pressupõe uma ótica unilateral do projeto.

Observamos então que a campanha pela obrigatoriedade do ensino de música nas escolas tornou-se o foco mais atrativo para o projeto do GAP, distorcendo suas intenções iniciais ligadas às demandas do mercado musical. Da mesma forma, as expectativas da comunidade de educação musical, no que diz respeito à revisão da polivalência nos concursos de licenciatura em artes, também foi frustrada. Sobreira faz uma importante avaliação do efeito de tal posicionamento do GAP diante do cenário em questão:

“(…) ao assumir o slogan ‘Quero Educação Musical na Escola’, os professores de música se valeram deste apoio ideológico por ele ser de mais rápida aceitação junto à sociedade. Em minha opinião, a consequência deste ato foi o afastamento do propósito inicial, que visava o fim da polivalência” (SOBREIRA, 2012, p.131).

Em 2008 obteve-se a aprovação da Lei 11.769 que altera a LDB acrescentando a especificidade do caráter obrigatório, “mas não exclusivo” do ensino dos conteúdos de música nas escolas (CY, 2008, p.4). Assim, é importante ressaltar que a alteração da LDB não contemplou o ensino obrigatório da disciplina de música no currículo escolar, mas a obrigatoriedade dos conteúdos de música no ensino da arte.

Além disso, um ponto de discussão bastante polêmico no que diz respeito à aprovação da Lei 11.769 foi o veto presidencial ao seu Art. 2º. Esse artigo defendia, em seu 7º parágrafo, que o ensino da música deveria ser ministrado por professores com formação específica na área. O veto foi justificado a partir do argumento de que a música é uma prática social que no Brasil é efetivada por diversos profissionais que não possuem necessariamente uma formação acadêmica ou oficial em música. Assim, exigir formação específica é não reconhecer essa realidade. Além disso, o veto considera que, pela LDB, não há exigência de formação específica de qualquer conteúdo determinado, não cabendo especificar, portanto, a formação do profissional da área de educação musical.

Este veto causou grande polêmica entre os especialistas da área. Enquanto alguns alegavam que dessa forma se evitaria que a lei, por falta de profissionais licenciados suficientes, se tornasse inaplicável, outros consideraram que todo o processo tinha sido em vão, pois o que aquele parágrafo pretendia era criar condições para que os concursos fossem feitos por área, eliminando assim, o ensino polivalente. Dessa maneira, nele se resguardava, ainda que timidamente, a intenção primordial do movimento que, com o veto, frustrou-se definitivamente.

No entanto, não devemos desconsiderar a importância do processo de aprovação da Lei que gerou mobilização e discussão com a sociedade o que, a meu ver, foi seu principal benefício.

Além disso, a Lei 11.769/08 determinou um prazo de três anos para que os sistemas de ensino se adaptem às exigências prescritas. Desde sua aprovação, o Conselho Nacional de Educação (CNE) vêm buscando alternativas para sua implementação. Para tanto, em 2011 foi designada uma comissão cujo objetivo foi promover uma ampla discussão junto aos diversos profissionais ligados ao ensino de Música. Essa comissão buscou ouvir a comunidade através de eventos tais quais o *Simpósio sobre o Ensino de Música na Educação Básica* (2012), audiências públicas (2013) e reuniões técnicas (2013). Com esses encontros formulou-se um parecer (PARECER CNE/CEB Nº: 12/2013) que, por sua vez, gerou a resolução com Diretrizes Nacionais¹⁴ a fim de operacionalizar o ensino de música na Educação Básica; contribuindo, dessa forma, com a efetivação da Lei.

Em janeiro de 2014 o presidente da ABEM, Luiz Ricardo Silva Queiroz, publicou um documento oficial da associação propondo uma breve análise do Projeto de Resolução das Diretrizes. O autor enumera oito eixos centrais que foram destaques nas audiências e que estão contemplados no documento. São eles: (1) a enumeração de estratégias e competências para os diferentes segmentos educacionais - escolas, secretarias de educação, instituições formadoras, ministério da educação e conselhos de educação dos estados; (2) a atuação de professores com formação específica na área, ou seja, formados em cursos de licenciatura em música; (3) abertura para mestres da cultura popular, músicos e outros profissionais ligados à área participarem de projetos musicais das escolas; (4) inclusão do ensino de música em cursos de pedagogia; (5) inserção da música no projeto pedagógico da escola como conteúdo curricular oferecido a todos os alunos; (6) adequação estrutural das escolas; (7) realização de concurso específico para contratação de licenciados em música; (8) proposição, implementação e avaliação de Planos Estaduais, Distritais e Municipais para implementação do ensino da música em diferentes redes de ensino.

O documento de Diretrizes Nacionais formulado pela comissão do CNE ainda aguarda homologação, mas, conforme destaca Luiz Ricardo Queiroz, representa um grande passo para a educação musical brasileira. No entanto, enquanto o projeto não começa a ser operacionalizado, a formação docente dos profissionais que atuarão na escola tem sido o foco dos debates e discussões no campo. Exige especial atenção a atuação desses profissionais em espaços públicos de ensino, uma vez que há grande carência dos mesmos em escolas dessa

¹⁴ Até a data da elaboração do presente texto, o documento aguardava sua homologação.

ordem. Existem correntes que defendem que, apesar do veto, apenas profissionais licenciados devem atuar nas escolas. No entanto, Nogueira (2012) ressalta a impossibilidade desse projeto:

Um pequeno exemplo desse problema pode ser facilmente identificado na cidade do Rio de Janeiro. Sua rede pública municipal é a maior da América Latina: segundo informações presentes no sítio da própria secretaria, são 685.279 alunos, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, distribuídos em 1513 instituições (escolas, creches e espaços de desenvolvimento infantil). No entanto, atualmente, na cidade do Rio de Janeiro, há apenas três cursos de licenciatura em música em funcionamento, dois em universidades públicas e um em centro universitário da rede privada. A oferta de vagas no vestibular de 2011, somando os três cursos, não alcançou nem mesmo uma centena. Levando em consideração que muitos ingressantes não chegam a concluir seus cursos, outros investem nas suas carreiras como músicos e ainda outros optam pelo trabalho exclusivo em escolas especializadas (escolas de música e conservatórios), o número de licenciados que se direciona para a escola básica é ainda mais insignificante. Diante da disparidade entre a demanda e a oferta, é fácil perceber que nem em médio prazo, caso não haja uma ampliação das vagas nas licenciaturas, a pretensão de se contar apenas com os licenciados em música é irrealizável.

Dessa forma, Nogueira (2012) acredita na formação, em música, do professor generalista como uma possível solução para a escassez no quadro de profissionais na área. Para a autora, a parceria entre generalistas e licenciados pode ser, assim, uma alternativa para a operacionalização da música na escola básica. Considerando o mesmo cenário, Sobreira (2008) aponta o diálogo entre instituições formadoras e escolas públicas como uma solução viável a fim de promover um ensino de qualidade e estreitar os laços entre esses dois setores. Talvez essa solução aproxime os futuros professores de uma escola real, pois, de maneira geral, os recém-licenciados chegam ao mercado de trabalho com a imagem idealizada de alunos motivados, em pequeno número por classe, vasto material didático, instrumentos musicais para todos, aparelhos de som, etc. A parceria entre instituições de formação e escolas da rede pública talvez aproxime o futuro professor da realidade educacional de nosso país, evitando a frequente fuga dos licenciados de música da rede básica para as escolas de música.

Existem ainda profissionais que argumentam a favor da capacitação de músicos para o exercício da docência, na contramão da pesquisa em educação que aponta, justamente, a formação educacional como estratégia para a valorização do professor. Assim, o grupo de educadores musicais que defende a pura e simples atuação de músicos na escola está em completo desajuste com os elementos da pesquisa educacional atualmente.

Como se pode perceber, o presente contexto traz à tona diversas discussões principalmente a respeito da atuação do profissional de música na escola. Entendemos através desse breve histórico que, no momento em que a presença da música como componente curricular vê-se enfraquecida, os debates sobre educação musical diluem-se nas discussões em torno da polivalência do ensino em artes. A obrigatoriedade trazida pela aprovação da Lei

11.769/08 fortalece as reflexões a respeito do ensino da música no espaço da escola básica, o que vem a ser precisamente o contexto de atuação da presente pesquisa.

O método de educação musical O Passo se insere dentro do panorama traçado até aqui. Lembremos que, como nos situa Fonterrada (2008), durante os anos 90 dá-se o fortalecimento na crença do método como garantia de sucesso no processo de aprendizagem musical. O Passo foi criado em 1996 quando métodos estrangeiros como Kodály, Orff e Suzuki estavam sendo revisitados e, portanto, ganhavam espaço nesse contexto. Assim, o método trilha seu caminho como método original e brasileiro.

Além disso, podemos constatar também a extrema influência que o modelo conservatorial teve na consolidação da educação musical em nosso país. A música erudita europeia do século XVIII e meados do XIX vem sendo difundida nos conservatórios e cursos de formação que dão ênfase sobretudo à performance e confundem o ensino da música com o ensino técnico do instrumento. Apesar da influência histórica de novas linhas de educação musical, essa prática ainda é comum por compor a formação de muitos dos profissionais formadores que atuam nas universidades atualmente (VIEIRA, 2004). Assim, como veremos a seguir, O Passo caminha na contramão desse ensino tão tradicional em nossas instituições.

O método desvincula a aprendizagem de música da prática instrumental, pois estabelece parâmetros e exercícios de estudo sobre os aspectos musicais em vez de aspectos técnicos. Ou seja, “O Passo não trabalha visando este ou aquele tipo de realização. Ele trabalha com a construção de uma base, algo que traz inúmeras possibilidades e abre uma porta, não apenas para os ritmos e os sons, mas para a rítmica e para uma real aproximação com o universo sonoro” (CIAVATTA, 2009a, p.15).

Dessa maneira, o aluno aprende ritmo e afinação para além da técnica instrumental, construindo uma base de conhecimentos musicais independente de seu instrumento. É claro que o método defende a prática musical (em grupo ou individual); no entanto, propõe a consolidação de uma aprendizagem de base útil ao aprendizado de qualquer instrumento. Além disso, ao trazer o resgate do repertório popular nacional, amplia seus horizontes não se detendo apenas no repertório típico do ensino conservatorial.

Cabe destacar também o fato de que a tradição do ensino conservatorial lida com um perfil de aluno previamente sensibilizado ao ensino da música, ou seja, o aluno procura o conservatório, pois já tem a vontade e o interesse de estudar música o que não acontece na escola básica. Nesse outro contexto não é incomum que os alunos, em sua maioria, não entendam a aula da disciplina ‘artes’, na qual se insere a música, como um momento de construção do conhecimento, mas sim como um momento de recreação, o que demanda do

professor uma abordagem diferente daquela que teria em um ambiente conservatorial, pois precisará desconstruir esse imaginário antes de iniciar seu trabalho. Assim, atento à essas demandas, a proposta d'O Passo é altamente adaptável para a educação musical escolar, e isso nem sempre acontece com outros métodos que seguem uma tradição conservatorial ao propor um ensino voltado para a performance e para o aprendizado de um instrumento.

Por essas razões, no contexto da Lei 11.769/08, O Passo se apresenta como um método altamente adequado à realidade das escolas públicas nacionais. Como comentado anteriormente, o fato d'O Passo ter sido ensinado em trinta escolas da rede municipal pelo projeto “Por um Mundo Melhor” financiado pelo “Rock in Rio”, aponta seu potencial em ambientes de educação básica e por isso discutir o método e situá-lo em seu tempo histórico torna-se tão relevante no presente momento. Por essa razão, a contextualização da educação musical e seus debates atuais nos oferecem uma compreensão mais ampla de algumas das questões propostas pela presente pesquisa.

1.2. O método O Passo

A potência do método O Passo nas escolas regulares não se explica apenas por meio da metodologia que propõe, mas sim através da filosofia de ensino que ele busca, a qual o aproxima do campo da educação e ao mesmo tempo o universaliza. No prefácio do livro de Lucas Ciavatta, *O Passo: Música e Educação*, Frank Abrahams descreve essa tendência do método da seguinte forma:

Os princípios d'O Passo conceitualizam o fazer musical como fenômeno incorporado ao articular pensamento, sentimento e ação. Ainda que centrado nos ritmos brasileiros, os princípios podem ser utilizados com os ritmos e melodias de qualquer cultura, fazendo d'O Passo uma experiência universal. (CIAVATTA, 2009, p.13).

Essa forte característica do método se justifica em uma sólida conceituação sobre os princípios e pilares que regem o trabalho com O Passo. Conhecer o método significa necessariamente se familiarizar com esses conceitos. Ao contrário, se o esvaziamos de seus princípios e pilares, ele se torna mais uma coletânea de exercícios do que um método efetivamente. Assim, a seguir proponho uma primeira aproximação do trabalho conceitual que rege O Passo.

Nossa principal fonte bibliográfica para a elaboração desse trecho são os livros escritos e editados pelo criador do método, Lucas Ciavatta, ao longo dos seus 19 anos de dedicação ao desenvolvimento do trabalho; partiremos de suas referências bem como daquelas que ele utiliza

para embasamento teórico do método. Porém, não podemos deixar de notar a forte conexão entre tais referências e algumas das discussões do campo da educação. Dessa forma, a proposta do trecho a seguir é apresentar o método buscando, no campo da educação, um diálogo fértil que não pretende se aprofundar nas problemáticas da educação, mas sim manter viva sua conexão com a educação musical.

1.2.1. O Passo e seus Princípios.

O Passo possui como orientação dois princípios que dependem um do outro. São eles: inclusão e autonomia.

Quando falamos sobre inclusão, é comum associarmos essa ideia ao público com deficiências diversas. Hoje em dia, o debate sobre educação inclusiva é muito presente no campo da educação. No entanto, falar de inclusão para O Passo não significa abordar a educação inclusiva para pessoas com qualquer tipo de deficiência física, cognitiva ou psíquica. De fato, o método propõe uma interessante problematização desse termo, pois alega que uma pessoa sem qualquer tipo de deficiência pode ser tão ou mais excluída do que uma pessoa com alguma.

O Passo defende que o modelo de educação musical pode ser um modelo extremamente excludente por não possuir ferramentas efetivas para lidar com o aluno que não consegue entrar no ritmo ou afinar. Esse aluno, que não possui nenhuma deficiência física, cognitiva ou psíquica, é uma pessoa excluída do processo pedagógico. Dessa forma, O Passo chama nossa atenção para o fato de que a exclusão não acontece apenas quando aparece um cadeirante e, portanto, não está associada necessariamente com uma deficiência física. Ciavatta, em entrevista para a coletânea “A música na escola”, ressalta que:

É importante pensar o que estamos considerando como inclusão. Colocar dentro de sala de aula é o primeiro passo. Também tem o caso da anulação do indivíduo, em que o professor olha para o aluno e acha que ele está incluído, mas, ao invés disso, ele está anulado. Ele é um cara normal, mas dentro da escola, ele se anulou. Dentro do grupo, ele não faz a menor diferença. Ele só não é excluído porque não está na cadeira de rodas, porque ele não tem uma síndrome. Mas ele é tão ou mais excluído (JORDÃO, G. et al, (coords) 2012, p.188).

A partir dessa citação, percebemos que o princípio de inclusão é um conceito amplo que ultrapassa o limite da educação para pessoas com deficiência. No entanto, vale ressaltar a importância dos profissionais que se dedicam à educação especial. O método não pretende desvalorizar esse campo de atuação, mas prega uma expansão do conceito de inclusão para a educação musical como um todo.

O Passo defende ainda que o trabalho diversificado, postura comum no contexto da educação especial, é a forma mais coerente e respeitosa de se trabalhar com a alteridade na escola. Dessa maneira, a inclusão vai sempre se dar em diversos níveis com qualquer aluno que demande do professor algum procedimento específico, o que exige do profissional uma escuta atenta bem como o domínio de ferramentas apropriadas para solucionar as dificuldades do aluno.

Garcia (1995), em suas “Cartas Londrinas e de outros lugares sobre o lugar da educação”, traz uma importante reflexão sobre o debate da diversidade na escola:

A escola trabalha sempre com a perspectiva da homogeneização, sintonizada que está com a sociedade na qual se insere. A diferença é o distúrbio que fere a harmonia positivista. Há que ser identificada, a fim de que o todo possa voltar à harmonia inicial, que todos precisam crer possível e desejável. Uma vez identificada, a diferença é rotulada, estigmatizada, segregada e tratada como doença. O diferente é dissonante no mundo harmonioso da sintonia. É o desafinado, se continuarmos na linguagem musical. Ou, se preferirmos a linguagem médica, o diferente precisa ser ortopedizado, para se tornar igual a todos que naturalmente seguem o modelo. (GARCIA, 1995, p.50)

A crítica de Garcia vai ao encontro da defesa da inclusão feita pelo método O Passo. Como já dissemos, o trabalho diversificado é uma forma de respeitar as diferenças e a alteridade da sala de aula. Isso não significa que devemos deixar o desafinado continuar em sua condição, mas sim que devemos mostrar-lhe o caminho e lhe oferecer ferramentas adequadas para que possa aprender a afinar e, assim, interferir e marcar presença no seu grupo. No entanto, esse caminho deve ser trilhado respeitando o tempo do aluno e suas particularidades e por isso o trabalho diversificado é tão relevante para o método.

Percebemos, então, que a inclusão para O Passo não passa pela prática musical em grupo sobre qualquer parâmetro, ou seja, a mera participação do aluno. A inclusão se dá quando o aluno tem a oportunidade de vivenciar a prática em grupo de forma consciente ainda que dentro dos limites individuais que ele possa oferecer. Para O Passo, só estamos incluídos num determinado fazer musical quando somos capazes de afetá-lo, ou seja, quando nossa ação interfere positiva ou negativamente no resultado musical do grupo. O ideal é que tal interferência seja positiva para que se torne cada vez mais desejada pelo grupo. (CIAVATTA, 2009)

Para ilustrar a compreensão que tem sobre a inclusão, Ciavatta propõe uma metáfora em seu texto “A gota de óleo e o copo d’água” (2009). A partir de uma experiência em que uma gota de óleo é depositada em um copo d’água, percebe-se que a presença do óleo não garante sua inclusão/fusão com a água. Sua presença naquele copo não interfere positiva ou negativamente na natureza daquele elemento. Mesmo quando sacudimos o copo, o que se dá é

a falsa impressão de fusão, pois as micro-gotículas de óleo voltam à superfície e retomam sua condição inicial. Da mesma forma pode se dar a experiência musical de um indivíduo. Estar presente em um grupo de percussão ou grupo coral, não garante estar incluído nele, ou seja, a presença de um aluno nas aulas de música pode ser tão superficial quanto a postura da gota de óleo diante da água. Assim, estar presente não garante que ele esteja incluído no trabalho desenvolvido ao longo do curso.

Avançando na metáfora, Ciavatta entende que é preciso reconhecer que há uma diferença entre a água e o óleo, pois suas estruturas não permitem uma interação química de forma que a inclusão, nesse caso, deve ser de outra ordem. A partir dessa compreensão, podemos então tampar o copo de água e virá-lo de cabeça para baixo de forma que a gota de óleo se desloque de maneira segura e decidida para o fundo do copo, que agora está virado para cima. Assim, a água não pode resistir ao movimento da gota de óleo e precisa abrir passagem a ela que, por sua vez, abandona sua inércia e sua posição superficial fazendo um movimento fundamental para a inclusão.

É possível usar essa imagem para refletir sobre o processo de inclusão em sala de aula, pois quando alguém chega a um grupo já encontra uma dinâmica estabelecida e precisa movimentar-se, vencer a inércia para que possa participar desse grupo. Esse movimento, que alterará toda a dinâmica do grupo, tem que partir necessariamente da pessoa que chega, porém nem sempre ela possui a força e a motivação necessárias para promover esse movimento. Aí está o papel do professor: fornecer motivação e meios para que o aluno seja capaz de vencer a sua inércia e, dessa forma, promover o movimento que o incluirá no grupo.

Assim, é possível dar voz ao aluno que não a tem e, dessa forma, garantir sua inclusão. Mas a pergunta que permanece para nós é: quem o ouvirá quando o professor não estiver mais lá? A inclusão só pode acontecer diante da preocupação em desenvolver a capacidade de se fazer ouvir de cada aluno (CIAVATTA, 2009). Nesse âmbito já adentramos a seara do princípio de autonomia.

Retomemos a experiência de um grupo de percussão ou grupo de canto coral. É absolutamente possível uma pessoa participar a vida inteira de um desses grupos e não ter referência rítmica ou mesmo desafinar com muita frequência. Diversas vezes, ao longo das nossas práticas musicais tanto rítmicas, quanto melódicas e harmônicas percebemos que não há a preocupação no desenvolvimento da autonomia do indivíduo, deixando-o em um estado constante de “dependência” do outro. Assim, os indivíduos “dependentes” tocam ou cantam sempre “um pouquinho” depois do outro e se mantêm em um estado de ignorância sobre um fazer musical “independente”.

Lembro-me que, quando cantei no meu primeiro coral, o naipe funcionava lindamente e arrancava vários elogios de nossa regente. Porém, havia uma colega muito segura que, quando faltava ao ensaio, o naipe inteiro desandava perdendo entradas e desafinando notas e trechos que já haviam sido resolvidos em outros encontros. Estava clara, naquela situação, a nossa dependência. No entanto, não havia meios de percebermos sozinhos se tínhamos domínio ou não daquele repertório e só nos deparávamos com essa dependência quando nossa colega se ausentava.

Ora, depender inteiramente do outro por certo não é o desejo das pessoas que pretendem uma experiência real de aprendizagem. Assim, o que O Passo oferece é a possibilidade do fazer musical “contar com o outro” ao contrário de “depender do outro”. A partir do desenvolvimento da autonomia do aluno dá-se uma prática musical efetivamente em grupo, ou seja, o indivíduo deixa de tocar “ao lado do outro” e passa a “tocar junto com o outro”, tornando-se capaz de interagir com o grupo. Dessa forma, a autonomia no método está diretamente ligada à noção de rigor que, diferente de rigidez, se constitui da compreensão de que não se deve proteger ninguém de sua própria ignorância (CIAVATTA, 2009). A partir da compreensão de sua ignorância é que o aluno poderá optar por estar disponível à construção de um conhecimento. É nessa relação que o professor deixa de ser aquele que “sabe tudo” e transforma-se naquele que sabe como buscar o conhecimento e pode, dessa forma, oferecer ao aluno esse mesmo caminho (CIAVATTA, 2009).

Assim, o professor possui um papel fundamental na medida em que oferece ferramentas ao aluno para que o mesmo seja capaz de gerir sua autonomia. Ao fazê-lo, o indivíduo estará apto a tocar seu instrumento sem que o professor esteja sempre ao seu lado e, dessa forma, será capaz de se fazer ouvir no grupo conquistando sua efetiva inclusão dentro do mesmo.

O debate sobre autonomia também é valioso no campo da educação. Nas escolas é muito comum ouvirmos nossos alunos dizerem ‘eu não sei’ ou ‘eu não sou capaz’ e essa é uma situação amplamente analisada nos debates sobre o fracasso escolar. Garcia, mais uma vez, nos alerta sobre esse tipo de problema:

São as crianças das classes populares, que, desde o nascimento, são estigmatizadas como perdedoras. São historicamente condenadas ao fracasso, com graves consequências para a capacidade de organização da classe trabalhadora e para a decorrente luta pela transformação da sociedade (GARCIA, 1995, p.65).

É dessa cruel organização do sistema educacional, para a qual nos chama atenção a citação acima, que nasce o discurso de incapacidade de nossos alunos. Separar nossas classes entre capazes e incapazes desampara o potencial de criação do indivíduo e torna o terreno

pedagógico infértil. O estímulo à autonomia é o adubo que pode nutrir nossas plantações; tornar o aluno motivado e hábil para direcionar essa motivação é a tarefa do professor verdadeiramente preocupado com um processo pedagógico que valorize a autonomia do aluno.

É claro que compreendemos que as questões que envolvem o fracasso escolar ultrapassam os limites da aula de música e, por vezes, ultrapassam inclusive os limites do muro da escola. Porém, ter a autonomia como um de seus princípios norteadores torna O Passo um método sensível a esse debate e, portanto, capaz de agir em prol da reformulação da imagem que o aluno tem sobre sua produção escolar.

1.2.3. O Passo e seus Pilares

A fim de organizar a forma como é compreendida a prática musical em grupo, O Passo define quatro pilares. São eles: Corpo, Representação, Grupo e Cultura.

O Passo entende que se mover é condição primordial para fazer música. Sem o corpo jamais a música seria possível; assim, qualquer movimento, voluntário ou involuntário, interfere e define na realização musical. A partir dessa compreensão o método resgata o conceito de esquema corporal trazido pelos autores Le Boulche e Vayer (apud Ciavatta, 2009, p.24). Esse conceito diz respeito à capacidade do sujeito de, a partir do diálogo com as noções de tempo e espaço, construir uma representação mental do seu corpo na sua relação com os objetos. Assim, defende a existência de uma aprendizagem que se dá a partir do corpo, o que nos remete à Reiner (apud Ciavatta, 2009, p.26) e seu conceito de cognição corporal. A defesa feita pelo autor é a de que o próprio corpo aprende por vias particulares prescindindo dos procedimentos intelectuais.

A compreensão da importância do corpo no processo de aprendizagem é uma discussão cara também ao campo da educação. O autor Hugo Assman (apud Berti, 2009, p.73) alerta:

Até hoje predominaram as concepções mentalistas do conhecimento (...). É este modelo mentalista que não é mais compatível com o que hoje se sabe acerca da nossa corporeidade e, em especial, do funcionamento do nosso cérebro/mente. Faz-se necessária toda uma renovação profunda das linguagens pedagógicas impregnadas de mentalismo. O grave é que muitos querem persistir num conceito mentalista da razão e da racionalidade. Precisamos de linguagens pedagógicas que explicitem a inscrição corporal dos processos cognitivos.

Seguindo a mesma linha de Assman, Garcia sublinha:

(...) Refleti sobre a possibilidade, mas eu queria mesmo falar da necessidade, de criar, em nossa escola, currículos que não dissociassem a busca da beleza da busca do conhecimento; que não cortassem, no aluno, os dois lados de seu cérebro, não separassem corpo e mente. (GARCIA, 1995, p.65)

Assim, a partir da conexão entre trabalho intelectual e trabalho corporal, O Passo se insere como uma proposta pedagógica que traz o corpo à cena. Dessa forma, contribui para desconstruir uma visão mentalista da educação e, simultaneamente, rompe com a dicotomia imposta entre corpo e mente.

Vimos que o Corpo é um elemento essencial à prática musical com O Passo uma vez que, para o método, existe uma relação implícita entre movimento corporal e movimento musical que é investigada. É a partir da vivência corporal que será possível, ao indivíduo, a representação da linguagem musical. O pilar da Representação está, assim, diretamente ligado ao Corpo, visto que a cognição corporal nos permite a criação de representações mentais que, por sua vez, também afetam o Corpo gerando, dessa maneira, uma via bidirecional na relação entre esses dois pilares. Ao discutir o conceito de Representação para o método, vale ressaltar as diferentes formas através das quais ela se dá durante a prática musical. Podemos compreender a representação de uma música por via da escrita musical, naturalmente, mas também através de representações orais, ou mesmo corporais.

No que diz respeito à representação escrita, é importante lembrar suas limitações, visto que qualquer partitura é uma aproximação com a música que está escrita ali e, por isso, não pode ser confundida com a música em si. A representação escrita é um “guia”, um “mapa” que nos ajudará a decodificar o som. Assim, a partitura existe para ser “estudada” e não “tocada” (CIAVATTA, 2009).

A representação oral, por sua vez, é muito usada nas manifestações populares e trata-se de uma tradução do evento musical através de sílabas rítmicas. Quando um mestre de bateria de uma escola de samba nos passa a seguinte frase de caixa: PA/CO/PA/PA/CO/PA/PA/CO/PA/CO/PA/PA/CO/CRU/CO; o que ele está tentando representar através dessas sílabas são o ritmo e o timbre do instrumento. No entanto, esse recurso só é válido se já estivermos familiarizados com a linguagem da caixa, visto que não há indicações, através dessa representação, das divisões sobre o tempo. Assim, a notação oral também sofre suas limitações.

Nesse ponto, vale observar que muitas vezes a educação musical (principalmente aquela de referência conservatorial) atropela o ensino-aprendizagem, pois, em alguns casos, supervaloriza a prática da leitura e escrita esquecendo-se que existem diversos tipos de conhecimento que devem ser considerados nesse processo. No entanto, tal prática de supervalorização da escrita não é restrita apenas à educação musical. Existe o hábito comum de

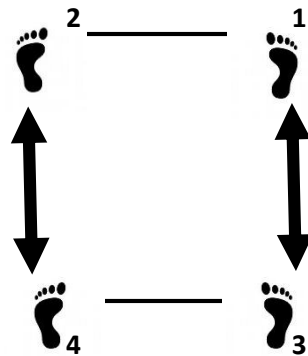
se opor cultura escrita à cultura oral, criando mais uma dicotomia que nos parece pouco interessante. No caso dessa oposição, verifica-se uma supervalorização da cultura escrita e um descrédito da cultura oral. Tal visão distorcida encobre as possibilidades de crescimento que o equilíbrio entre esses dois elementos poderia nos trazer.

No processo dinâmico de criação do método, a cultura “popular” é uma referência fundamental e pode, de forma geral, ser associada a uma cultura oral. Assim, ao se nutrir de referências para além do campo da cultura escrita, mais uma vez O Passo contribui com a dissolução de uma dicotomia que pode embotar um processo pedagógico amplo e saudável. Ao se colocar contra tal oposição, O Passo fomenta uma formação musical e cultural aberta para mais de uma forma de construção, o que alimenta o exercício de aceitação de outras culturas.

A notação corporal, por fim, pode ser verificada, por exemplo, na prática de uma orquestra. O modelo de regência utilizado por maestros é uma forma de notação corporal através da qual um maestro exterioriza aspectos musicais como fórmulas de compasso, indicações de andamento, representações dos fraseados, dinâmicas, etc. Se pudéssemos classificar os tipos de gestos utilizados por um maestro durante sua regência, poderíamos apontar duas categorias: gestos que envolvem uma tomada de consciência daqueles que os realizam e gestos que não envolvem tal consciência. No processo de aprendizagem orientado através d'O Passo nos interessarão, em primeira instância, os gestos que passam pela tomada de consciência. Através da compreensão, a consciência nos trará a noção de uma notação corporal comum e, dessa forma, uma compreensão do evento musical (CIAVATTA, 2009).

Outro exemplo no qual identificamos a presença do recurso da notação corporal, se dá no ambiente das escolas de samba. As coreografias utilizadas pelos ritmistas não possuem apenas uma função lúdica, mas contribuem para a memorização dos arranjos explicitando corporalmente as seções de uma música e, portanto, relacionando estruturas formais com a linguagem corporal. Da mesma forma, os símbolos utilizados pelos mestres de bateria são representações corporais dos elementos musicais, tais como bossas ou viradas, que deverão ser executadas pelos ritmistas.

O Passo, por sua vez, se vale da utilização simultânea das três formas citadas de notação e trabalha sistematicamente com todas elas. O aluno aprenderá a se movimentar de uma forma específica, porém baseada no seu próprio andar. A partir dessa movimentação, constrói sua representação corporal e oral, pois entende que quando o seu pé direito pisa à frente será o primeiro tempo do compasso, quando o pé esquerdo pisar à frente será o segundo tempo. O pé direito pisando atrás comporá o terceiro tempo do compasso e, por fim, o quarto tempo estará representado pelo pé esquerdo atrás.



O aluno desenha, dessa forma, uma espécie de quadrado no chão que representará o modelo do compasso quaternário. Assim, nesse processo, o aluno pisa o 1 – notação corporal – fala o 1 – notação oral – e escreve o 1 – notação gráfica¹⁵, associando, dessa forma, as três maneiras de representação que descrevemos até então. Assim, fazendo uso dessa ferramenta, o aluno torna-se seu próprio maestro prescindindo de uma regência externa. Ciavatta, no entanto, faz uma interessante diferenciação entre o modelo de regência com as mãos e o modelo proposto pelo método O Passo:

Com relação a esse último aspecto, cabe citar o modelo de regência que é sem dúvida uma forma sistematizada de trabalhar com notações corporais – o próprio movimento d’O Passo é um modelo de regência, só que realizado com os pés. No entanto a diferença, que parece pequena, entre realizar o modelo com as mãos e realizá-lo com os pés, é definitiva. O modelo de regência com as mãos, por não envolver o deslocamento do eixo do corpo, normalmente não é utilizado para ensinar nada, ele é utilizado para comunicar, para quem o faz e para quem o vê sendo feito, informações que foram trabalhadas anteriormente e que o modelo apenas resgata (CIAVATTA, 2009, p.77).

Dessa forma, o método faz uma proposta de notação corporal que pode ser comparada ao que verificamos nos modelos de regência com as mãos. No entanto, sua proposta o ultrapassa na medida em que traz como preocupação primordial a intenção de ensinar a linguagem musical e não apenas de comunicá-la, como pretende o modelo de regência com as mãos.

A prática da notação gráfica se dá no método através das partituras de aproximação (Anexo 1). Essas expressam graficamente as representações corporais e orais estabelecidas através de símbolos que uma criança de sete anos já domina. Dessa forma, o aluno tem acesso

¹⁵ O Passo propõe uma forma específica de notação apresentada em suas folhas de estudo de ritmo. Por questões autorais, não foi possível anexar tal material ao presente trabalho. Porém, para consulta e visualização das folhas propostas por Ciavatta, acesse www.opasso.com.br.

ao processo no qual a expressão gráfica traduz ideias musicais, o que poderá, posteriormente, ser explorado na introdução ao trabalho com a partitura tradicional.

É importante ressaltar que O Passo não opõe a leitura à imitação. Ao contrário, entende esse recurso como valioso na prática musical. A imitação e a repetição no processo de aprendizagem musical são ferramentas essenciais. O que O Passo pretende é um equilíbrio entre imitação e leitura para que as duas ferramentas sejam potencializadas.

A preocupação com a notação inerente ao método se relaciona diretamente com o princípio de autonomia como é possível verificar na seguinte citação:

Há pelo menos um ganho fabuloso quando se utiliza uma forma de escrita num processo de ensino-aprendizagem em Música: o desenvolvimento da autonomia do aluno. De posse de uma ferramenta como a escrita este aluno pode, dentro ou fora do ambiente onde se dá o processo de ensino-aprendizagem, refazer sozinho, quantas vezes julgar necessário, o que foi vivenciado com ajuda de seu professor. Isto representa um ganho para o aluno, que estabelece uma relação mais sólida com o conhecimento, teórico ou prático, como para o professor, que pode assim dividir a responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem com o aluno. (CIAVATTA, 2009, p.70)

Assim, o que O Passo pretende é que o aluno seja capaz de reproduzir de maneira autônoma e independente, a experiência musical que vivenciou com o seu professor. Dessa forma os pilares Corpo e Representação estão diretamente associados ao princípio de Autonomia explorado na seção anterior.

Avançamos bastante na direção dos pilares Corpo e Representação, ainda nos falta compreender os pilares Grupo e Cultura. No entanto, gostaria de abrir um parêntese para um conceito fundamental do método e que nos parece essencial no caminho de conhecer melhor esse trabalho. Trata-se do conceito de Posição.

Imagine-se em um carrinho de montanha russa. Durante sua estadia nesse brinquedo há pelo menos quatro momentos em que você experimentará sensações bastante diferentes. Em um primeiro momento, o carrinho estará embaixo e você se sentirá calmo e seguro. No segundo momento, o carrinho começa a subir a montanha e você se sente ansioso e nervoso, talvez nesse instante seus batimentos e respiração, inclusive, se alterem. No terceiro momento o carrinho está no ponto máximo da altura do brinquedo e é também aí que a tensão e a expectativa alcançam seu ponto auge. Por fim, no último momento, o carrinho desce a montanha e a sensação de vertigem é preponderante. Assim, durante sua trajetória na montanha russa, você permanece sendo você, naturalmente, mas notam-se mudanças nas suas sensações e, inclusive, no seu padrão respiratório, no batimento cardíaco e até nas suas expressões faciais.

Agora imagine que você foi filmado em sua aventura por duas câmeras distintas. A primeira câmera filmou sua movimentação de um ponto fixo a cima da montanha russa, a

segunda câmera, uma ‘go-pro’ presa ao carrinho, filmou diretamente seu rosto durante todo o percurso. Uma pessoa que assista a filmagem da primeira câmera certamente não vai perceber as nuances dos quatro momentos tão distintos que você vivenciou, talvez, dependendo da localização da câmera, não seja perceptível que existe uma diferença grande da sua altura em relação ao solo no primeiro e no último momento. Por sua vez, a filmagem da ‘go-pro’ provavelmente será mais fiel aos quatro momentos experimentados, pois poderemos perceber as nuances das suas expressões e, inclusive, as deformações do seu rosto causadas pela alta velocidade do carrinho no momento da descida. A pessoa que tiver acesso a essa segunda filmagem poderá ter uma compreensão mais clara e completa do fenômeno que você vivenciou.

Esse paralelo (construído por Ciavatta em reunião com os professores do Instituto d’O Passo) pode nos ajudar a compreender as diferenças entre duração e posição. Entender o fenômeno musical através da duração é como enxergar o movimento na montanha russa sob a ótica da primeira câmera, ou seja, a partir de um ponto fixo a cima do brinquedo. É uma aproximação, mas você, inevitavelmente, perderá nuances do fenômeno musical tal como, no exemplo acima, a câmera perde a perspectiva dos quatro momentos vivenciados por você no brinquedo.

Traduzindo a metáfora para um contexto musical, podemos imaginar essas duas sequências musicais: batidas localizadas nos tempos e batidas localizadas nos contratempos. O intervalo de tempo entre cada batida da primeira sequência, localizada nos tempos, é igual àquele da segunda sequência, localizada nos contratempos. Assim, considerando apenas as durações, os dois eventos serão idênticos, porém, ao localizarmos tais sequências de batidas no espaço musical afirmando que a primeira sequência coincide com os tempos, enquanto a segunda sequência coincide com os contratempos, perceberemos que ambas são completamente diferentes. Dessa maneira, a explicitação do espaço musical no qual um determinado evento acontece é essencial para a compreensão de tal evento. Para O Passo, a explicitação da relação entre evento e espaço será traduzida através da posição do evento.

Esse conceito, original do método, chama a nossa atenção para a fragilidade da compreensão do ritmo como uma sucessão de eventos com durações iguais ou distintas. A duração é um conceito frágil ao tentarmos descrever um ritmo, pois considera apenas a distância entre um evento musical e outro desconsiderando, portanto, a relação do mesmo com o pulso, ou seja, sua relação com o espaço musical. Se considerarmos apenas a duração dos eventos musicais, podemos não compreender a distinção entre batidas localizadas nos tempos e batidas localizadas nos contratempos, de forma que, para fazê-lo, precisamos explicitar a relação com o pulso.

Dizer a posição de um evento sonoro depende, portanto, da relação entre os dois pilares descritos acima. Quando meu maestro me orienta a tocar nos contratempos, significa, para O Passo, dizer que eu tocarei no momento em que dobro minhas pernas; esse momento possui a letra ‘e’ como notações gráfica e oral. Assim, através do meu corpo e das representações associadas a ele, consigo explicitar a posição do evento sonoro e, portanto, posso conhecer e representar meu espaço musical de perto e não apenas na sua ‘planta’.

Uma escuta consciente, apoiada no movimento corporal para construção da compreensão do evento musical, ou seja, de uma representação comum desse evento, garantirá uma prática em grupo efetiva. Aqui introduzimos o pilar Grupo afirmando que há duas maneiras de se tocar ou cantar com outra pessoa: junto com ela ou ao lado dela, ou seja, ouvindo-a ou não. Porém, fazer música em conjunto presume que sejamos capazes de ouvir não apenas o som que produzimos, mas que sejamos capazes de ouvir também e interagir com o som dos outros (Ciavatta, 2009).

Realmente o estado de não interação é desinteressante à prática musical e deve ser mesmo evitado. Para incentivar a interação, trabalha-se no método O Passo com a realização polifônica, ou seja, um ou mais instrumentos ou vozes realizando frases diferentes. Em seu livro, Ciavatta (2009) descreve uma situação que vivenciou em um de seus cursos. Uma aluna lhe disse que estava tocando tamborim em um grupo de percussão. Ao oferecer-lhe o instrumento, Ciavatta notou que a aluna tocava muito bem! Animado pegou um surdo para acompanhá-la e aí verificou-se o problema. Ela foi incapaz de tocar junto com o surdo. Ciavatta, em mais uma tentativa, pediu que outro aluno tocasse o surdo e ele juntou-se a ela no tamborim. Porém, sempre que ele parava de tocar a aluna se perdia. Como ela fazia para tocar no seu grupo, então? – perguntou Ciavatta – ao que recebeu como resposta: “Simples!”, ela deixava que o líder dos tamborins começasse e então o seguia.

Poderíamos utilizar essa passagem para exemplificar o princípio de autonomia ou mesmo o conceito de posição, como proposto por Ciavatta em seu livro. Mas esse exemplo nos cabe muito bem para falarmos sobre o pilar Grupo também. Será que essa aluna está tendo uma experiência efetiva em seu grupo? Ciavatta poderia ter parado no momento em que ela tocara sozinha seu tamborim. Ou talvez poderia ter ele apenas tocado o tamborim em uníssono junto com ela. Mas a experiência do uníssono ou do tocar sozinha poderia ter mascarado uma deficiência da aluna em tocar junto. Por isso a prática polifônica é de extrema importância para o método.

A experiência do uníssono, de forma isolada, pode amparar o indivíduo fazendo com que o mesmo não avance em direção a superação de suas dificuldades de interação. Assim:

Em uníssono, a mesma dinâmica que o ampara, também o impede de compreender seus erros e acertos, o protege de sua ignorância levando-o a permanecer nela. Apenas sozinho ele poderá compreender o que acontece. No entanto, sozinho, isolado, ele já esteve e eliminou a um mínimo as possibilidades de erro nesta situação. Os erros que ele agora comete são deficiências na articulação de seu fazer com os outros. São erros observáveis apenas no diálogo de suas referências com outras referências. Só na prática polifônica nos vemos desafiados a rever as referências construídas no isolamento e, a partir do diálogo, criar novas (CIAVATTA, 2009, p. 34).

Vale destacar também que, para além da prática musical em si, podemos compreender a valorização da polifonia, dentro do método, como a valorização da articulação entre diferentes discursos. Assim, a experiência de tocar em grupo a frase do seu instrumento se articulando, se relacionando e ouvindo a frase do outro instrumento sem dúvidas é uma experiência valiosa na formação do caráter de um indivíduo e influenciará sua relação social naquele grupo.

Ao falar de relação não podemos deixar de nos aproximar do pilar Cultura. Através do que foi apresentado até agora, observamos que O Passo se propõe a sistematizar caminhos que viabilizem a apreensão do conhecimento musical sobre as alturas e os ritmos. No entanto, tantas vezes nos deparamos com sujeitos que, aparentemente, são indiferentes às sistematizações expostas até aqui e, apesar disso, são referências de fazer musical. Esses casos são muito comuns na cultura popular quando, por exemplo, nos deparamos com uma criança de 10 anos tocando em uma Escola de Samba de maneira absolutamente familiarizada com aquela prática. Nesses casos, os indivíduos possuem um conhecimento da semântica dos naipes de percussão tamanho é o seu convívio com aquela cultura. Por essa razão são capazes de memorizar os arranjos e entender o fazer musical coletivo.

As ferramentas que utilizam para sua própria sistematização são adquiridas através da imersão na cultura e, portanto, são próprias dela não podendo ser aplicada nos demais ambientes. Em outras palavras, a criança de dez anos que toca na Escola de Samba provavelmente o faz por ter sido criada nela e, certamente, encontraria dificuldades ao ser convidada a tocar no ensaio de uma Nação de Maracatu, por exemplo. O Passo oferece um conhecimento de base que se somará ao elemento cultural no desenvolvimento de uma linguagem própria daquela prática musical. Assim, O Passo tem por intenção somar riquezas, reconhecer e criar áreas de interseção, de diálogo, valendo-se de todas as suas ferramentas para esse intuito.

Partindo desse princípio, o método oferece a oportunidade, para a Escola e para o aluno, de interagir com a música do “mundo lá fora” e por isso disponibiliza instrumentos para que ele realize essa interação. É claro que a música feita no “mundo lá fora” jamais será a música feita na Escola, pois os espaços são diversos e as dinâmicas possíveis também o são, afinal

Cultura envolve dinamismo. Mas é muito interessante a possibilidade de imaginar uma criança ouvindo a música na rádio com seus pais e perguntando: Papai, a caixa está nos tempos 2 e 4? Essa possibilidade, cada vez mais real quando pensamos no trabalho com O Passo, revela empoderamento na relação com a cultura, o que surge a partir do conhecimento construído com as ferramentas adequadas.

O manancial folclórico representa, no método O Passo, um papel central, pois a partir da vivência da cultura popular, o indivíduo poderá se aproximar do “mundo lá fora”, ou seja, da prática musical mais próxima do que acontece nas manifestações brasileiras. Essa prática acontece centrada principalmente na percussão, muito presente nesse tipo de manifestação. Porém o canto também não fica esquecido sendo recorrente o aprendizado de loas e canções do repertório folclórico. Vale notar que não há caridade com qualquer cultura. Ou seja, não se aprende samba porque é importante preservá-lo, mas sim porque se trata de uma experiência rítmica e cultural única (Ciavatta, 2009). Dessa forma a diversidade cultural deixa de ser apenas um conceito e torna-se uma realidade tangível a qual podemos entender e respeitar.

Para ilustrar a força e a riqueza da cultura popular, trago um trecho do poeta Antônio Gonçalves da Silva – o Patativa do Assaré – conhecido por seus famosos cordéis:

Poeta niversitario
 Poeta de cademia
 De rico vocabularo
 Cheio de mitologia,
 Tarvez, este meu livrinho
 Não vá recebe carinho,
 Nem lugio e nem istima,
 Mas garanto sê fié
 E não instruí papé
 Com poesia sem rima.
 (ASSARÉ, 2002, p.18)

Assim, vemos a possibilidade de um diálogo, através do método O Passo, entre a cultura popular, de tradição oral, e os “poeta de cademia” - como brinca Patativa do Assaré - associados à tradição escrita. Essa possibilidade aparece graças ao seu potencial de interseção, uma vez que o método nasce a partir da experiência da academia e da cultura popular.

Percebemos que, ao falar sobre os Pilares Grupo e Cultura, nos aproximamos dos debates propostos na seção anterior sobre Inclusão. Como vimos, estar incluído em um grupo significa interferir nele, “fazer diferença”, ou seja, se relacionar com a ‘polifonia’ dessa convivência e saber dialogar com a diversidade cultural.

A partir da compreensão dos Princípios e dos quatro Pilares que regem o estofe teórico do método O Passo, é possível se aproximar inicialmente dessa metodologia. Naturalmente, compreender o que é O Passo vai além da escrita e depende também da vivência e da prática

musical através do mesmo. No entanto, com a explicação teórica aqui exposta pretende-se que o leitor possa vislumbrar, ainda que inicialmente, as principais características do método que o tornam único em sua prática.

Além disso, busquei articular os pontos que aproximam o método do campo da educação sublinhando suas aproximações com os debates sobre: inclusão, autonomia, corporeidade no processo cognitivo e fracasso escolar. O título do livro mais recente de Ciavatta, conforme já comentamos, é: *O Passo - música e educação*; assim, esses foram alguns pontos que fui capaz de enxergar na construção dessa grande trama que conecta O Passo e a educação.

Em um de seus textos, bastante emblemático, Ciavatta (2009) compara o aprendizado musical à prática de descobrir se um melão está ou não maduro o suficiente. Em sua alegoria, Ciavatta descreve uma situação em que um indivíduo é capaz de, apenas pelo toque, perceber se o melão está próprio para o consumo. Sem entender como aquele indivíduo é capaz de tal proeza, podemos acreditar que o mesmo possui um dom ou é o único capaz de discernir entre um melão maduro e um melão verde.

Assim se dá a prática musical quando não é mediatizada ou mesmo quando é mediatizada de forma equivocada. Nessa perspectiva, entender se estamos cantando ou tocando a melodia ou frase certa, dependerá sempre de um *indivíduo mágico* que nos diga se estamos no caminho certo ou não.

No entanto, se nos detivermos aos pequenos detalhes, perceberemos que o homem capaz de descobrir qual é o melão maduro, para fazê-lo, aperta levemente as extremidades da fruta. Dessa forma, quando tais extremidades estão amolecidas sabe que o melão está próprio ao consumo. Da mesma maneira, na prática musical, quando nos detemos aos detalhes percebemos que alguns códigos vinculados aos princípios e pilares do método O Passo, discutidos nesse capítulo, estão presentes na execução musical e é através deles (mesmo que de forma não sistemática) que se dá a prática.

Ciavatta usa essa alegoria para refletir sobre a importância do movimento corporal, mas podemos usá-la na reivindicação da desmistificação do fazer musical. É de extrema importância, para que tenhamos uma prática musical democrática, que se ofereça a possibilidade do conhecimento musical a partir da constituição de práticas que valorizem a autonomia e a inclusão do aluno.

Nesse sentido, à educação musical, cabe a tarefa de começar a fazer para si mesmo algumas perguntas tais quais: o que ensinar em música? Para quê e para quem ensinamos música?

Acredito que O Passo contribuiu significativamente para a problematização destas questões dentro do campo da educação musical no Brasil e, para além delas, trouxe (e continua trazendo visto que é um método dinâmico em sua construção) respostas bastante eficientes nessa direção. Assim, reitero mais uma vez que, trazer à tona as perguntas que O Passo se fez é acrescentar à educação musical e colocá-la em profundo diálogo com o campo da educação. Somente a partir dessa perspectiva será possível problematizarmos, refletirmos e buscarmos soluções para o contexto da educação musical no Brasil contemporâneo.

Recuperando mais uma vez as cartas londrinas de Garcia, finalizo esse capítulo com uma citação sua que me parece um alerta extremamente importante para o campo da educação musical:

(...) A escola – porque em geral não sabe resgatar o prazer de aprender – transforma o que é trabalho, que se tem sentido é prazeroso, em brincadeira, que se não tem sentido, torna-se mero passatempo, esvaziando a importância do trabalho escolar. (GARCIA, 1995, p. 37)

Cabe a nós, então, refletir sobre que tipo de educação musical queremos oferecer aos nossos alunos.

Cap. 2: O conceito de Autonomia e suas interfaces com a educação musical

Conforme afirmado anteriormente, a investigação que faremos do processo de ensino-aprendizagem da afinação dentro do método O Passo terá como lente o conceito de Autonomia. A escolha desse conceito se deu primeiramente pelo fato de ser ele uma das bases que sustentam a prática pedagógica dos professores d'O Passo, visto que é um princípio muito importante dentro da filosofia educacional proposta pelo método.

Posteriormente, ao me aproximar dos trabalhos da Teoria Crítica, encontrei muitos pontos de consonância entre o que T.W. Adorno define como Autonomia, a partir do que acredita ser uma educação emancipadora, e o que Ciavatta defende como uma prática musical autônoma.

Assim, no presente capítulo proponho ao leitor uma aproximação inicial do conceito de Autonomia para Adorno a partir de outros conceitos bastante fundamentais em seu trabalho. Em seguida, comparamos o princípio de Autonomia proposto pelo método O Passo e o conceito apreendido no trecho anterior.

Pretendemos assim, evidenciar os pontos de convergência e problematizar os pontos de divergência entre os dois trabalhos. Dessa forma, poderemos nos aprofundar no conceito de autonomia e moldar a lente que nos auxiliará nas observações de campo expostas mais à frente.

É importante ressaltar uma opção consciente que reproduzi ao longo do presente texto. Para Adorno, o processo de reflexão teórica precisa se dar de forma negativa, ou seja, o encontro com a realidade não pode se dar nem a partir da mera alergia ao existente nem tampouco a mera aceitação do mesmo. É preciso um constante processo de contestação do conceito para que possamos persegui-lo em sua complexidade (PUCCI, 2004). Assim, a fim de compreender um conceito, estarei sempre buscando sua oposição visto que, para Adorno, “o método de formação crítica é "negativo": o que é torna-se efetivamente o que é pela relação com o que não é” (MAAR, 1995, p.25). Dessa forma, será possível uma aproximação com a constelação de conceitos que o autor nos oferece a partir da sua metodologia negativa.

2.1. Siga o coelho branco: Incursões sobre o conceito de Autonomia em Adorno

Eu tinha apenas onze anos, meu pai chegou à casa muito eufórico com um DVD novo (diga-se de passagem, um dos primeiros DVD's que tivemos) dizendo: “Vocês precisam assistir a esse filme! ”. Tratava-se de uma superprodução cinematográfica estadunidense e australiana dos gêneros ação e ficção científica. Dirigido pelos irmãos Wachowski e protagonizado por Keanu Reeves e Laurence Fishburne, o filme custou cerca de 65 milhões de dólares e rendeu mais de 456 milhões em seu lançamento no ano de 1999. Para descrever o sucesso de *The Matrix* eu poderia parar nesses valores que, por si só, são espantosos, mas fazê-lo seria me opor à principal contestação desse texto.

Em vez de me deter nos valores, prefiro quantizar o sucesso de *The Matrix* descrevendo o meu “assombro”, tomando aqui emprestado o termo utilizado por Nogueira (2013), quando, ainda menina, me deparei com esse filme. Assombrei-me ao reconhecer a novíssima técnica do *bullet time* (tempo-de-bala), na qual a câmera propõe um giro de 360° e, ao mesmo tempo, desacelera a cena mostrando o movimento de personagens e/ou objetos em período de tempo extremamente curto nos remetendo a, praticamente, parar no tempo para obter uma visão detalhada. Assombrei-me também ao perceber as nuances de cores do filme que, quando se passa na *Matrix*, tendem ao esverdeado e, quando no mundo real, buscam tons plúmbeos. Mas, principalmente, assombrei-me ao refletir sobre questões com as quais hoje me deparo na obra de alguns herdeiros da Escola de Frankfurt¹⁶, mais especificamente do filósofo Theodor W. Adorno.

A despeito dos diálogos diretos entre *The Matrix* e obras clássicas da literatura tais quais “Admirável mundo novo” (1932) e “Alice no País das Maravilhas” (1865) (dos ingleses Aldous Huxley e Lewis Carroll, respectivamente), pode-se estabelecer uma relação entre o enredo do filme e o conceito de Autonomia defendido por Adorno. Resumidamente, o filme descreve a descoberta do personagem Thomas Anderson, também conhecido como Neo, a respeito do que

¹⁶ Escola de Frankfurt é a denominação tardia do Instituto de Pesquisa Social, fundado em 1923 pelo economista austríaco Carl Grunberg, editor do Arquivo para a História do Pensamento Operário. A proposta básica da Escola de Frankfurt era fazer uma análise crítica da sociedade burguesa, que justificasse as questões suscitadas pelo advento do fascismo, no campo capitalista, e do stalinismo, no campo socialista. Com efeito, esses pensadores buscam conjugar a contribuição de Karl Marx e Sigmund Freud no que diz respeito à compreensão da sociedade contemporânea, especialmente no que se refere à contestação do otimismo racionalista – positivista e cientificista. Assim, o materialismo-histórico somado à psicanálise permitiu aos pesquisadores da Escola de Frankfurt um novo tipo de análise que levava em conta não só as estruturas básicas da sociedade, mas também a dinâmica desenvolvida pelos indivíduos nela inseridos (SGRILLI, 2008).

é a *Matrix*. Criada por inteligências artificiais, a *Matrix* é uma realidade virtual cujo objetivo é aprisionar os seres humanos de forma a utilizar sua energia vital para abastecer o funcionamento das máquinas. A proposta desse capítulo é fazer um mergulho no conceito de Autonomia exposto pelo autor em sua obra, tomando como base principal os textos transcritos em “Educação e Emancipação” (Adorno, 1995). Para isso, o filme *The Matrix*, que outrora me causou tanto assombro, juntamente com outros referenciais cotidianos, nos ajudarão a ilustrar algumas passagens no decorrer desse desenvolvimento, permitindo que o leitor partilhe do assombro que tive ao conhecer o trabalho de Adorno.

2.1.1. Autonomia e os conceitos de Emancipação, Formação e Indústria Cultural

Trinity: - Por favor, Neo você tem que confiar em mim.

Neo: - Por quê?

Trinity: - Porque você já esteve lá. Você conhece essa rua. Você sabe onde ela vai dar. E sei que não é onde você deseja estar.

Compreender o que é autonomia para T.W. Adorno não é uma tarefa simples, visto que o autor não se propõe a construir fórmulas bem engendradas que expliquem toda sua teoria. Os conceitos principais dos estudos do filósofo são vagarosamente destrinchados na medida em que entramos em contato com seus estudos e ensaios. Assim, torna-se difícil isolar o princípio de Autonomia de outros conceitos também fundamentais para a compreensão do trabalho do autor.

Dessa forma, para que possamos abordar esse tema tão complexo, optei por me aproximar do conceito de Autonomia para Adorno a partir de três outros conceitos fundamentais em seu trabalho, com os quais o primeiro dialoga. São eles: Indústria Cultural, Formação e Emancipação.

O conceito de Indústria Cultural talvez seja um de seus conceitos mais conhecidos. Desenvolvido em parceria com Horkheimer (1947) nos textos de “Dialética do Esclarecimento” os autores descrevem, a partir dele, a forma pela qual a lógica de mercado, presente no sistema capitalista, contamina a produção cultural e subjuga o indivíduo à reafirmação dos padrões vigentes.

Os produtos da indústria cultural podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los alertamente. Cada qual é um modelo da gigantesca maquinaria econômica que, desde o início, não dá folga a ninguém, tanto no trabalho quanto no descanso, que tanto se assemelha ao trabalho. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.105)

A forma de atuação da indústria cultural é muito sutil, pois ela é capaz de transformar valores importantes para a recepção estética em valores comerciais. Assim, a qualidade de um filme como *The Matrix*, expresso em sua linguagem cinematográfica, se perde em função dos atributos numéricos e financeiros do mesmo. Para perceber tal distorção, basta ter acesso às matérias das colunas de entretenimento de revistas virtuais mais recentes que anunciam o último recorde de bilheteria do cinema americano, o filme *Cinquenta Tons de Cinza* que superou o faturamento de *The Matrix* e, por isso, fica comprovado o seu sucesso¹⁷. Em nenhum momento a comparação feita diz respeito à qualidade técnica ou ao conteúdo dos dois filmes, a comparação fica à mercê do faturamento. Assim, o sucesso é traduzido por cifras e não através do assombro (NOGUEIRA, 2013) que a obra pode trazer ao espectador.

O mesmo acontece em outras linguagens. Em 2013, no Museu do Paço Imperial assisti a uma exposição que traçava a trajetória da artista plástica brasileira Beatriz Milhazes. Em determinada sala havia uma certa euforia e muitos admiravam um quadro cujo título era “Meu Limão”¹⁸. Espantei-me com a agitação, pois havia muitas outras obras na sala, algumas talvez bem mais interessantes. Ao me informar, descobri que aquele quadro detentor da atenção dos espectadores era, na verdade, o quadro mais caro de toda a exposição e, por essa razão, aquela euforia de gente se concentrava a sua volta. Está aí um bom exemplo do rolo compressor da indústria cultural, uma vez que a obra não estava sendo admirada por seu valor estético intrínseco, mas sim por seu valor financeiro extrínseco. A respeito, Adorno (1994) comenta:

A autonomia das obras de arte, que, é verdade, quase nunca existiu de forma pura e que sempre foi marcada por conexões causais, vê-se no limite abolida pela indústria cultural. (...) As produções do espírito no estilo da indústria cultural não são mais também mercadorias, mas o são integralmente. (ADORNO, 1994, p. 93)

Acontece que, em vias de ratificar o valor monetário de seus produtos, a Indústria Cultural se fia em uma fórmula que é repetida inúmeras vezes sem permitir, ao espectador, o contato com uma experiência nova e inusitada que permita a ele a vivência do assombro. O espectador em contato com o “sempre igual”, com essas fórmulas imitadas, deixa de

¹⁷ Para maiores informações acesse: <http://cinema.uol.com.br/noticias/redacao/2015/02/15/50-tons-bate-e-tem-recorde-internacional-com-us-160-milhoes.htm>.

¹⁸ Para maiores informações sobre o quadro acesse <http://oglobo.globo.com/cultura/a-estreia-de-meu-limao-no-brasil-9710346>.

desenvolver sua capacidade de apreciação estética da obra, o que torna regredida sua sensibilidade ao novo.

Em seus ensaios, Adorno descreve os mecanismos da Indústria Cultural da seguinte forma:

A indústria cultural modela-se pela regressão mimética, pela manipulação dos impulsos de imitação recalcados. Para isso ela se serve do método de antecipar a imitação dela mesma pelo expectador e de fazer aparecer como já subsistente o assentimento que ela pretende suscitar. (ADORNO, 1993, apud MAIA, 1998, p. 27)

O autor resgata, nessa citação, a regressão mimética, ou seja, a necessidade de repetição e imitação de fórmulas conforme descrevemos anteriormente, o que gera uma apreciação regredida por parte do espectador. Attali (1985) chama atenção para as mudanças estruturais que o fenômeno da repetição trouxe na atualidade; para o autor a reprodução carrega consigo a morte da originalidade e o triunfo da cópia. Assim, a incapacidade de fazermos previsões sobre o futuro em nossa sociedade conecta-se com o fato de que nada muda, os fenômenos simplesmente se repetem.

Criam-se, no entanto, exceções artificiais à repetição que constituem, segundo Attali (1985), “pseudoeventos” os quais geram a impressão de mudança no círculo vicioso em que vivemos. Dessa maneira, a repetição das fórmulas propicia uma acomodação e um conforto ao espectador, visto que o desconhecido exige esforço de aproximação e assusta. Adorno e Horkheimer (1985) também chamam atenção para a falsa sensação de novidade que a Indústria Cultural gera em seus consumidores:

Essa mesmice regula também as relações com o que passou. O que é novo na fase da cultura de massas em comparação com a fase do liberalismo avançado é a exclusão do novo. A máquina gira sem sair do lugar. Ao mesmo tempo que já determina o consumo, ela descarta o que ainda não foi experimentado porque é um risco. [...]. A seu serviço estão o ritmo e a dinâmica. Nada deve ficar como era, tudo deve estar em constante movimento. Pois só a vitória universal do ritmo da produção e reprodução mecânica é a garantia de que nada mudará, de que nada surgirá que não se adapte. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 111)

A falsa sensação de movimento, que os autores da escola crítica descrevem como “a máquina que gira sem sair do lugar”, oferece ao consumidor também a falsa sensação de escolha. Sem deflagrar o funcionamento do sistema, ao indivíduo é oferecido sempre mais do mesmo, o que faz com que ele se sinta atuante em sua escolha sem notar que não há oferta à sua frente. Assim, os “pseudoeventos” são usados no intuito de oferecer uma falsa capa de liberdade de escolha a qual Adorno chama de pseudo-individuação.

Por pseudo-individuação entendemos o envolvimento da produção cultural de massa com a auréola da livre escolha ou do mercado aberto, na base da própria estandardização. A estandardização de hits musicais mantém os usuários

enquadrados, por assim dizer, escutando por eles. A pseudo-individação, por sua vez, os mantém enquadrados, fazendo-os esquecer que o que eles escutam já é sempre escutado por eles, 'pré-digerido'. (ADORNO, 1994, apud ZANOLLA, 2013, p.109)

Assim, longe da utopia de constituir a manifestação coletiva e democrática do 'gosto musical' da massa, o *hit parade* tem um papel fundamental na política econômica da indústria cultural. Segundo Attali (1985), os *hits* constituem o motor principal da economia da repetição, um arauto do processo de mercantilização da produção musical no qual a dimensão estética já não possui espaço.

A título de ilustração, podemos exemplificar o fenômeno descrito acima partindo de programas muito populares nas rádios atualmente. Tratam-se de programas cujo ouvinte liga para a emissora e pede que toque uma de suas músicas prediletas. Poderíamos pensar que aqui está em voga a individuação, pois o ouvinte escolherá dentro de uma farta gama de opções a música que mais corresponde ao seu gosto musical. Os mais ingênuos poderiam inclusive sugerir de que se trata apenas de um indicador mercadológico neutro. No entanto, essa neutralidade é frágil, pois, uma vez que esse ouvinte passou o dia inteiro ouvindo aquela emissora, ouviu sempre as mesmas músicas diversas vezes e por isso não escolheu o *hit* de sucesso porque aquela música traduz seus anseios de expressão, mas sim porque a ele só lhe foi oferecida aquela opção. O indivíduo se constrói dentro do sistema afirmando os valores do mesmo, de forma que a sua busca pelo *hit* está completamente contaminada pelos princípios capitalistas do mesmo. Assim: "O ouvinte, quando pensa que está exercendo sua prerrogativa de eleição, com base no seu 'gosto', na verdade está apenas confirmando o que já foi construído, pois sua possibilidade de escolha se limita ao leque da mesmice que lhe foi apresentada". (NOGUEIRA, 2012, p.105). Esse é o processo de pseudo-individação: ao indivíduo é oferecido sempre as mesmas fórmulas, mas sob a roupagem de uma liberdade individual que é frágil, falsa.

Em seu ensaio *On popular Music*, Adorno e Simpson (1941) nos apontam que as razões para a popularidade do tipo de música *hit* está diretamente vinculada aos processos de transformação da repetição em reconhecimento e do reconhecimento em aceitação. Para que tal processo de transformação ocorra cabe esclarecermos o conceito de semiformação, e aqui já entramos no terreno do princípio de Formação.

Esse conceito, assim como a pseudoindividuação, é a reiteração do que já existe e, portanto, baseia-se na regressão mimética, ou seja, na reprodução dos padrões vigentes. A semiformação tem seu pilar no travamento da experiência, ou seja, na impossibilidade de o

indivíduo viver novas experiências que lhe permitam o contato com o assombro. Tal travamento deve-se à imposição da uniformização em detrimento da diferenciação, bem como do resultado em detrimento do processo, características próprias das sociedades bem administradas pelos princípios comerciais capitalistas (MAAR, 1995).

Vale ressaltar que existe uma ambiguidade no comportamento dos ouvintes, que, se por um lado fogem do novo uma vez que esse representa esforço, por outro se ressentem com a acomodação ao mesmo. Eles buscam novidade, mas a tensão e o tédio associados ao trabalho real, leva-os a evitar o esforço em seu tempo livre, único momento capaz de oferecer realmente novas experiências. Seus estímulos são atendidos com a oferta do sempre idênticos e isso significa tédio novamente. É um círculo vicioso do qual se torna quase impossível escapar (ADORNO; SIMPSON, 1941).

O contexto de repetição das experiências, de valorização do resultado e da uniformização gera, nos indivíduos, um tipo de consciência coisificada, aquela que busca a proteção das normas, dos caminhos já consolidados e impõe como absoluto aquilo que já está determinado. Contra a consciência coisificada, Adorno (1995) propõe uma educação para a imaginação, uma educação que prepara o indivíduo para novas experiências intelectuais. Somente um indivíduo que tenha a capacidade de fazer experiências pode se livrar do círculo vicioso imposto pela repetição. Tal aptidão constitui, em oposição à semiformação, o conceito de Formação.

A formação devia ser aquela que dissesse respeito - de uma maneira pura como seu próprio espírito - ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos. A formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo. (ADORNO, 2010, p.13)

No entanto, é importante perceber que tal conceito, em Adorno, não é um princípio apenas de resistência, mas é também um meio de adaptação. Para o autor, todo o processo de formação cultural (*bildung*) apresenta dois polos, sendo um de adaptação e outro de emancipação. Através do polo de adaptação nos tornamos membros de um grupo social aprendendo as regras sociais necessárias para desenvolver esse pertencimento. Porém, se o contato com a cultura pode, por um lado, promover nossa adaptação, também pode, por outro, promover nossa emancipação e alargar os horizontes estéticos, permitindo-nos ultrapassar os limites das dinâmicas de pertencimento sublinhado pela adaptação. (NOGUEIRA, 2013).

No entanto, em um mundo regido pelas ordens da Indústria Cultural, que serve às demandas do mercado capitalista, a dimensão emancipatória da formação vê-se negligenciada e o conceito, por sua vez, torna-se incompleto.

Além disso, nos casos em que a formação foi entendida como conformar-se à vida real, ela destacou unilateralmente o momento da adaptação, e impediu assim que os homens se educassem uns aos outros. (...) Quando o campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas- sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação -, cada uma delas, isolada, se coloca em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva. (ADORNO, 2010, p.11)

Assim, a resistência que se apresenta como o polo oposto à adaptação é o conceito de Emancipação. Uma vez que a Formação, para Adorno, administra uma tentativa de equilíbrio entre adaptação e resistência, no momento em que se volta apenas para a adaptação, ou seja, para a continuidade do existente, ela se torna semiformação (MAAR, 2003).

Podemos nos ater, agora, ao princípio de Emancipação. Nesse contexto emancipar-se é, através da conscientização e da racionalidade, ser capaz de uma visão crítica sobre a realidade e, assim, promover a resistência ao processo devastador de degradação intelectual que nos é imposto pela repetição. Tal processo é engendrado pelo sistema capitalista que tem, na Indústria Cultural, uma das suas mais fortes ferramentas.

A Emancipação tem como foco a luta contra a ideologia vigente e, ideologia, para Adorno tem uma significação particular. Em um mundo, entendido por alguns como pós-moderno¹⁹, que já viveu os impasses da Guerra Fria, não é incomum ouvirmos, por parte do senso comum, a compreensão de que não existem mais ideologias que justifiquem a ordem social.

Esse argumento reitera, por si só, o fato de termos uma ideologia vigente camuflada de forma tão bem ajustada em nossa sociedade que naturalizamos as contradições sociais,

¹⁹ A discussão que envolve a definição do termo pós-moderno é longa e exigiria uma profundidade que não é interessante para a discussão apresentada até aqui. Assim, nos valeremos da definição do dicionário filosófico de Japiassú e Marcondes (2001) que resume tal discussão da seguinte forma: "A questão da modernidade caracteriza uma controvérsia contemporânea, envolvendo questões filosóficas de interpretação da sociedade, da arte e da cultura. E representada, por um lado, pelo filósofo francês Lyotard e, por outro, pelo filósofo alemão Habermas. Lyotard introduz a idéia da "condição pós-moderna" como uma necessidade de superação da modernidade; sobretudo da crença na ciência e na razão emancipadora, considerando que estas são, ao contrário, responsáveis pela continuação da subjugação do indivíduo. De acordo com Lyotard, seguindo uma inspiração do movimento romântico, a emancipação deve ser alcançada através da valorização do sentimento e da arte, daquilo que o homem possui de mais criativo e, portanto, de mais livre. Habermas, por sua vez, defende o que chama de "projeto da modernidade", considerando que esse projeto não está acabado, mas precisa ser levado adiante e só através dele, pela valorização da razão crítica, será possível obter a emancipação do homem da ideologia e da dominação político-econômica". (JAPIASSÚ&MARCONDES, 2001, p. 132)

esquecendo que são resultados de fenômenos humanos e históricos que as justificam. Assim, “(...) a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação” (ADORNO, 1995, p. 143). Dessa maneira, a afirmação de que não existem ideologias faz muito sentido, já que a ideologia vigente se confunde com a própria realidade social (MAIA, 1998).

Nesse momento, o enredo de *The Matrix* pode nos ajudar a ilustrar a compreensão de ideologia proposta por Adorno. Resumidamente, o filme se desenrola em torno da pergunta ‘O que é a *Matrix*?’ para a qual o público buscará a resposta juntamente com o personagem Thomas Anderson, também conhecido como Neo. A *Matrix* é um mundo virtual, uma farsa construída por formas poderosas de inteligência artificial a fim de tornar o homem um escravo, um prisioneiro de sua condição. A questão é que o homem nasce, vive e morre dentro da *Matrix* e, portanto, não reconhece outro mundo que não esse. Para o homem que nasce na *Matrix* ela é a própria realidade, pois, para ele, a *Matrix* é o natural.

O conceito de ideologia em Adorno não se afasta da *Matrix* criada pelos irmãos Wachowski. Uma vez que nascemos e somos formados (ou semiformados) por essa ideologia, aprendemos a naturalizá-la de forma que se torna impossível (ou pouco provável) vislumbrarmos outra maneira de compreender nossa realidade. Assim, “A própria sociedade tornou-se ideologia de si mesma” (MAIA, 2000, p.27)

No filme, aqueles que conseguem se livrar dessa realidade virtual que é a *Matrix*, formam um grupo de resistência ao poder das máquinas que subjagam os humanos. *The Matrix* conta o processo de libertação de Neo que percorre um longo caminho movido principalmente pela curiosidade, pela vontade de conhecer o novo, tal qual a Alice de Lewis Carroll ao seguir o coelho branco. A curiosidade, a vontade de adquirir novas experiências que motiva o personagem Neo é o caminho para a Emancipação pregada por Adorno. É a partir da curiosidade que o indivíduo se permite a vivência do assombro e alarga seus horizontes, alcançando, assim, novos voos (NOGUEIRA, 2013).

Após uma breve inserção nos os conceitos de Indústria Cultural, Formação e Emancipação, podemos agora nos centrar no conceito de Autonomia em Adorno. Para o autor, um ser autônomo é aquele que, através da conscientização e da racionalização consegue se emancipar da ideologia vigente e, a partir da sua formação, é capaz de criticar e denunciar as ações perversas ao intelecto promovidas pelo sistema capitalista através da Indústria Cultural.

O autor não pretende a elaboração de um modelo normativo a partir de sua reflexão sobre a Autonomia, mas almeja o desenvolvimento de uma consciência sobre as contradições de nosso sistema. Podemos compreender esse conceito, em uma dimensão crítica, como um

esforço contra a barbárie no qual a apreensão crítica da razão se coloca contra sua apreensão instrumental no processo de formação da consciência e da sensibilidade em relação ao sofrimento. No entanto, não devemos perder de vista que Autonomia, para Adorno, é um conceito complexo que envolve dimensões históricas, sociais, políticas bem como psicológicas e pedagógicas, por essa razão é tão difícil delinear-la com uma declaração categórica (MAIA, 2012).

Valendo-se das ferramentas adornianas, é relevante resgatar o método dialético negativo, citado anteriormente, para compreender o conceito de Autonomia a partir de sua oposição ao modelo de heteronomia. A heteronomia é “o momento autoritário imposto a partir do exterior” (ADORNO, 1995, p. 141). Ela usurpa ao indivíduo o direito de reflexão inerente ao homem autônomo e emancipado. Assim, a autonomia só pode ser alcançada através da conscientização que oferecerá, ao indivíduo, a capacidade de gerir suas escolhas dentro do sistema em que vivemos. Somente dessa maneira, a construção da personalidade pode deixar de acontecer de forma autoritária e imposta e se tornar autoral e genuína fazendo jus à etimologia da própria palavra Autonomia que designa a construção das próprias leis.

2.1.2. Autonomia, Emancipação e Educação

Morpheus: - Eu disse que só posso te mostrar a porta. Você tem de atravessá-la.

Para Adorno, a Educação pode ter um papel fundamental no processo de desenvolvimento da Autonomia do indivíduo e conseqüentemente no seu processo de Emancipação. Mas nem sempre esse papel tão fundamental é cumprido. Quando a educação “procura se fechar ao seu condicionamento social, tanto mais ela se converte em mera presa da situação social existente” (MAAR, 1995, p.11).

Assim, quando a escola reproduz o funcionamento da indústria que tem por finalidade maior a reprodução de seus moldes de ordem e disciplina, as ações intelectuais se constroem tais quais as atividades braçais e perdem, dessa forma, seu sentido, destituindo o pensamento da possibilidade de liberdade (MAIA, 1998). A falta de autonomia alimenta o modelo heterônomo deixando as portas abertas à barbárie.

Para Adorno, uma educação contra a barbárie está diretamente comprometida com a premissa de que Auschwitz não aconteça novamente:

A exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. [...]. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão, a barbárie continuará existindo enquanto

persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. (ADORNO, 1995, p.119)

Naturalmente, Auschwitz é uma metonímia de algo maior; o que nem sempre é compreendido por alguns autores que acusam a leitura de Adorno como datada. O genocídio no campo de extermínio simboliza a tragédia da formação na nossa sociedade (MAAR, 1995) e mais do que isso significa a vitória da barbárie.

Por barbárie podemos compreender toda violência física primitiva e injustificada:

Suspeito que a barbárie existe em toda a parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista, portanto, a identificação com a erupção da violência física. Por outro lado, em circunstâncias em que a violência conduz inclusive a situações bem constrangedoras em contextos transparentes para a geração de condições humanas mais dignas, a violência não pode sem mais nem menos ser condenada como barbárie. (ADORNO, 1995, p. 159)

Nesse sentido, Auschwitz é barbárie tanto quanto as ações de grupos contra moradores de ruas, jovens homossexuais ou mesmo grupos de extermínio que vêm torturando menores infratores nos bairros da Zona Sul do Rio de Janeiro em nome de fazer “justiça com as próprias mãos”. A barbárie continua batendo à nossa porta e a educação precisa combatê-la e não a reafirmar.

Mas é importante que se perceba que Adorno não nega a importância da disciplina e da autoridade no processo escolar, ele a rejeita quando a autoridade é não esclarecida. A autoridade, quando aplicada de forma consciente, não se origina do princípio de violência e, portanto, torna-se um momento de transparência para a própria criança (ADORNO, 1995).

A educação, aqui, cumpre dupla função tal qual discutimos anteriormente, ao descrever o conceito de Formação. A educação carrega em si os princípios de emancipação e de adaptação.

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo da adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (ADORNO, 1995, p. 143).

O problema, como apontado anteriormente, é que diante de um cenário no qual se vislumbra a perda das experiências na metrópole e no qual a realidade se tornou tão poderosa como ideologia imposta ao homem, a educação - seja ela por meio da família, da escola ou da universidade - tem por compromisso fortalecer muito mais a função de resistência que a função de adaptação do princípio formativo (ADORNO, 1995). Assim, a educação para a emancipação é também uma educação para a autonomia do indivíduo que se torna, através da racionalidade

e da reflexão, capaz de questionar a realidade com a qual nos deparamos. A educação para a autonomia é um ato de resistência.

Mais uma vez podemos usar *The Matrix* como ilustração, compreendendo a ação do grupo de resistência à dominação das máquinas, como educar. Demonstra-se ao personagem Neo sua condição de prisioneiro de uma pseudo-realidade e tal demonstração se dá através do processo educativo.

Conforme descrevi anteriormente, o personagem principal usa o nome Neo como seu pseudônimo no mundo virtual, mas seu nome, na *Matrix*, é Thomas Anderson. Uma cena bastante emblemática do filme descreve um momento de tensão que ameaça a vida do personagem o qual afirma, após ser chamado de Mr. Anderson, que seu nome é Neo. Esse é um momento crucial para o personagem, uma vez que é nesse instante que ele abandona sua identidade da *Matrix*, uma identidade de *well adjusted people*, termo utilizado pelo próprio Adorno.

Assim, deve ser o processo educativo descrito por Adorno: uma busca constante pela consciência verdadeira e crítica. O autor descreve sua concepção inicial de educação da seguinte forma:

Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. (ADORNO, 1995, p.141)

A educação, portanto, tem um papel fundamental na consolidação do estado democrático uma vez que ela é a ferramenta principal utilizada na construção da autonomia do indivíduo. É através dela que, valendo-se de nosso olhar crítico, podemos aprender a construir nossa consciência verdadeira e nos livrar das “pseudo” iniciativas que o sistema capitalista impõe. Assim, entendemos com Adorno que a educação deve buscar construir no indivíduo sua capacidade de romper com seus padrões buscando uma identidade questionadora e reflexiva e, dessa maneira, autônoma.

Como foi possível perceber, aproximar-se dos conceitos de Adorno exige de nós uma leitura densa e atenta. Seus princípios não são expostos de forma prescritiva, mas exigem de nós um exercício intelectual de descobrir e apropriar-se de cada um de seus conceitos, o que reitera sua crença no trabalho intelectual como trabalho laborioso.

Com a exposição feita até então, não tenho a pretensão de explicar ou mergulhar a fundo em cada um dos conceitos, visto que isso me exigiria outra dissertação. Almejo, com esse trabalho, promover uma aproximação de conceitos básicos da teoria adorniana, principalmente com a intenção de clarear o que significa Autonomia na obra desse autor.

Da mesma forma, a pretensão aqui não é discutir o conceito de Autonomia em Adorno, mas sim se aproximar desse conceito para que ele nos sirva de filtro à análise do objeto de estudo dessa pesquisa. Assim, a escolha do conceito de Autonomia como conceito norteador deve-se ao fato de ser ele, também, um dos princípios mestres do método de educação musical O Passo, tema da presente dissertação. Por sua vez, a preferência pela produção de T. W. Adorno como referencial para a definição desse conceito decorre da semelhança entre as definições desse autor e as condutas e reflexões propostas por Lucas Ciavatta em seu método. Assim, um primeiro contato com o conceito de Autonomia, segundo Adorno, nos permitirá compreender o paralelo entre esse autor e o método de educação musical O Passo.

2.2. “Ei, você errou!”: A aproximação entre o conceito de Autonomia em Adorno e o princípio da autonomia em O Passo.

Em concordância com o que apresentei anteriormente, a presente pesquisa surgiu a partir da minha prática. Por essa razão, gostaria de expor uma experiência própria que contribuirá para a compreensão da proximidade entre os conceitos de Autonomia em Adorno e o princípio de Autonomia proposto pelo método O Passo.

Entre agosto e outubro de 2013, participei de um projeto de percussão para crianças. O grupo infanto-juvenil Little Be é uma versão mirim do Bloco do Sargento Pimenta, e é composto por alunos entre 7 e 14 anos. O conhecido bloco de carnaval do Rio de Janeiro tem como proposta unir a música dos Beatles e os ritmos brasileiros através de arranjos que privilegiam a formação instrumental das escolas de samba. No Bloco do Sargento Pimenta lecionei agogô entre 2010 e 2015 nas oficinas para adultos e no grupo infanto-juvenil, o Little Be. Lá utilizávamos o método de educação musical sobre o qual discorro nesse trabalho: O Passo.

No dia 22 de setembro de 2013, o grupo fez sua primeira apresentação. Foi um evento informal ao qual chamamos de ensaio aberto. Na plateia constavam apenas pais, amigos e parentes dos alunos e dos professores e a proposta era, a cada música, comentar um pouco do processo vivido pelos alunos para construção da mesma.

Os ritmos escolhidos foram o Xote e a Ciranda, ritmos típicos do Nordeste brasileiro, e o Funk que, embora seja um ritmo americano, já é muito difundido no Brasil. Uma vez ensaiados e entendidos os ritmos, a ideia era utilizá-los nos arranjos dos Beatles em consonância com a proposta do Bloco do Sargento Pimenta. O repertório era composto por oito músicas, algumas das quais sequer tocávamos com o Pimenta. Tínhamos, no total, dez encontros para compor e ensaiar todos os arranjos até o dia da culminância que finalizaria a primeira etapa do projeto. Naturalmente, a quantidade de informação acerca desses arranjos era bastante grande, de maneira que nós, professores, por estarmos envolvidos com outras atividades do bloco, também tivemos dificuldades em decorar e acertar todos os detalhes das oito músicas.

Assim, durante a execução de um dos arranjos no ritmo do Funk errei uma entrada, mas, como de praxe, segui em frente. Assim que finalizamos a música, um pouco antes do coordenador do curso dirigir-se aos pais, uma das alunas do naipe no qual lecionava, o naipe de agogô, interrompeu-o bruscamente. A aluna virou-se para mim com um delicioso sorriso no rosto e disse:

- Ei! Você errou! – À feliz acusação, respondi rindo também:
- Eu vi! Mas ainda bem que você acertou, fez muito bem. – A aluna insistiu:
- Mas você saiu do ritmo! – Por fim respondi:
- Eu sei. Acontece que eu também erro e você fez muito bem em seguir em frente.

Os demais pais e professores riram conosco e seguimos com o ensaio. Após esse episódio, fui para casa encantada e muitíssimo satisfeita com as conquistas daquela aluna e do grupo como um todo.

A partir do breve episódio que acabo de descrever é possível discorrer sobre o método O Passo em sua relação direta com o campo da educação a partir dos conceitos adornianos que discutimos na sessão anterior. Como vimos, um dos princípios básicos do método consiste em sua definição de Autonomia e a preocupação de Ciavatta (2009) em seu trabalho é proveniente da experiência que temos em práticas musicais que não desenvolvem a autonomia do aluno, deixando-o em um estado constante de “dependência” do outro. Ao me aproximar da Teoria Crítica através do filósofo Theodor W. Adorno, associei suas ideias sobre emancipação e autonomia ao trabalho desenvolvido pelo método de educação musical.

Adorno acredita que as poucas pessoas interessadas na superação da consciência coisificada precisam depositar toda sua energia para que a educação seja uma educação emancipadora. Uma educação voltada para a contradição e para a resistência. Um indivíduo

formado para a superação do modelo de heteronomia, isto é, o modelo galgado na imposição autoritária a partir do exterior, torna-se um indivíduo autônomo e capaz de pensar por si próprio (ADORNO, 2012).

Quando falamos de música, um discurso comumente difundido é o princípio de talento. O senso comum reproduz muitas vezes a ideia de que a música é uma linguagem voltada apenas para aqueles que têm talento para a mesma. Sobre esse aspecto, Adorno nos traz uma interessante reflexão:

Isto, além do mais, encontra-se em concordância com a conclusão sociodinâmica segundo a qual o talento não é uma disposição natural, embora eventualmente tenhamos que conceder a existência de um resíduo natural – nesta questão não há que ser puritano - , mas que o talento, tal como verificamos na relação com a linguagem, na capacidade de se expressar, em todas as coisas assim, constitui-se, em uma importantíssima proporção, em função de condições sociais, de modo que o mero pressuposto da emancipação de que depende uma sociedade livre já encontra-se determinado pela ausência de liberdade da sociedade. (ADORNO, 1995, p.171)

O autor compreende que embora exista um resíduo da natureza na constituição do talento, o mesmo não é determinado por uma predisposição natural. O talento é sim condicionado pela formação e pelas condições sociais. Dessa maneira, as formas de controle do discurso científico assumem a eleição de quem tem liberdade para ser ou não talentoso. Portanto, dizer quem tem ou não tem talento para produzir música é reafirmar o jogo de poder determinado pela razão instrumental reafirmando, também, o programa de heteronomia no processo de educação.

Vale ressaltar que o estímulo para a identificação com a figura do “prodígio talentoso” é presente há muito tempo nos veículos da Indústria Cultural.

(...) No quadro da rádio oficial, porém, todo traço de espontaneidade no público é dirigido e absorvido, numa seleção profissional, por caçadores de talentos, competições diante do microfone e toda espécie de programas patrocinados. Os talentos já pertencem à indústria muito antes de serem apresentados por ela: de outro modo não se integrariam tão fervorosamente. A atitude do público que, pretensamente e de fato, favorece o sistema da indústria cultural é uma parte do sistema, não sua desculpa. (...). (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.101)

Lembremos que a obra “Dialética do esclarecimento” data de 1947 e, em seu tempo, já denunciava essa qualidade de programa como forma de alimentar o mito do talento. Sabemos que esse formato de programa apenas migrou das rádios para a televisão com o agravante da votação do público, via web, no pop star favorito para o lançamento no mercado fonográfico. Esse tipo de programa televisivo, importado de modelos estadunidenses, nos quais a busca pela “melhor voz” vangloria o fetiche do talento, invadiu com força total o mercado cultural brasileiro na última década o que comprova a atualidade do argumento de Adorno. Com essa

nova roupagem, a Indústria Cultural investe na falsa capa do “livre arbítrio” e aposta na pseudo-individação provando que, como argumentado na citação acima, o público é uma parte demasiado importante do sistema e não meramente sua desculpa. Lançar um olhar crítico sobre esse tipo de produção “é desmitificar a ideia de gosto pessoal, de opção soberana. É preciso admitir o papel preponderante que as mídias desempenham na 'escolha' musical da população” (NOGUEIRA, 2001, p. 189).

Essa compreensão da música como “dom” concedido aos talentosos também é por vezes reforçado nos programas de educação musical dentro e fora desse campo de conhecimento. Assim, ao tecer críticas ao programa de educação para música clássica através da rádio *The NBC Music Appreciation Hour Conducted by Walter Damrosch*, Adorno acusa algumas dessas tendências (apud CARONE, 2003). Um exemplo disso seria o culto à personalidade que desempenha um papel manipulador no setor musical reforçando o fetiche dos “gênios musicais”. Outro exemplo contundente é a ideia de sucesso como parâmetro para avaliação da qualidade musical, o que corresponde a uma noção distorcida e emprestada da competição comercial (CARONE, 2003, p.489-490). Não é incomum encontrarmos, ainda hoje, nos materiais pedagógicos de educação musical, exemplos como esses que reforçam a lógica de mercado no processo educacional.

As tentações e armadilhas colocadas diante da formação musical pelo modelo capitalista são muitas. A criação dos “estilos musicais” é mais uma delas. Quando nos deparamos com as classificações mercadológicas que partem de um possível estilo musical nas lojas de cd’s (as que ainda existem) ou nas plataformas de música online (como *grooveshark*, *deezer* ou *soundcloud*), a opção pela organização não envolve conhecimentos musicais sobre os elementos daquele gênero. Em geral, a opção por um estilo musical em detrimento de outro ocorre em função da afirmação ideológica vendida junto com aquele estilo, ou seja, pelos elementos extrínsecos a música em si.

O fornecimento ao público de uma hierarquia de qualidade serve apenas para uma quantificação ainda mais completa. Cada qual deve se comportar como que espontaneamente, em conformidade com seu level (nível), previamente caracterizado por certos sinais, e escolher a categoria dos produtos de massa fabricada para seu tipo. Reduzidos a um simples material estatístico, os consumidores são distribuídos nos mapas dos institutos de pesquisa (que não se distinguem mais dos de propaganda) em grupos de rendimento assinalados por zonas, vermelhas, verdes e azuis. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.102)

Retomando as analogias com o filme *The Matrix*, que nos auxiliou na aproximação aos conceitos adornianos expostos na sessão anterior, lembremos que, no “mundo real”, os acontecimentos que acontecem na *Matrix* são representados por dados os quais correm na tela

de um computador para que um técnico possa ler e decodificar os eventos descritos. Assim como no filme, a grande pretensão da Indústria Cultural é a transformação do ouvinte em dados estatísticos para o trabalho nos institutos de pesquisa e propaganda. Não há preocupação alguma com a qualidade da apreciação estética desses ouvintes.

Em seu ensaio ‘Tipos de Comportamento Musical’, Adorno (2011) traça o perfil de diversos tipos de ouvintes a partir das suas relações com a experiência estética. Gostaria de chamar atenção ao tipo do consumidor cultural [*Bildungskonsumenten*]:

(...) A relação espontânea e direta com a música, a capacidade de execução conjunta e estrutural é substituída pela quantidade máxima possível de conhecimentos sobre música, e, em especial, acerca dos dados biográficos e méritos dos intérpretes, assuntos sobre os quais se conversa horas a fio. [...]. Pouco importa o desenvolvimento de uma composição, sendo que a estrutura auditiva é atomizada: o tipo fica à espera de momentos determinados, melodias supostamente belas e momentos grandiosos. Sua relação com a música tem, em geral, algo de fetichista. (...). (ADORNO, 2011, p. 63)

Tomadas as devidas proporções temporais, esse tipo não se parece com o perfil de muitos consumidores contemporâneos? É bastante comum encontrarmos conversas informais ou mesmo reportagens que confundem o trabalho musical e a apreciação de um grupo ou músico com a descrição de dados biográficos sobre o mesmo. Em muitos casos nos deparamos, ainda, com a substituição de uma informação pela outra, ou seja, transformam-se os espaços para debates sobre a linguagem musical integralmente em espaços para “focofocas pessoais” da vida da “celebridade” em questão. Mais uma vez Adorno nos provoca com a atualidade de suas análises, pois mais do que a leitura dos fatos correntes, o autor se envolve com uma reflexão sobre a gênese dos fenômenos culturais. Por essa razão, muitas de suas análises assumem o caráter de previsões quando lemos e as relacionamos com o tempo atual.

Outra noção amplamente difundida pelo senso-comum é a ideia de que a música precisa ser uma expressão de prazer e diversão em oposição ao trabalho intelectual. Assim, a compreensão do divertimento como *fun*, ou seja, relacionado com humor, diversão e relaxamento, pressupõe que a arte não pode ser séria ou envolver trabalho intelectual (CARONE, 2003).

A diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada por quem quer escapar ao processo de trabalho mecanizado, para se pôr de novo em condições de enfrentá-lo. Mas ao mesmo tempo, a mecanização atingiu um tal poderio sobre as pessoas em seu lazer e sobre a sua felicidade, ela determina tão profundamente a fabricação das mercadorias destinadas à diversão, que esta pessoa não pode mais perceber outra coisa senão as cópias que reproduzem o próprio processo de trabalho. O pretensão conteúdo não passa de uma fachada desbotada, o que fica gravado é a sequência automatizada de operações padronizadas. Ao processo de trabalho na fábrica e no escritório só se pode escapar adaptando-se a ele durante o ócio. Eis aí a doença incurável de toda diversão. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985 p.113)

Essa é mais uma das dificuldades de compreensão do campo da educação musical, pois muitas vezes o material pedagógico corrobora o discurso de que a aula de música precisa ser sempre “divertida” ou “lúdica”, adotando essa caracterização a partir da noção de *fun* acusada por Adorno. No momento em que a educação musical atende às preocupações de ser divertida abrindo mão de sua função cognoscente, há uma eminente depreciação da dimensão emancipadora da cultura e do processo educacional.

O comprometimento dos bens culturais ao processo de produção industrial e a sua apropriação à condição de prazer e distração acabam por desfigurar, de certa forma, o sentido que a cultura sempre exerceu: civilizar e emancipar o homem dos limites da ignorância pelo aprimoramento da razão. [...] A cultura assim apropriada presta-se a um embotamento e padronização dos sentidos humanos, truncando a possibilidade de o sujeito construir-se na perspectiva da ação democrática. (FABIANO, 2001, p.136)

No meu entendimento, o programa de educação musical do método O Passo está preocupado em devolver à educação e à cultura seu caráter emancipador a partir da prática pedagógica escolar. O método se enquadra, em vários quesitos, nos pressupostos a respeito da formação preconizada por Adorno. A começar, desmonta a noção de talento no momento em que propõe um caminho acessível para compreensão musical a qualquer indivíduo que se interesse em aproximar-se dessa linguagem.

Tendo o Corpo como um de seus pilares, o método parte de um princípio muito fundamental para estabelecer o contato com a linguagem musical. Qualquer pessoa que tenha ‘corpo’ e que possa viver a experiência da pulsação através dele terá acesso à compreensão rítmica que o método apresenta. Essa proposta amplia a gama de pessoas capazes de fazer música para além dos limites impostos pelo mito do talento em nossa sociedade.

Em sua já citada tipologia do ouvinte, Adorno (2011) traça o perfil do tipo musical indiferente ou antimusical e justifica sua existência a partir de hipóteses sobre a exposição ao uso da autoridade de forma brutal no processo de aprendizagem musical. Dessa maneira, o autor desvia o foco da “falta de talento” do indivíduo, desculpa comumente usada quando os professores de música se deparam com suas próprias dificuldades de lecionar essa linguagem. Ao oferecer ferramentas das quais o professor pode lançar mão para dividir o processo educacional com o aluno, O Passo contribui para tornar a música acessível àquela pessoa que desejar se aproximar da mesma e afasta o mito de que essa linguagem é privilégio dos ‘talentos’.

Como vimos anteriormente, a articulação das três formas de notação (oral, escrita e corporal) permite ao aluno reviver, quantas vezes julgar necessário, a experiência de ensino-

aprendizagem que começou com seu professor. A possibilidade de caminhar sozinho oferece uma experiência musical efetivamente autônoma. Assim, o que O Passo pretende é que o aluno seja capaz de reproduzir de maneira independente a experiência musical que vivenciou com o seu professor.

A capacidade de gerir seu próprio conhecimento assemelha-se à construção feita por Adorno sobre Autonomia. Com O Passo, o aluno emancipa-se da autoridade de seu professor e torna-se ele também agente de seu processo pedagógico.

Sabemos que a autonomia no método está diretamente ligada à noção de rigor a qual é definida como a compreensão de que não se deve proteger ninguém de sua própria ignorância. Da mesma forma, a construção da consciência crítica, que se opõe à consciência coisificada, em Adorno, se dá a partir da percepção do estado de alienação em que se encontra.

O sujeito que não precisa mais recalcar a angústia pode se tornar verdadeiramente autônomo, num sentido preciso: ele tampouco precisa de projeções e identificações tranquilizantes. Não precisa mais nem de heróis e nem de chefes. Porque sabe de sua fragilidade primeira, tem força suficiente para resistir aos apelos totalitários das ilusões identificatórias e securitárias (GAGNEBIN, 2001, p.73).

Dessa forma, o sujeito autônomo é capaz de vencer os apelos autoritários da heteronomia a partir da compreensão de sua fragilidade; assim, prescindir de chefe que formule as leis por ele, pois se torna autor de suas próprias leis. Na medida em que, para O Passo, fazer música de maneira autônoma depende de um esforço para vencer a ignorância e que, para tal, é fundamental que se tenha consciência dela, é possível, em termos adornianos, afirmar que, ao aluno, se propõe a possibilidade de emancipação. A oferta feita pelo O Passo, dessa forma, é a construção de ferramentas que tornem o aluno apto para a construção de sua Autonomia, não apenas no seu fazer musical, mas também como indivíduo capaz de gerir seu processo de formação.

Também observamos que, uma vez que para Ciavatta (2009) o rompimento do estado de ignorância depende do esforço, desconstrói-se, assim, a noção de *fun* que coloca a música no patamar do prazer e da diversão nos moldes propostos pela Indústria Cultural. Para O Passo, compreender música pressupõe uma cognição através do corpo, ou seja, trabalho físico atrelado ao trabalho intelectual. A partir do trabalho com o método O Passo, aluno e professor têm a oportunidade de problematizar falsas dicotomias tais quais corpo/mente e sentimento/razão. Assim, através dessa compreensão, o método O Passo desconstrói, para o aluno, o conceito prévio de que a aula de música equivale apenas a um momento de divertimento, prazer e relaxamento em oposição às aulas de outras disciplinas presentes na grade curricular, entendidas no imaginário dos alunos (e, diga-se de passagem, de alguns professores) como

momentos reais de ‘construção do conhecimento’. Dessa forma, mais uma vez as reflexões propostas por Ciavatta vão ao encontro das reflexões de T.W. Adorno em sua obra. Graças a esses pontos de convergência de pensamento entre os dois autores, entendo o trabalho do método com um dos caminhos viáveis na busca do elo entre a educação e o seu caráter emancipador na prática pedagógica escolar.

Propor uma aproximação entre o conceito de Autonomia em Adorno e o princípio de autonomia proposto por Ciavatta em seu método é fundamental para a presente pesquisa. Através do paralelo entre os conceitos, é possível perceber que algumas das preocupações presentes no campo da educação musical são compartilhadas por pensadores do campo da filosofia e da educação há muitos anos, o que permite que esses campos dialoguem entre si. Retirar a educação musical de seu ostracismo científico deve ser a preocupação de qualquer professor de música que se entenda como educador, e a preocupação de qualquer educador deve ser trabalhar em função da construção de uma educação efetivamente emancipadora.

Porém, seria leviano e pouco rigoroso da minha parte finalizar esse capítulo sem apontar a diferença no que diz respeito às dimensões entre esse conceito tão caro para a obra dos dois autores a que me propus comparar. Fazer uma pesquisa é mergulhar de forma consistente em seu objeto de pesquisa e nesse processo aprendemos a enxergá-lo sob novas óticas. Assim, durante o a elaboração da presente pesquisa me deparei com a ideia de que a música precisa deixar de ser “de alguns” a fim de poder ser de “quem quiser alcançá-la” para tornar-se uma prática democrática e entendo que O Passo caminha nessa direção. Uma afirmação bastante utópica, tomando por base a compreensão, já descrita, do processo complexo que envolve a educação musical no contexto da Indústria Cultural.

Assim, vale ressaltar que o conceito de Autonomia em Adorno é um conceito muito mais amplo do que o princípio de autonomia para o método O Passo visto que, para o filósofo, envolve dimensões psicológicas, políticas e cognitivas que dizem respeito ao funcionamento do próprio sistema capitalista. Quando Ciavatta discorre sobre autonomia, se embasa na experiência musical, pois é esse o seu foco. Não devemos perder a dimensão de que se trata de um método de educação musical.

Dessa forma, o que venho, através dessa pesquisa, ressaltar é o fato de que, em muitos aspectos, O Passo é uma experiência em educação que cumpre muitos dos quesitos apontados por Adorno como caminhos de uma educação para a Autonomia, mas não é capaz de emancipar o indivíduo sozinho. As forças e os estímulos da Indústria Cultural são muito fortes e devastadores, de forma que o fato de uma criança aprender a tocar e cantar Ciranda de forma

autônoma na aula de música em sua escola não garante sua emancipação, pois ela chegará em casa e buscará se ‘entreter’ com os produtos oferecidos pelos veículos de mídia.

No entanto, a possibilidade de tocar, cantar e reconhecer uma Ciranda amplia a experiência do aluno e permite que esse recupere ou desenvolva a capacidade de assombrar-se. Assim, como experiência pedagógica, portanto, o método pode inspirar e trazer reflexões importantes para o campo da educação e da educação musical.

Para ilustrar esse potencial, é válido retomarmos a história que abriu a presente seção, fruto da minha experiência com o grupo infanto-juvenil Little Be. No instante em que a aluna sinaliza o meu erro, ela está provando para mim que sabe qual é a prática esperada, ou seja, sabe o que deve tocar. Assim, diante do princípio de autonomia proposto pelo método O Passo, ela será plenamente capaz de gerir sua prática de maneira independente, ou seja, sem necessitar que eu toque com ou para ela, superando o estado de ignorância a respeito do seu próprio fazer musical.

Simultaneamente, a passagem descrita dialoga como a proposta de educação para emancipação cunhada por Adorno. No instante em que a aluna se vê detentora do conhecimento construído, ela imediatamente se torna capaz de questionar a autoridade do meu conhecimento a ponto de identificar o erro do professor. Assim, ela se emancipa e torna-se capaz de criticar. Mais do que isso: ela critica e o faz, inclusive, com a figura que a aproximou do conhecimento.

Além disso, na medida em que meu erro incomodou a aluna ou a fez notar a diferença naquela execução, vê-se em ação o princípio de inclusão preconizado pelo método O Passo e já discutido nas seções anteriores. Meu erro interferiu na execução de maneira negativa e a ação do grupo, aí representado pela fala da menina, foi reivindicar meu acerto, ou seja, minha participação positiva naquela execução. Oferecer ao aluno a possibilidade de reivindicar a correção do erro é, em alguma medida, garantir o acesso ao conhecimento de maneira democrática, pois, a partir do momento em que o aluno sabe o que deveria conhecer (nesse caso o como a música deveria soar) ele pode reivindicar esse conhecimento. Dessa forma, a real inclusão de todos os alunos na prática musical realizada, garante a experimentação de princípios democráticos básicos a partir da vivência pedagógica.

Posso, agora, responder ao leitor que o que me fascina na passagem da aluna que descobre que eu errei é justamente o fato de que ela se torna capaz de descobrir que eu sou passível de erro. Assim, conforme comentei, fui para casa encantada com o ensaio e muitíssimo satisfeita com as conquistas feitas. Mas não estava satisfeita apenas com as conquistas que o produto, ou seja, a apresentação, nos proporcionou. Estava satisfeita com a demonstração, a partir do episódio descrito, das inúmeras qualidades do processo vivido entre os professores e

os alunos daquele projeto. Tais qualidades reforçaram, mais uma vez, a indispensável necessidade de se pensar a educação musical a partir do campo da educação.

(...) as ideias são signos negativos, apontam para o que ainda não é, (...) a utopia. [...] As ideias, essas grandes constelações teóricas do ser humano, criadas por seus empreendimentos teóricos históricos, se apresentam como indicadores críticos a realidade opressiva e anúncio de outra realidade que não a estabelecida pela dominação. É por isso que Adorno afirma: ‘As ideias vivem nos interstícios entre o que as coisas pretendem ser e o que são’ (PUCCI, 2004, p.92)

Dessa forma, é possível entender que, apesar de utópica, a ideia de que a música precisa deixar de ser “de alguns” e poder ser de “quem quiser alcançá-la”, me parece viver nos interstícios de que Adorno nos fala na citação de Pucci. Se aqueles que se preocupam com o processo educacional devem direcionar sua energia para a construção de uma formação emancipada, democratizar o processo do ensino de música é um dos caminhos possíveis para essa construção. Para tal existem muitas barreiras, como apontado anteriormente, que precisam ser ultrapassadas tais como o mito do talento, a noção de *fun* e as deturpações trazidas pela indústria fonográfica. Essas barreiras devem ser desmontadas inclusive na percepção que os professores de música têm sobre suas próprias classes. Certamente essa não é uma tarefa simples:

A situação imperante visada pela tipologia crítica não é culpa daqueles que escutam isso e não aquilo e nem mesmo do sistema da indústria cultural, que fixa sua condição espiritual para poder canibalizá-los melhor, mas se assenta em profundas camadas da vida social, tal como na separação entre o trabalho intelectual e o corporal; entre arte inferior e elevada; na formação superficial [*Halbbildung*] socializada e, por fim, no fato de que uma consciência correta não é possível em um mundo falso e no qual os modos sociais de reação diante da música permanecem sob o feitiço da falsa consciência. (ADORNO, 2011, p.81)

A construção da falsa consciência é estimulada o tempo todo e fugir dela é quase impossível em nossas construções pedagógicas. No entanto, lidar com as contradições do sistema em sala de aula, a partir do processo de educação musical, pode ser um dos caminhos para a construção de uma consciência crítica e acredito que O Passo caminha nessa direção.

No entanto, é importante que o método esteja atento a alguns aspectos de seu processo de formação para que seja fiel a autonomia que se propõe incentivar. Durante o processo de observação da pesquisa de campo e no percorrer do meu caminho de envolvimento com o método, fui capaz de observar algumas características do trabalho que podem ser problematizadas em vias de ampliar as capacidades de atuação pedagógica, para além da atuação musical, do método O Passo. O próximo capítulo discorre sobre a experiência de campo envolvida nessa pesquisa e elabora novas perguntas para que os professores d’O Passo possam refletir a respeito.

Cap. 3: O método em ação

A proposta desse capítulo é apresentar o processo de pesquisa feita ao longo desse trabalho. Para isso, gostaria de recorrer a um dos escritores de maior peso da literatura brasileira: João Guimarães Rosa. O escritor chama atenção por sua forma de escrita repleta de neologismos e formações inesperadas do idioma, bem como pelo universo fantástico que representam verdadeiras alegorias em seus textos. Um exemplo excelente de tais características é o livro de contos “Primeiras Estórias” que, lançado em 1962, é composto de vinte e um contos diferentes, mas que no conjunto se entrelaçam.

Ronai (2001, *apud* Costa&Vitor, 2011) nos chamam atenção para algumas das características dos contos de Primeiras Estórias. Afirma que os personagens se apresentam em duas categorias: loucos e crianças. São “videntes” ou “adivinhos” que detêm uma intuição e são guiados pela paixão ou pelo devaneio. Assim, Rosa reafirma nesses dois protótipos a presença de alta sensibilidade para descobertas – a curiosidade não se vê limitada por valores, crenças e preconceitos – e o olhar, diferente e subjetivo - que não se centra na lógica e racionalidade. Assim, o que Guimarães Rosa nos propõe é a constante construção do ser, a transcendência, a busca das essências por trás das coisas simples, o que exige do leitor não só um conhecimento da obra, mas de si mesmo, quebrando a rotina e passando a enxergar para além das primeiras impressões. O leitor não consegue prever o final de nenhum dos contos e às vezes se choca, pois nunca é o que esperava. O melhor da obra está em interpretá-la e surpreender-se.

De todos os contos de ‘Primeiras estórias’, um dos meus favoritos é ‘A terceira margem do rio’. O texto descreve, em primeira pessoa, a história de um personagem (a quem se chama ‘menino’) cujo pai resolve construir uma canoa e lançar-se a uma vida no rio. Porém, o pai não trafega ou atravessa o rio, apenas o habita vivendo sempre entre uma margem e outra. Em um primeiro momento tal decisão assusta os amigos e a família, acham que é o caso de promessa ou então de loucura. Mas, com o passar do tempo, os filhos e a esposa, se acostumam com a ausência do pai e aos poucos reorganizam suas vidas. No entanto, o narrador, o menino no conto, permanece vinculado ao pai e, quando já apontavam em si uns primeiros cabelos brancos, ele se oferece a trocar de lugar com o pai em sua empreitada. Diz: *“Pai, o senhor está velho, já fez o seu tanto...Agora, o senhor vem, não carece mais... O senhor vem, e eu, agora mesmo, quando que seja, a ambas vontades, eu tomo o seu lugar, do senhor, na canoa!...”*(ROSA, G. 2005, p.81). O pai, que nunca antes atendera a seus chamados, acena e aceita a sugestão do

filho. Mas nesse momento de epifania, o personagem foge por medo e termina o conto adoecido, pedindo que lhe depositem em uma canoinha na água do mesmo rio de seu pai.

Evoquei esse conto pela força que a metáfora nos traz em ‘A terceira margem do rio’. Como disse, Guimarães Rosa é um autor que nos desafia e surpreende por trazer, com suas metáforas, o significado para além da narrativa. Ele instiga que o leitor transcenda a situação do conto e investigue o que há para além dele. O faz inclusive através da sua linguagem que ultrapassa os limites do uso comum fazendo com que nos deparemos com o não óbvio de seu uso. É um convite a uma exploração.

Quando evoca os arquétipos da criança e do louco está mais uma vez valorizando a capacidade de enxergar para além do visível. Como destacou Ronai (2001, *apud* Vitor&Costa, 2011), esses arquétipos são símbolos de pessoas que percebem o real para o que há além dele, percebem o que há além do que as ‘pessoas comuns’ percebem. A subjetividade é o foco para Guimarães Rosa e é a partir dela que nos propõe sua exploração.

Assim, a metáfora do conto diz respeito a se deparar ou não com o caráter metafísico da existência humana. O medo que imobiliza o menino também o prende a um passado. É a epifania do personagem que se depara com o fato de que não vivera a sua vida, mas passara toda ela esperando o pai. Nesse esperar, não foi em busca das suas margens e por isso a reivindica, em sua morte, pedindo que lhe arranjem uma canoazinha a ser depositada no rio.

Essa interpretação do conto de Guimarães Rosa é muito inspiradora quando a comparamos ao processo de pesquisa. Estar no campo é se permitir o olhar do louco ou da criança que nos traz o escritor, ou seja, é despir-se dos preconceitos já formulados pela sociedade colocando-se sensível e disponível às descobertas. Para tal é de extrema importância que aceitemos a sugestão que nos coloca o escritor: quebrar a rotina e passar a enxergar para além das primeiras impressões.

Como afirmei anteriormente, na leitura dos contos de Guimarães Rosa não é possível prevermos o final e por isso nos deparamos com o inesperado. Da mesma forma, em uma pesquisa, não devemos nos ater a prever o final do processo, devemos, sim, estar dispostos a nos surpreender e podemos aceitar que o melhor ‘da obra’ está em interpretá-la. É preciso compreender a pesquisa da mesma maneira que o pai, no conto ‘A terceira margem do rio’, entende sua missão: o importante não é chegar a outra margem, o importante é o navegar. Estar entre as duas margens é entrar em contato com a realidade metafísica, para além da realidade conhecida, porém aceitar essa empreitada exige coragem que nem sempre temos. Quando o menino, ao fim do conto, adoce de medo, o escritor nos mostra o quanto nem sempre transcender às primeiras impressões é simples e exige de nós movimentos bem maiores do que

por vezes imaginamos. Dessa forma, a experiência da pesquisa possui muitas analogias com a imagem da travessia que Guimarães nos evoca. Uma travessia cuja verdadeira finalidade é o próprio atravessar. O mais importante não é alcançar uma margem ou a outra, mas ser capaz de permanecer na terceira margem do rio.

A experiência da presente pesquisa, embora de outra natureza, não foi muito distante daquela que tive ao ler o conto de Guimarães Rosa. Pesquisar exigiu de mim uma abertura concreta a novas experiências e novos referenciais, precisei aprender a olhar o cotidiano com outros olhos e a desconfiar das certezas que o envolvimento com o campo me trazia. Para isso, lancei mão de técnicas de pesquisa e ferramentas muito eficientes, as quais, em diálogo com o campo, me auxiliaram a definir meu objeto de pesquisa e a me aproximar dele de maneira legítima.

A pesquisa que me propus a desenvolver, uma vez que é inspirada na minha experiência, suscitou-me um cuidado particular. Não são poucos os autores que enumeram os perigos de se pesquisar a própria prática no campo das ciências humanas. Assim, para evitar qualquer distorção que meu envolvimento com o tema pudesse causar, optei por um quadro metodológico coeso e que me assegurasse o máximo de precisão científica possível.

Dessa forma, na primeira parte do trabalho, contextualizei o momento particular em que o campo da educação musical se encontra, tentando aproximar o leitor da problemática sugerida. Em seguida, elaborei uma explanação sobre o método O Passo que, sendo o meu objeto de pesquisa, precisou ser compreendido pelo leitor afim de que pudéssemos estabelecer o diálogo pretendido. Partimos da seguinte questão:

O que fazem professores d'O Passo para encaminhar o estudo da afinação em sala de aula de maneira a considerar a autonomia dos alunos que não cantam de forma afinada para, assim, incluí-los na turma?

A partir dessa pergunta, investi de maneira ampla na discussão acerca do tema da autonomia presente em sua base. Nessas circunstâncias, o referencial principal escolhido foi a Teoria Crítica, exposta através dos textos de seu representante, Theodor Adorno.

Sabemos que a investigação bibliográfica em um trabalho acadêmico é essencial para a validação científica do mesmo. É nessa investigação que o pesquisador identifica as principais tendências do campo e contextualiza seu trabalho (CALEFFE; MOREIRA, 2008). Dessa forma, valendo-me da investigação bibliográfica dos campos da educação e da educação musical, busquei dialogar com o conceito de Autonomia em Adorno e o princípio de autonomia proposto pelo método O Passo. Utilizei, assim, as noções expostas pelo autor da Teoria Crítica e seu

princípio de educação emancipadora propondo uma aproximação entre o mesmo e o exposto por Ciavatta em seu trabalho.

As etapas que vou descrever a seguir pretendem apresentar a pesquisa de campo valendo-se dos recursos que a averiguação bibliográfica me proporcionou. Uma vez que o trabalho está centrado em compreender a prática dos professores d'O Passo no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem da afinação, foi de extrema importância me aproximar desses professores para além do convívio que já havíamos estabelecido como colegas de trabalho. Assim, a fim de conhecer melhor o que fazem, lancei mão de três ferramentas: a observação, a entrevista e o questionário.

3.1 Ferramentas de pesquisa: Questionário, Entrevistas e Observação

Os questionários têm se constituído como uma das maneiras mais populares de coleta de dados em pesquisas. Seu uso comum se justifica em função do aproveitamento eficiente do tempo, do oferecimento de anonimato ao respondente, da alta taxa de retorno e da possibilidade de perguntas padronizadas (CALEFFE; MOREIRA, 2008).

Na presente pesquisa as vantagens vinculadas ao tempo e as perguntas padronizadas me fizeram optar pela aplicação dessa ferramenta. Durante o trabalho, fui me tornando uma referência no que concerne ao tema da afinação no grupo de professores d'O Passo. Assim, em muitos momentos alguns dos professores me procuravam para compartilhar ou perguntar questões concernentes ao trabalho de afinação no método. Em contato com o dinamismo do campo, comecei a ter clareza das perguntas que precisavam ser feitas a fim de delimitar meu objeto de pesquisa.

Compreendi que em um processo investigativo, “(...) a questão está em ser capaz de selecionar os instrumentos de pesquisa em consonância com os problemas que se deseja investigar” (BRANDÃO, 2010, p.32). Dessa forma, percebi que seria necessário adaptar as minhas ferramentas às demandas colocadas no campo de pesquisa.

Assim, abracei as conversas informais com meus colegas como fontes de informação, porém adotei o questionário como uma forma de distanciamento mais apropriado para a coleta de dados. É preciso reconhecer, porém, a importância que as conversas informais tidas até então, tomaram para a elaboração das perguntas e estruturas do questionário. Nesse processo, identifiquei-me com a experiência descrita por Brandão (2010):

Na perspectiva da ‘entrevista compreensiva’ de Kaufmann (1996), essas sete entrevistas contribuem para a construção do objeto, na medida em que, além de ajudar a aprofundar a testagem do questionário, permitem focalizar as condições de produção do discurso (tanto nas entrevistas, como nas respostas ao questionário), e avaliar, não

apenas o conteúdo das respostas, mas as condições de obter informações pertinentes (formas de perguntar) para o problema em investigação. (BRANDÃO, 2010, p.44)

Dessa maneira, entendo que as conversas informais ou “entrevistas compreensivas” foram momentos essenciais na construção do objeto de pesquisa. A partir dessa troca com os professores d’O Passo, pude compreender melhor meu campo e delinear os pontos que deveriam ser abordados pelo questionário aplicado.

Apesar dos grandes benefícios que o uso de questionário traz à pesquisa, é importante pontuar também suas fragilidades. Assim, Caleffe&Moreira (2008) alertam, ao professor pesquisador, o fato de que esse recurso nos proporciona dados descritivos e não explicações de eventos. Dessa forma, os dados dos questionários podem ser superficiais quando comparados às informações coletadas através de entrevistas não estruturadas.

Busquei contornar tal superficialidade valendo-me da orientação de Blanchet&Gotman (1992, *apud* Brandão, 2010) em que a construção do questionário se faz a partir de um conhecimento prévio. Assim, o questionário implica que se conheça o campo pesquisado para que se cumpra sua eficiência. Como já colocado anteriormente, as perguntas foram formuladas a partir do meu contato direto com os professores d’O Passo, tomando por base as indagações e observações que eu fiz durante a troca com os mesmos. Dessa maneira, a superficialidade do questionário é substituída por perguntas embasadas em um conhecimento profundo do campo.

No entanto, após a aplicação dos questionários, reparei que, mesmo elaboradas de forma meticulosa, as perguntas feitas nem sempre davam conta da complexidade da realidade que os professores vivenciavam em suas aulas. Assim, verifiquei que, em nome da força de concisão dessa ferramenta, algumas informações que apareceram nas conversas informais com os professores, não apareceram nas respostas dos questionários.

Dessa forma, busquei o aprofundamento dos dados e, uma vez aplicado o questionário, optei por selecionar algumas das respostas dos professores para que, em uma entrevista formal, eu pudesse compreender melhor as questões por eles apontadas. Assim, o questionário foi enviado para os doze professores d’O Passo membros do Instituto d’O Passo até então. Obtive o retorno de nove questionários dos quais (tomando por critério algumas das respostas) selecionei seis para a execução de entrevista semiestruturada.

A opção por essa categoria de entrevista se deve a dois fatores. Inicialmente, eu já havia feito, através dos questionários, um primeiro recorte sobre os assuntos que precisavam ser abordados. No entanto, compreendia que, para que eu pudesse alcançar a forma de trabalho dos professores entrevistados, era preciso deixá-los falar de maneira livre sobre a dinâmica da sala de aula para que, assim, algumas informações a respeito de sua concepção do trabalho viessem

à tona. Dessa maneira, entendendo que “ao usar a entrevista semiestruturada, é possível exercer um certo tipo de controle sobre a conversação, embora se permita ao entrevistado alguma liberdade” (Caleffe&Moreira, 2008, p.169), julguei essa ferramenta como a mais apropriada para aquela circunstância. Além disso, uma entrevista não-estruturada era, naquele contexto, uma opção mais difícil para essa etapa da pesquisa uma vez que, sendo eu uma personagem muito envolvida com o campo, esse tipo de conversação, próxima àquela do cotidiano, poderia me desvirtuar do foco inicial, o que mais uma vez justificou a utilização do modelo de entrevista semiestruturada.

No entanto, entendo que a complexidade da prática dos professores d’O Passo não poderia ser abordada apenas através de questionários ou entrevistas, pois, a partir do depoimento pessoal dos professores, eu teria um contato parcial com a realidade do campo. Outras ferramentas seriam necessárias na busca pelo entendimento dessa realidade complexa. Nesse contexto, a observação como instrumento para aproximação com o campo foi bastante eficaz e dialogou de maneira interessante com os questionários e entrevistas formulados.

Não é incomum que, em complementariedade às entrevistas, os pesquisadores lancem mão da observação como recurso alternativo. Em técnicas como questionários e entrevistas, o pesquisador obtém dados que se baseiam apenas no auto relato do entrevistado, o que pode comprometer a integridade da informação. O auto relato garante ao pesquisador o acesso a uma parte limitada do universo pesquisado, o que pode interferir na validade do seu trabalho (CALEFFE; MOREIRA, 2008, p. 195). Assim, a observação foi uma ferramenta utilizada na presente pesquisa com o intuito de complementar o relato trazido pelos questionários e verificar in loco as práticas dos professores d’O Passo no que concerne ao ensino da afinação.

No entanto não foi possível verificar a prática de todos os professores do método. Alguns deles residem e trabalham em outros estados e, inclusive, fora do Brasil, de forma que as demandas de tempo e de localização impossibilitaram a observação de maneira mais ampla. Dessa maneira, fiz a escolha de observar regularmente as aulas do professor e criador do método Lucas Ciavatta por acreditar ser ele a pessoa mais envolvida e em quem pulsa mais forte as influências do trabalho.

Assim, observei as aulas de 3º ano – alunos entre 7 e 8 anos - em uma escola particular no Rio de Janeiro. Trata-se de uma escola confessional localizada na Zona Sul da cidade, e que, portanto, atende a um público de classe média alta. As aulas aconteciam uma vez por semana, às segundas-feiras, e, a cada dia, Lucas atendia a 4 turmas em tempos com uma hora de duração. No total, assisti a 14 aulas no segundo semestre do ano letivo de 2014.

A prática da observação pode ser classificada de diferentes formas segundo a interação entre o pesquisador e o campo. Gold (1958, apud MINAYO, 2010, p. 280) propõe quatro situações teoricamente possíveis que compreendem dois extremos nos quais o investigador é um participante total ou se contenta em ser um observador total.

Avaliando as quatro modalidades propostas pelo autor, acredito que a presente pesquisa exigiu-me o papel de um observador-como-participante. Essa modalidade de observação costuma ser utilizada como estratégia complementar ao uso das entrevistas e trata-se de um modo de observação em curto espaço de tempo (MINAYO, 2010, p.283).

Vale ressaltar que, no momento em que iniciei a pesquisa no campo, não pretendia me envolver ativamente nas propostas desenvolvidas em sala, pelo professor. No entanto, Ciavatta me deu espaço de atuação e, em muitos momentos, solicitava minha participação. Dessa maneira o processo de observação foi se dando de forma dinâmica tanto da minha parte quanto da dele que constantemente avaliava, se questionava e mudava de atuação em função da sua própria pesquisa. Sentia-me, de forma geral, participando do processo de pesquisa sobre exercícios de afinação junto com o professor, de maneira que a minha interação com o meio aconteceu de forma intensa. Assim, considerando-se as circunstâncias descritas, o tempo previsto e a prerrogativa das entrevistas, acredito que a modalidade de observador-como-participante proposta por Gold (1958, apud MINAYO, 2010) mais apropriada à forma como se desenvolveu essa pesquisa.

A observação participante, no campo da pesquisa em educação, possui votos favoráveis e contrários à sua utilização. Aqueles que se colocam a favor dessa técnica entendem que os resultados, frutos de sua aplicação, pecam pela falta de objetividade, enquanto os defensores alegam que tais objeções podem ser superadas se tal observação for feita de forma sistemática e valendo-se do registro apropriado (CALEFFE; MOREIRA, 2010). Além disso, alega-se, contra sua utilização, que as amostras usadas são muito pequenas o que torna difícil fazer generalizações a partir delas.

Primeiramente, as observações feitas no campo contaram com um rigoroso diário de campo no qual fiz o registro das atividades realizadas em sala. Nesse diário dei prioridade a descrever, pormenorizadamente, os exercícios utilizados no processo de pesquisa da afinação dentro do método. Assim, pretendia garantir o rigor científico na utilização da técnica de observação. No que diz respeito ao fato de ser uma amostra pequena relativa ao campo, tomei o cuidado de associar a observação aos questionários e entrevistas (já discutidos) justamente porque entendo o quanto é importante obter informações do campo a partir de diferentes ferramentas, pois só assim é possível apreender o objeto de pesquisa sobre diferentes óticas.

Além disso, as observações de aula foram feitas sobre a prática do professor e criador do método, de forma que tal observação se torna extremamente representativa, principalmente se consideramos um universo que inclui apenas quinze professores associados ao Instituto d'O Passo.

Assim, durante a presente pesquisa lancei mão de: investigação bibliográfica, questionário, entrevistas e observação participante. Com essas ferramentas, pude garantir o rigor científico e um contato legítimo com o campo. Dessa forma, apesar de se tratar de um tema que surgiu da minha prática e com o qual estou plenamente envolvida, as escolhas metodológicas permitiram que meu envolvimento não prejudicasse a validade acadêmica dessa pesquisa.

Se a investigação bibliográfica atua como uma lente para que se possa observar o campo, o questionário, as entrevistas e a observação participante atuam como ferramentas com as quais posso investigar e obter diferentes angulações desse campo, de maneira que eu possa apreender o máximo dele. É claro que qualquer lente ou ferramenta será sempre incapaz de capturar a complexidade da realidade. Todo instrumento - e resultado obtido a partir dele - é um mediador, mas não a realidade em si, pois essa é sempre mais complexa do que a pesquisa pode evidenciar. No entanto, utilizar tais recursos nos permite dialogar com uma observação para além do que está exposto de forma óbvia.

Assim, querer investigar o objeto de pesquisa em seus diferentes ângulos é, retomando as compreensões trazidas através da comparação com o texto de Guimarães Rosa, assumir a posição que os arquétipos do louco e da criança no acrescenta. Ou seja, trata-se de querer entender para além do que está superficialmente visível, de forma que o rigor científico transforma o olhar do pesquisador para seu campo de pesquisa.

Na literatura sobre pesquisa em educação, encontramos referências bibliográficas que entendem o processo investigativo como um processo de reconstrução do olhar do pesquisador tal qual nos provoca a metáfora de Guimarães Rosa. A autora Nadir Zago (2003) resume essa vivência da seguinte forma:

(...) Pesquisar é isso. É um itinerário, um caminho que trilhamos e com o qual aprendemos muito, não por acaso, mas por não podermos deixar de colocar em xeque 'nossas verdades' diante das descobertas reveladas, seja pela leitura de autores consagrados, seja pelos nossos informantes, que têm outras formas de marcar suas presenças no mundo. Eles também nos ensinam a olhar o outro, o diferente, com outras lentes e perspectivas. Por isso, não saímos de uma pesquisa do mesmo jeito que entramos porque, como pesquisadores, somos também atores sociais desse processo de elaboração. (ZAGO, 2003, p.307)

Assim, as ferramentas de pesquisa aqui utilizadas foram escolhidas para me ajudar a viver esse processo de colocar ‘em xeque as minhas verdades’, tal qual nos propõe Zago (2003). Os dados gerados a partir dessa aproximação do campo foram, então, analisados a fim de tornar possível a construção de uma visão mais sistemática sobre o trabalho de afinação no método O Passo.

3.2. Definindo afinação

Tomemos um exemplo norteador para a construção da pergunta fundamental da presente pesquisa. Imagine a seguinte situação: um professor chega à escola em que trabalha a fim de desenvolver determinado repertório com seus alunos das duas turmas em que leciona. O recurso para que o grupo aprenda a melodia consta apenas da imitação, ou seja, frase por frase o professor canta e os alunos repetem até que aprendam a melodia.

O resultado da atividade, para surpresa do professor, nos dois grupos aconteceu de maneira muito distinta:

Turma A: O grupo estava afinando, produzindo um resultado final satisfatório.

Turma B: O grupo estava desafinando, produzindo um resultado final insatisfatório.

O professor chegou à seguinte reflexão:

Turma A: A maioria das crianças compreendeu, a partir do recurso da imitação, as noções de afinação que ele transmitira.

Turma B: A maioria das crianças não compreendeu, a partir do recurso da imitação, as noções de afinação que ele transmitira.

Porém, antes do nosso professor fictício passar para etapa seguinte na construção da sua pergunta de pesquisa, é necessário compreendermos um pouco sobre o que é afinação e o quanto esse conceito é muito mais maleável do que nos parece inicialmente.

Como sabemos, o som é resultante da vibração dos corpos. Essa vibração se propaga na atmosfera sobre a forma de onda e o nosso ouvido é capaz de interpretar e nosso cérebro, de dar significados a essa onda.

O som é produto de uma sequência rapidíssima (e geralmente imperceptível) de *impulsões e repousos* (que se apresentam pela ascensão da onda) e de *quedas cíclicas* desses impulsos, seguidas de sua reiteração. A onda sonora, vista como um microcosmo, contém sempre a partida e a contrapartida do movimento, num campo praticamente sincrônico (já que o ataque e o refluxo sucessivo da onda são a própria *densificação* de um certo padrão de movimento, que se dá a ouvir através das camadas de ar). Não é a matéria do ar que caminha levando o som, mas sim um sinal de

movimento que passa através da matéria, modificando-a e inscrevendo nela, de forma fugaz, o seu desenho. (WISNIK, 1989, p. 17)

As ondas geradas pelos sinais de movimento podem ser medida em frequências sonoras que se apresentam como durações e alturas. Assim, o bater de um tambor é recebido por nós como um recorte de tempo, um pulso rítmico. Mas se as frequências rítmicas forem aceleradas a partir de dez ciclos por segundo, começamos a percebê-las com outro caráter, como uma altura melódica. Assim, Wisnik (1989) nos chama atenção de que em um certo limiar de frequência, o ritmo “vira” melodia.

A partir dessa compreensão, o autor pontua que, na pedagogia musical, não se costuma observar esse elo intrínseco entre melodia e ritmo a partir de suas dimensões vibratórias. Dessa forma, se enrijece a ideia de duas instâncias separadas e se perde a dinâmica temporal que faz com que um nível se traduza no outro (WISNIK, 1989).

Sobreira (2003) chama atenção para o fato de que, do ponto de vista acústico, alcançar uma afinação em uníssono, ou seja, uma afinação igual entre duas alturas, significa fazer com que ambas estejam vibrando na mesma frequência. Quando dois sons não estão vibrando em frequências iguais, mas sim em frequências muito próximas, ouvimos o que chamamos de batimento. O ouvido humano pode reconhecer 6 a 7 batimentos por segundo, acima disso temos a sensação de uníssono entre esses dois sons. Assim, acusticamente, poderíamos afirmar que a percepção de um som afinado ou desafinado, está associado à presença ou à ausência de batimentos, o que vincula a definição de afinação a esse único princípio acústico.

No entanto, mesmo acusticamente, a questão é mais complexa do que aparenta inicialmente. Quando dizemos que o sinal sonoro corresponde a uma onda estamos fazendo uma redução simplista do mesmo. Cada som concreto corresponde não apenas a uma onda, mas a um feixe de ondas, uma superposição de frequências de comprimento desigual que caracterizam esse som. Os sinais sonoros formados apenas por uma única onda podem ser conseguidos em circunstâncias laboratoriais por meio de sintetizadores eletrônicos.

São os feixes de onda que dão ao som uma singularidade colorística a que chamamos de timbre e que nos permite diferenciar uma nota como dó 4^{20} sendo emitida por um piano, um

²⁰ A escala musical se repete de maneira cíclica. Assim, se partirmos de dó teremos dó-ré-mi-fá-sol-lá-si e voltamos a dó. Para que se possa saber em que escala estamos nos localizando, costuma-se numerá-las. Assim temos o dó central, tomando o piano por referência, a quem chamamos por dó 3. Subindo em direção ao agudo a escala cresce numericamente e descendo em direção ao grave a escala decresce numericamente.

violino ou uma flauta. É sempre a mesma altura, porém com registros de timbre diferentes. Esse feixe de frequências embutido no som pode ser subdividido nos sons da chamada série harmônica. Para facilitar a compreensão, podemos construir a seguinte analogia: quando passamos um feixe de luz branca por um prisma, o desmembramos em uma escala de cores. Assim, se fosse possível utilizar esse mesmo prisma para desmembrar um som concreto, encontraríamos uma “escala natural” a que chamamos série harmônica.

Diante desse parâmetro acústico podemos entender como consonâncias as relações mais próximas e simples com o som fundamental, aquele que ouvimos com mais preponderância, e as dissonâncias seriam, portanto, as relações mais afastadas e complexas. No entanto, isso não significa que os intervalos dissonantes sejam desafinados. Schönberg (*apud* Sobreira, 2009) defende que “as expressões consonância e dissonâncias usadas como antíteses são falsas. Tudo depende, tão-somente, da crescente capacidade de o ouvido analisador familiarizar-se com os harmônicos mais distantes” (p.21). A história da música comprova essa afirmação em diversos momentos. As harmonias propostas por Debussy nas décadas finais do séc. XX eram motivo de escândalo; décadas depois se tornaram tão familiares aos ouvidos que puderam ser incorporadas por compositores populares, como é o caso de Tom Jobim e a Bossa Nova. Dessa forma percebemos que, mesmo acusticamente, a definição do conceito de afinação é relativa à familiarização do ouvinte, de forma que não podemos tomar esse conceito como absoluto.

Se, apenas analisando os fatores acústicos já percebemos o quanto a definição absoluta do conceito de afinação é impossível, quando avaliamos o fator cultural essa impossibilidade se estende. Muitas vezes o batimento, em nossa cultura, é tolerado e utilizado com o intuito de criar determinados efeitos. Se, em vez de buscar a afinação entre dois sons iguais nos detivermos em buscar a afinação entre dois sons diferentes, ou seja, entre intervalos, podemos classificá-los como dissonantes ou consonantes de acordo com a maior ou menor presença de batimentos e, em muitos casos, a dissonância faz parte do efeito estético pretendido. Consonância e dissonância são, portanto, modos como interpretamos determinadas propriedades básicas do som e tal interpretação varia de acordo com o contexto.

O músico e professor Murray Schafer (1992) nos lembra que:

(...)Às vezes, a dissonância é chamada de ruído; e para os ouvidos tímidos até pode ser isso. Porém, consonância e dissonância são termos relativos e subjetivos. Uma dissonância para uma época, geração e/ou indivíduo pode ser uma consonância para outra época, geração e/ou indivíduo. A dissonância mais antiga na história da música foi a Terça Maior (dó-mi). A última consonância na história da música foi a Terça Maior (dó-mi). (SCHAFER, M. 1992, p. 69)

Dessa forma, um intervalo de terça maior é dissonante durante séculos no contexto da primeira polifonia medieval e torna-se consonância plena na música tonal. Assim, concordando com a citação de Schönberg exposta anteriormente, opor os conceitos de consonância e dissonância como antítese, e usá-la como critério fundador para a definição do conceito de afinação, é desconsiderar toda a influência cultural que o termo carrega.

Attali (1985) nos chama atenção a respeito do quanto a sintaxe musical está associada com o seu tempo e o quanto o influencia.

A música está inscrita entre ruído e silêncio, no espaço da codificação social que ela revela. Cada código de música está enraizado nas ideologias e tecnologias de sua era, e ao mesmo tempo as produz. Se é enganoso conceituar uma sucessão de códigos musicais correspondentes a uma sucessão de relações econômicas e políticas, é porque o tempo atravessa a música e a música dá sentido ao tempo. (ATTALI, 1985, p.19)²¹

Assim, o que é considerado ruído ou dissonância hoje pode ser reconsiderado amanhã mediante essa relação dialética entre a música e as ideologias e tecnologias de sua era. Se retirarmos a palavra afinação de seu campo léxico original, podemos entender que estar afinado com uma pessoa ou uma ideia equivale a estar em sintonia e concordância com a mesma. Assim, afinar toma uma dimensão muito representativa quando analisamos, na leitura de Attali (1985), os significados de elementos da sintaxe musical e sua inserção na dinâmica social. Dessa forma, o fator cultural, social e histórico é determinante para que possamos definir o que é afinação a partir de um contexto musical.

Se o conceito de afinação depende de padrões escolhidos culturalmente, torna-se impossível afirmar que exista apenas um tipo de afinação absoluta e aceita por todos. Por exemplo, existem pesquisas no campo da ‘música historicamente informada’ que estudam a música barroca e utilizam outros tipos de temperamento da afinação. Temperamento é um termo que designa a forma de se dividir um intervalo de oitava. Assim, no temperamento igual, a oitava²² é dividida em doze partes equidistantes, enquanto temperamentos desiguais exploram outras formas de divisão desse intervalo. (GOLDEMBERG, ZUMPARO; 2009). Tais grupos de música baseiam-se em tratados da época, manuais práticos, ou estudos de composições a fim de detectar várias maneiras utilizadas pelos músicos da época para temperar os intervalos de

²¹ Tradução nossa

²² Partindo da analogia já utilizada: Se passarmos um feixe de ondas sonoras pelo “prisma” a fim de encontrar a “escala” que equivale à série harmônica de um determinado som, a primeira nota com a qual nos depararemos é o som fundamental emitido em um registro mais agudo. Esse intervalo entre o som fundamental e seu primeiro harmônico chama-se oitava e diferentes culturas organizam os intervalos que cabem na oitava de diferentes maneiras.

várias tonalidades ou modos, gerando nuances e variações entre as tonalidades. Esse recurso era conhecido e amplamente utilizado pelos compositores e intérpretes barrocos e os grupos com esse tipo de orientação buscaram trabalhar a partir dessa mesma perspectiva em pleno século XXI.

Se avaliarmos os sistemas de afinação existentes no Oriente, as variações são ainda maiores. Na Índia, por exemplo, o sistema de afinação adotado em tempos antigos dividia a escala, ou seja, o intervalo de oitava, em 22 partes iguais (TINÉ, 2013). Mesmo dentro de uma mesma cultura pode haver variações. Sobreira (2003) chama atenção, na cultura Brasileira, para as inflexões vocais feitas por um cantor de aboio rural, por exemplo, que diferem do sistema de afinação com o qual um ouvinte urbano está acostumado.

Ao nos depararmos com um sistema de afinação que nos é estranho, podemos considerar o que ouvimos como desafinado. Assim, mais uma vez, o julgamento sobre a afinação ou desafinação está intimamente ligado ao processo de aculturação. Diante dessa reflexão e do entendimento de flexibilidade que há no conceito de afinação, podemos nos perguntar então, o que significa afinar. Mediante toda a discussão proposta anteriormente concordaremos que afinar é estar de acordo com um determinado padrão, um sistema de afinação, seja ele qual for.

Sobre o papel da educação no processo de afinação, Harnoncourt nos diz que

A educação nos familiariza com um sistema sonoro que pode ser um dos cinco ou seis sistemas sonoros de nossa cultura, ou até um outro [...]. Em geral, educamos os nossos ouvidos para que eles se orientem pelo sistema de afinação de um instrumento temperado, como o piano. (HARNONCOURT, 1982 apud SOBREIRA, 2003, p.26)

A citação acima nos elucida dois temas. O primeiro diz respeito ao papel da educação na formação musical do indivíduo, que mais do que o mero processo de aprendizado musical, é uma tarefa de aculturação. O segundo é a presença predominante do sistema temperado nesse processo de aprendizado. Assim, apesar das inúmeras possibilidades de sistema de afinação, o termo afinar é usado comumente tendo por modelo a música de influência europeia, ou seja, que utiliza o temperamento igual como padrão. Dessa forma, a pessoa considerada afinada é aquela que é capaz de se relacionar com esse sistema cantando sozinha ou em grupo.

Vale notar que, assim como existe uma preponderância do sistema de temperamento igual sobre o desigual devido a fatores culturais, pelas mesmas influências há uma preponderância do sistema tonal – forma de organização das relações entre as alturas – sobre os sistemas modal e atonal. Dessa maneira, de forma geral, a afinação é cobrada de um indivíduo tendo também por parâmetro o sistema tonal.

Se a afinação, sendo um fator cultural, precisa ser compreendida de maneira flexível, a desafinação precisa ser entendida da mesma maneira. Estar afinado é considerado uma

habilidade musical e, muitas vezes na cultura ocidental, é associado a ideia de talento, mas a questão é bem mais complexa. Se a afinação é cultural, acredita-se que a imersão na cultura permitirá que o indivíduo, ainda que de forma inconsciente, assimile as estruturas do sistema de afinação predominante assim como acontece no processo de aprendizagem do idioma para uma criança, por exemplo. Embora essa crença seja válida para muitos casos, sabemos que há pessoas que, apesar do contato com o sistema de afinação, não o assimilam de forma empírica como os demais.

Podemos fazer um paralelo, nesse ponto, com o pilar do método O Passo, discutido anteriormente, que fala a respeito da Cultura. Para ilustrar tal paralelo gostaria de relembrar uma experiência musical pessoal. Assim que conheci o método comecei a montar, com outros três amigos, um grupo musical cuja proposta era usar O Passo em performances musicais. As performances incluíam números de percussão e voz usando, inclusive, instrumentos não tradicionais como copos de plástico, isqueiros, dentre outros.

Um dos números que montaríamos seria o afro-samba “Canto de Xangô” de Vinicius de Moraes que é organizada em uma fórmula de compasso com a qual eu não era familiarizada. Trata-se de um compasso quaternário composto, bastante recorrente nos ritmos de origem afro-brasileira e, apesar de ouvir samba com frequência, não tenho uma vivência significativa na cultura musical afro-brasileira para me guiar a partir desse referencial. Assim, quando eu me dedicava a cantar a música, tendia a reorganizá-la para o quaternário simples, fórmula a qual eu estava familiarizada. Por mais que meus parceiros do grupo tentassem promover vivências minhas com essa fórmula nova, eu não a assimilava. Somente compreendi do que se tratava no momento em que, com a ajuda e orientação dos professores d’O Passo que participavam comigo do grupo, transformei aquilo em consciência. Dediquei-me a estudar, através das folhas do método, a divisão composta dos tempos e pude me aproximar dessa forma de organização de maneira a me apropriar dela.

A analogia que esse exemplo nos traz para a prática da afinação através da voz é que, por mais que as pessoas possam ser expostas a um determinado sistema de afinação, muitas vezes é preciso transformar tal contato a partir da consciência. Estar exposto a um determinado sistema de afinação ou a um determinado ritmo musical não é garantia de consciência e, portanto, não é garantia de que a pessoa seja capaz de afinar ou tocar naquele contexto. Sem uma orientação a pessoa pode, assim como eu fiz quando transformei o que era composto em simples, passar sua vida em práticas musicais adaptando uma afinação sem ter ninguém que lhe diga que está fora do padrão proposto, que está desafinado e, por isso, é tão importante se valer da ferramenta que nos traz a consciência sobre a prática.

Compreendemos, anteriormente, que O Passo tem o Corpo como um de seus pilares e não poderia ser diferente visto que se trata de um método que valoriza muito a construção da consciência através da corporeidade. Assim, as questões investigadas na presente pesquisa partem do uso da voz para a compreensão da afinação, de forma que mais uma vez o referencial é corporal. Embora os professores usem em suas práticas, pontualmente, instrumentos de apoio harmônico ou melódico, vale notar que o que se pretende é que seus alunos cantem de forma afinada. Assim, compreender um pouco sobre o que a literatura nos traz a respeito da prática vocal será bastante relevante.

Segundo Sobreira (2003), desafinada é a pessoa que, apesar de conviver com os padrões musicais comuns à nossa cultura, não consegue reproduzir vocalmente uma linha melódica podendo: (1) cometer desvios grandes ou pequenos; (2) não conseguir reproduzir uma nota, sendo, por esse motivo, incapaz de reproduzir qualquer tipo de modelo ou (3) só conseguir cantar a partir de uma determinada nota por ela escolhida e por isso desafina.

Existe, porém, uma compreensão clínica sobre o fenômeno da desafinação a qual associa a mesma a problemas neurológicos ou no aparelho auditivo. A partir de levantamento bibliográfico, Sobreira (2003) lista fenômenos clínicos tais quais a saturação auditiva – incapacidade de ouvir determinada faixa de frequência de sons e, portanto, incapacidade de entoar a mesma; a amusia – que é a perda de habilidades musicais em função de lesão cerebral; a asonia ou diplacusis – uma forma de doença na qual cada ouvido percebe um som diferente e a dysmelodia - uma doença que se assemelha a dificuldade de associação de signos que os disléxicos enfrentam. No entanto, compreendemos que esses são casos clínicos e que não correspondem, portanto, a maioria da população. Existem outros fatores que influenciam o canto de uma pessoa e envolvem parâmetros que vão além da técnica vocal ou da capacidade de escuta.

Os relatos permitem vislumbrar a complexidade da história de vida e do desenvolvimento humano, do qual a desafinação vocal é apenas mais um componente. Aquele que está “desafinado” é, antes de tudo, um indivíduo com história, com experiências vividas numa estrutura social e cultural complexa. A desafinação vocal ressoa um ser humano em dessintonia intrapessoal e sócio-cultural. (KRATOCHVIL, 2004, p.9)

Com a citação acima é possível entender que as razões da desafinação vocal ultrapassam os limites clínicos e invadem questões de desenvolvimento psíquico, afetivo e sociocultural. Assim, causas psíquicas, tais quais o excesso de timidez, o sentimento de inferioridade, o medo, o excesso de emoção, agitação e ansiedade podem influenciar na produção vocal e gerar, inclusive, tensões físicas e musculares ao cantar.

O professor de música precisa estar atento às questões de caráter psíquico que envolvem o cantar visto que, em sua prática em sala de aula, vai enfrentá-las com frequência e deve lidar com as mesmas da melhor maneira possível. Assim, entendo que conhecimentos básicos sobre técnica vocal, embora não sejam o foco da presente pesquisa, são muito bem-vindos nesse caso, uma vez que podem ajudar o aluno a liberar as tensões causadas por expressões da personalidade.

O ensino da afinação n' O Passo é baseado em uma variação do sistema móvel de leitura cantada. A utilização de números (também chamados de graus) na solmização (representação simbólica das notas através de sílabas) tem sido um recurso amplamente difundido no Brasil. Assim, 1-2-3-4-5-6-7 passam a equivaler às notas musicais dó-ré-mi-fá-sol-lá-si, no caso da tonalidade de Dó Maior, e representam a estrutura intervalar e tonal da escala independente da sua altura absoluta. O Passo se vale desse recurso e propõe sua aplicação no desenvolvimento da compreensão entre as alturas e da habilidade do solfejo (a leitura cantada sem acompanhamento instrumental tendo como guia apenas a partitura musical). Sua contribuição em termos de sistematização da utilização dos graus inclui as “Folha de Sequência de Graus” e a “Folha de Coral” que consistem em folhas de estudos com a intenção de desenvolver a capacidade de leitura cantada das alturas, inclusive polifonicamente. Assim, pretende-se que a partir da utilização dos graus o indivíduo alcance a compreensão da relação entre as alturas.

Vale notar que na última versão de seu livro, Ciavatta (2009) traz uma importante reorganização em seu índice. As folhas de “Sequência de Graus”, “Coral”, e “Corais de Bach” não estão mais dentro da classificação de Folhas d' O Passo, mas se enquadram como “Folhas de Afinação”. Essa nova formulação explicita uma compreensão que o autor traz em seu texto.

O solfejo por graus, utilizado n' O Passo, é uma técnica bem anterior à criação d' O Passo e me foi passada, em minha própria formação, primeiro pela Professora Bia Paes Leme, depois pela professora Ermelinda Azevedo Paz e pelo professor Hélio Senna, que nos trouxe essa técnica do Conservatório de Moscou. Ela se resume em associar números a notas de uma escala qualquer e desta forma utilizar a noção de subir ou descer numa contagem relacionando-a com o aumento ou diminuição da frequência de um som. Assim caminhamos do 1 ao 7 relacionando cada um dos números a cada um dos sete graus que normalmente compõem uma escala diatônica. Este tipo de solfejo tem a vantagem de facilitar a compreensão do sistema tonal e suas funções harmônicas – cuja análise não por acaso envolve a utilização de algarismos romanos. (CIAVATTA, 2009, p.96)

Dessa forma, o uso do solfejo por graus é reconhecidamente adotado pelo método e não uma criação inerente a ele. Sua adoção, como explica a citação acima, ocorre em função da facilidade que o uso dos números oferece na compreensão do movimento melódico e das funções harmônicas. Ao adotar esse recurso, o método abraça uma ferramenta para possibilitar a aproximação com determinados padrões de escala e permite, ao aluno, uma maior

compreensão, partindo dessa ferramenta, do que está e o que não está afinado no trabalho em sala de aula.

Como vimos anteriormente, definir o conceito de afinação demanda entendê-lo como um conceito variável mediante padrões acústicos, culturais e históricos. Apesar de não haver uma afinação absoluta, entendemos que afinar é atender a determinadas expectativas acústicas, culturais e históricas que nos ajudam a definir o que está afinado e o que está desafinado. Assim, uma vez tendo uma ferramenta definida, como é caso do solfejo por graus, pode-se trabalhar com o aluno, em sala de aula, na direção de fazê-lo afinar, ou seja, na direção de fazê-lo atender às expectativas de afinação que, como vimos anteriormente, é preponderantemente tonal em nosso contexto.

Podemos dizer que, partindo desse princípio, temos o conceito de afinação rigidamente definido não dando margens a sua flexibilização para o trabalho em sala de aula. No entanto, aqui cabe um relato importante na experiência que tive durante a observação participante a qual me dediquei nessa pesquisa. Durante o mês de agosto de 2014 um colega, professor d'O Passo nos EUA, veio passar algumas semanas no Brasil e se dedicar a estudar o método assistindo a algumas aulas dos professores cariocas. Durante duas semanas estive comigo observando as aulas de Lucas Ciavatta na escola que descrevi anteriormente.

Nessa etapa do trabalho, Lucas Ciavatta dedicava-se a ouvir os alunos individualmente e, tanto eu quanto ele, reparamos muitos avanços na produção de alguns alunos e terminamos o dia de trabalho muito satisfeitos. Quando fomos trocar com o nosso colega americano sobre o trabalho, ele estava muito incomodado e não conseguia visualizar a produção dos alunos como uma produção afinada. Após uma calorosa conversa, eu e meu colega estrangeiro, entendemos que, na verdade, existia um embate cultural acontecendo naquele momento. Porém, o embate não acontecia em função de ele ser americano e eu brasileira, mas acontecia em um nível cultural um pouco mais sutil.

Meu colega é uma pessoa envolvida com canto e, em seu país, leciona canto coral para várias turmas. Como pessoa envolvida em um contexto como esse, ele entendia afinação como precisão o que, para ele, remetia inclusive a aspectos técnicos muito relevantes para a boa produção do trabalho. Assim, quando chegou para assistir às aulas no Brasil, esperava encontrar crianças afinadas ou um trabalho de afinação que buscasse o mesmo grau de precisão técnica que ele tinha em suas turmas, o que era impossível, pois, além de estarmos falando de outro país, o referencial ali não era o canto coral. Lucas não estava trabalhando na busca da afinação como precisão, mas, em uma primeira instância, a afinação era a compreensão mínima da

relação entre as alturas. A precisão da afinação poderia ser trabalhada posteriormente diante de práticas polifônicas.

Conversando com o meu colega norte-americano me dei conta do quanto eu mesma passei por um embate parecido quando comecei a me aproximar do método O Passo. Existe uma cultura do canto coral para a qual trabalhar afinação está intrinsicamente associado a trabalhar técnica vocal. Nesse tipo de contexto, no qual o trabalho polifônico é o maior foco e aonde, na maioria das vezes, a preocupação primordial não é o desenvolvimento da habilidade do solfejo, a afinação é muito mais um aspecto empírico ligado à produção com precisão do que exatamente a compreensão das relações entre as notas. Vale notar que não existe julgamento de valor em relação à forma como o canto coral trabalha ou deixa de trabalhar, mas é preciso pontuar as diferenças que o contexto nos traz.

Assim, imbuída dessa cultura, quando me aproximei d'O Passo tive muitas dificuldades de entender a forma através da qual o método começava a estruturar seu trabalho com as alturas. Para poder abraçar a pesquisa de afinação do método, precisei despir os “pré-conceitos” que havia formulado naquele outro contexto para me reaproximar dos conceitos com um olhar diferente.

Dessa forma, é importante ter em mente que o conceito de afinação que estamos buscando na presente pesquisa não pretende associar-se à precisão técnica como condição. Discorrer sobre técnica vocal nos exigiria o esforço de uma segunda pesquisa e nos afastaria de nosso foco principal, visto que existem muitas linhas e opções de técnicas vocais que podem ser discutidas. Assim, priorizei pesquisar, no método O Passo, o debate sobre a compreensão da relação entre as alturas, embora, durante a pesquisa, tenha percebido que o tema da técnica vocal está presente em muitos dos discursos.

Podemos, agora, nos aproximar das percepções que tive no campo de pesquisa a partir de uma compreensão mais clara do conceito de afinação. Entendemos que o conceito de afinação não pretende ser estático ou rígido, mas depende, sim, de fatores acústicos, culturais e históricos. A partir da associação desses fatores, entendemos que afinar consiste em atender determinadas expectativas e nesse processo é possível distinguir o afinado do desafinado. Entendemos também que o trabalho ao qual O Passo vem se dedicando no campo da afinação se vale do solfejo por graus para construir, com o aluno, a compreensão da relação entre as alturas e, por essa razão, não possui a precisão técnica como uma discussão a priori.

3.3. Percepções do campo e análise de dados

Meu trabalho de campo se iniciou de maneira informal. Como comentei anteriormente, ao longo da pesquisa muitos professores me procuraram ou eu os procurei para compartilhar experiências sobre a afinação, assim, tal troca se iniciou em conversas informais sobre as nossas práticas. Em paralelo a esse processo, iniciei a observação das aulas de 3º ano do professor Lucas Ciavatta na já descrita escola particular no Rio de Janeiro e esse foi um espaço muito importante para a busca da presente pesquisa.

Em suas aulas, nem sempre o professor optava por atuar sobre a questão da afinação. Algumas vezes precisou atender a demanda de tocar percussão em função de algum evento da escola ou de fazer o estudo das folhas de ritmo, pois percebia que era uma necessidade dos alunos. Em função do tema da pesquisa, vou me deter a descrever os procedimentos referentes ao trabalho de afinação realizados nas turmas observadas por mim ao longo do ano de 2014.

O grupo trabalhara com Lucas Ciavatta no ano anterior de forma que já havia sido construída uma base significativa sobre o trabalho de ritmo. No primeiro semestre de 2014, apesar de eu ainda não estar em campo com o grupo, o professor me descreveu que despertou o interesse dos alunos para a questão da afinação através de um exercício no qual os mesmos deveriam tentar tocar uma melodia no xilofone que havia sido tocada anteriormente por ele próprio. No entanto, ao tocar, Lucas não os deixava ver quais as teclas que usara de forma que, para descobrir a melodia, antes eles precisariam cantá-la. A partir dessa dinâmica, a turma começou a ser encaminhada para o debate sobre afinação.

Em março eu assisti a uma aula isolada desse processo. Após despertar o interesse dos alunos pela questão da afinação, aos mesmos foi introduzido o uso dos graus para representar as alturas. Nesse encontro os alunos deveriam praticar e estar aptos a cantar a Sequência Central²³. Para tal, a aula começava com todos cantando juntos essa sequência sempre fazendo O Passo e a cada grau executado tinha duração de 1 tempo. Em seguida, os alunos foram instigados a descobrir como executar essa Sequência de forma que cada nota durasse 2 tempos. Por fim, sempre em grupo, começaram a alternar execuções com durações de 1 tempo e 2 tempos.

Após o trabalho com toda a turma, um pequeno grupo, que fora avaliado individualmente anteriormente, foi chamado para formar uma roda no centro da sala e fazer um

²³ Este pequeno clichê harmônico é chamado pelos professores d'O Passo de Sequência Central, pois, na Folha de Sequência de Graus adotada pelo método, representa a sequência que se encontra no centro da Folha a qual os alunos cantam inúmeras vezes durante a execução do estudo proposto.

novo exercício. Assim, todos os alunos da turma cantavam a Sequência Central e, em seguida, apenas uma das crianças de dentro da roda cantava a mesma sequência. A dinâmica alternava um menino e uma menina que estivesse na roda de dentro. Os alunos que estavam na roda no centro da sala e que cantavam sozinhos para a turma eram, caso necessário, corrigidos de suas imprecisões se desafinassem. Por fim, o professor perguntou se algum dos demais alunos gostaria de integrar a roda no meio da sala e cantar a Sequência Central para o grupo. Alguns aceitaram participar desse desafio e, assim como os demais, eram corrigidos se fosse necessário.

Na descrição dessa primeira aula, a que assisti, percebo a presença de alguns elementos que apareceram em comum em outros encontros. O primeiro é um intenso trabalho sobre a Sequência Central. Conseguir cantar essa sequência era o principal objetivo do trabalho realizado por Lucas Ciavatta com o grupo, visto que é ela a base para o início do estudo da Folha de Sequência de Graus proposta pelo método.

Outro ponto em comum com os demais encontros é a alternância entre momentos de cantar em grupo e momentos de cantar individualmente ou em pequenos grupos. Para o professor, ouvir o aluno individualmente ou em pequenos grupos era a oportunidade de perceber a qualidade de sua afinação e interferir sobre ela. Vejo nesse aspecto um forte paralelo com o trabalho de ritmo que o método propõe, pois, apesar de existir os momentos de tocar em grupo, é fundamental, para O Passo, que o estudo das folhas de ritmo se dê de maneira individualizada, pois somente assim será possível que o aluno tenha contato com as suas dificuldades. Como vimos ao estudar o embasamento teórico do método, ao mesmo tempo em que o trabalho em grupo é desejado ele pode ser uma maneira de nos protegermos de nossas dificuldades. Assim, só é possível localizar a nossa dificuldade quando temos oportunidade de trabalhar individualmente sobre elas e essa percepção se manteve no trabalho sobre a afinação realizado por Lucas Ciavatta naquele contexto.

Por fim, outro aspecto que se manteve nas aulas seguinte foi a abordagem de desafios rítmicos para os alunos. Ao provocá-los a descobrir como seria executar a Sequência Central com duração de dois tempos e se mantendo andando no modelo quaternário proposto pelo método, Lucas Ciavatta mobilizou um conhecimento acessível àqueles alunos: o ritmo. Assim, eles se mantiveram cantando e executando a Sequência Central, porém estavam mobilizados pela curiosidade proporcionada por um conhecimento familiar. Aproveitando-se dessa ferramenta, o professor explorou diversas durações como 4 tempos, 3 tempos, 2 tempos, 1 tempo e até meio tempo.

Outro forte apelo rítmico foi a perspectiva de executar a Sequência Central em cânone. Em um primeiro momento, Lucas Ciavatta manteve a pesquisa das durações com seus alunos

sempre começando a execução no tempo 1. Quando essa exploração já estava simples, propôs que grupos diferentes comessem a Sequência Central em tempos diferentes provocando um cânone. A aproximação com esse recurso se deu inicialmente com a duração de meio tempo para cada nota da Sequência Central. Assim, os meninos começavam a cantá-la no tempo 1 e as meninas no tempo 3, depois os grupos se invertiam. Dessa maneira, o único intervalo que soava do encontro das duas vozes era a quinta justa gerada pelos graus 5 e 1 no tempo 3.

Depois buscou-se executar o cânone alargando as durações das notas e mantendo entradas nos tempos 1 e 3. No entanto, nesse momento, Lucas Ciavatta se deparou com uma dificuldade grande, pois os alunos perdiam a referência da afinação no momento em que os outros grupos faziam suas entradas. Pensando em solucionar essa questão, o professor propôs uma nova direção em sua pesquisa com os alunos. Incluiu instrumentos melódicos para apoiar cada grupo. Munidos de xilofones, metalofones e piano, os alunos se revezavam em seus grupos e, enquanto um dos alunos tocava, os demais deveriam cantar a Sequência Central de forma que o cânone soasse nos instrumentos e nas vozes. No entanto, o que acontecia de fato era que os alunos que não estavam nos instrumentos acabavam não cantando, e os que tocavam estavam preocupados em acertar a entrada e as teclas nos instrumentos. Apesar de quase não cantarem, Ciavatta apostou que o contato com a Sequência Central tocada pelos instrumentos poderia ajudar os alunos a decorar essa melodia. No entanto, após algumas aulas experimentando os instrumentos, quando os alunos voltaram a executar a Sequência apenas cantando, verificou-se que aquela prática não havia influenciado de forma significativa a sua produção e, por essa razão, voltamos à escuta individualizada e em grupo da Sequência Central.

Vale destacar ainda a importância do acompanhamento harmônico nas aulas a que assisti. Para cantar a Sequência Central, fosse em grupo ou individualmente, Lucas Ciavatta se valia do acompanhamento harmônico que fazia no piano. Em seu livro, ele recomenda que, em um primeiro momento, a folha de Sequência de Graus seja executada com uma base harmônica o que é reiterado na sua prática, conforme pude observar. Algumas vezes, inclusive, propunha uma levada nesse acompanhamento, o que oferecia, à execução, um caráter mais musical.

Quando algum aluno apresentava dificuldade em cantar a Sequência Central, o professor se valia do apoio melódico no piano para ajudá-lo a perceber a diferença entre a sua execução e a do instrumento. Às vezes utilizava, também, um dos alunos mais seguros para dar um exemplo ou cantar junto com aquele que estava desafinando. Algumas poucas vezes, no momento do trabalho individual, Lucas alterou a tonalidade para facilitar a execução de um aluno. Se valia desse recurso quando percebia que a pessoa havia compreendido a relação, mas havia um empecilho técnico. Mesmo nesses casos, em que alterava o tom, propunha

modulações da Sequência Central até que a criança chegasse a tonalidade da turma. Se valia desse recurso porque a intenção final era a execução com o grupo e, portanto, o aluno só estaria acertando no momento em que conseguisse cantar no tom da turma.

Raramente Luca Ciavatta utilizava informações como mais agudo ou mais grave, era mais comum vê-lo falar que precisava colocar mais energia ou mais força para chegar à nota. No entanto, cabe destacar o caso de um aluno que estava estudando a ‘Folha de Tocar e Cantar com E’ na qual se deve cantar a linha do agogô – usando o ‘din’ para representar a boca aguda e o ‘don’ para representar a boca grave do instrumento - enquanto, simultaneamente, se toca, nas palmas agudas e graves, a linha do surdo. Ao mostrar o ritmo do Funk, um dos alunos tendia a fazer um ‘din’ grave no contratempo do tempo 2, pois correspondia ao momento de uma palma grave. Lucas insistiu em corrigir essa afinação de forma que, apesar do ritmo certo, o aluno foi refazer o exercício. Assim, o que verifiquei é que na ‘Folha de Tocar e Cantar com E’, o aluno já inicia e é cobrado na percepção do que é agudo e do que é grave de forma que, por mais que esse referencial não fosse usado explicitamente pelo professor, compreender o que o agudo e o grave era parte inerente da prática musical dos alunos mesmo na abordagem das questões rítmicas.

Foi interessante verificar também a aplicação do conhecimento sobre os graus na execução de um repertório. Em função de uma reunião de pais na escola na qual cada turma apresentaria alguma coisa que aprendera na escola para eles, um dos grupos optou por cantar uma música que haviam estudado com a professora de classe. Assim, eles cantariam a música do Roberto Carlos ‘Como é grande o meu amor por você’ e a professora pediu que Ciavatta, se possível, ajudasse os alunos com o repertório.

Primeiramente o professor ouviu as crianças cantarem, liderados por uma das alunas, fazendo o movimento do compasso quaternário que haviam aprendido na aula. No entanto, havia questões rítmicas que precisavam ser corrigidas e por isso começou o trabalho investindo nessa direção. No entanto, a questão da afinação não estava bem desenvolvida e nem sistematizada e, sem apoio harmônico os alunos estavam desafinando muito.

Assim, Ciavatta propôs que quatro alunos tocassem a harmonia nos metalofones enquanto as demais crianças cantavam. Para isso, escreveu a harmonia em graus no quadro branco determinando quatro vozes e suas conduções para que aqueles que fossem tocar os instrumentos pudessem ler a harmonia. Foi impressionante o quanto o uso dos graus permitiu uma maior compreensão no âmbito da autonomia, pois os alunos conseguiram se localizar com as direções de suas melodias no instrumento e começaram a se aproximar de uma compreensão do que está acontecendo em termos de polifonia. O aluno que tocava a linha mais grave

rapidamente percebeu, por exemplo, que sua linha era muito parecida com a linha da voz mais aguda o que nos mostra que esse aluno tem a possibilidade de começar a compreender a relação entre a sua linha melódica e as demais. Assim, o uso do acompanhamento harmônico contribuiu enormemente para a melhora da afinação do grupo, pois os alunos passaram a ter um referencial para essa execução.

Essa situação me fez refletir um pouco sobre a importância da professora generalista no processo de aprendizagem musical. A execução dos alunos, antes da interferência do professor de música, estava muito abaixo do que eles eram capazes. No entanto, a professora, talvez por falta de ferramentas para interferir nessa execução, não soube orientar minimamente a execução musical de seus alunos. Foi preciso a intervenção de um professor especialista de música para acusar e resolver a questão da afinação. Quem bom que essa escola pode ter um professor especialista, mas caso não tivesse, as crianças achariam que o que estavam fazendo era suficiente e teriam uma experiência musical distorcida e pouco rigorosa. Assim, verificamos a discussão encaminhada no primeiro capítulo, quando comentamos sobre a implantação da música como conteúdo obrigatório no currículo escolar. O investimento na formação musical dos professores generalistas ou mesmo a participação deles no momento da aula do professor especialista torna-se uma questão que precisa ser debatida. É importante que um professor generalista seja capaz de articular ferramentas para resolver ou encaminhar questões musicais em sala em parceria, inclusive, com o professor especialista.

Ter observado as aulas de Lucas Ciavatta foi muito importante para o meu processo de pesquisa e me ajudou muito nas aulas sobre afinação em que eu encaminho esse tema. O processo foi igualmente importante no momento das trocas com meus colegas professores d'O Passo. Como disse anteriormente, tivemos muitas conversas informais que, em parceria com a observação que vinha fazendo no ano de 2014, me ajudaram a elaborar com mais clareza que perguntas eu precisava formular para compreender melhor a prática dos meus colegas e para formalizar a pesquisa junto a eles.

Assim, inspirada em toda essa discussão, elaborei um questionário e enviei aos professores associados ao Instituto d'O Passo que, no momento, totalizavam 15 pessoas. Excluindo eu e o próprio Lucas Ciavatta, foram 13 envios dos quais obtive retorno de 9 questionários. Desse total, selecionei 6 dos professores para entrevistas elaboradas a partir das respostas que os mesmos ofereceram ao questionário.

A primeira questão com a qual me deparei no momento de abordagem dos professores foi a própria definição do que é o trabalho da afinação. No questionário enviado todos afirmam, por exemplo, que costumam cantar canções com seus alunos, mas alguns afirmam que o tema

da afinação é abordado às vezes ou raramente em suas aulas. Da mesma forma, nem todos os professores se valem do recurso do solfejo de graus para falar sobre afinação, mas trabalham voltados sobre o repertório. Assim, parece haver pouca clareza sobre o que é trabalhar afinação para os professores d'O Passo.

Essa questão apareceu nas entrevistas com os professores selecionados da seguinte forma: em quatro das entrevistas ficou explícita a diferença entre o trabalho de afinação apoiado na preocupação com a execução de um repertório e o trabalho de afinação que se baseia na compreensão da relação entre as alturas. Alguns dos professores buscam as duas perspectivas, outros optam por uma delas de acordo com o contexto em que se inserem. Assim, existe na prática dos professores d'O Passo duas formas de compreender o trabalho sobre a afinação.

No que diz respeito ao desenvolvimento do solfejo por graus, a maioria dos professores utiliza essa ferramenta, no entanto aqueles que se concentram somente ou também no trabalho de afinação sobre o repertório, nem sempre usam o recurso dos graus se valendo de outros meios. Da mesma forma, alguns dos professores, em função de seu contexto de atuação, avançam sobre o solfejo por graus valendo-se também do solfejo por nota ou do solfejo por sílabas.

Outra questão que chamou a atenção foi o tratamento que os professores dão aos alunos com dificuldade no que diz respeito à atuação dentro do grupo ou individualmente. No questionário a maior parte dos professores afirmou que trabalhava com os alunos com dificuldade individualmente, porém dentro do contexto da sala de aula. Apenas dois deles afirmaram que atuam com o aluno com dificuldade em tempos fora da sala de aula e apenas um professor afirmou que nunca atua individualmente com os alunos. No entanto, conversando nas entrevistas com alguns dos professores que afirmaram atuar individualmente dentro do contexto da aula, compreendi que essa atuação não acontece através de uma escuta individual do aluno. Muitas vezes o recurso é se aproximar do aluno com dificuldade e indicar a ele que está fora da afinação do grupo. Assim, esse recurso da escuta individualizada tantas vezes explorada no trabalho de Lucas Ciavatta na observação que fiz, não é um procedimento comum a todos os professores.

Conforme comentei anteriormente, nas aulas de Ciavatta o acompanhamento harmônico era um fator muito presente. No entanto, dos nove professores que responderam ao questionário apenas três deles afirmam que se valem do acompanhamento harmônico enquanto quatro afirmam que usam às vezes e três deles alegam que não usam acompanhamento. Nas entrevistas compreendi que aqueles que não utilizam esse recurso têm algum tipo de dificuldade ao fazê-lo como, por exemplo, não possuir instrumento disponível no espaço, não dominar um

instrumento harmônico ou não conseguir ouvir a produção dos alunos enquanto toca o instrumento.

Um dos professores que afirma trabalhar com acompanhamento harmônico entende que esse recurso é essencial ao seu trabalho por sua referência visual – assim, opta por usar o piano - e harmônica, mas não entende como relevante o apoio melódico que o instrumento possa oferecer. Outro professor entende que afinar passa pela condição de imitar um referencial externo seja o próprio professor, um colega ou um instrumento melódico. Assim, para ele, a elaboração da autonomia se inicia a partir de um referencial externo a ser imitado.

O desenvolvimento da capacidade da imitação foi igualmente um assunto de muita relevância principalmente nas entrevistas. Quatro dos professores argumentaram que começam a construir seu trabalho a partir da percepção da imitação e que o uníssono é uma ferramenta valiosa nesse processo. Alguns deles desenvolveram exercícios específicos para trabalhar a capacidade de imitação e a percepção do uníssono. Exercícios sobre voz falada em grupo para chegar a uma mesma nota, entoar pequenas melodias com graus conjuntos em uníssono, imitar notas tocadas no teclado ou mesmo fazer o coro a duas mãos - exercício proposto pelo O Passo - com todo grupo cantando a mesma coisa são formas de despertar os alunos para a vivência do uníssono e, através dele, desenvolver a capacidade de imitação.

Durante o processo de construção dessa capacidade, quatro dos seis professores entrevistados afirmaram usar os referenciais de grave e agudo para conduzir o aluno para uma execução correta da nota que deverá ser imitada. Um dos professores diz que pede para seus alunos escorregarem da nota errada até a nota certa fazendo um glissando até ela. Afirma que, ao observar seu próprio processo, quando está cantando em um grupo, e percebe que sua afinação está baixa se vale de pequeno glissando até a nota correta, para se ajustar à afinação do grupo. Em seu caso, esse glissando é muito pequeno, pois se trata de um ajuste de precisão da afinação, porém, pensando nisso, começou a explorar o glissando como uma ferramenta para que seu aluno identifique a distância entre a nota que está cantando e aquela que deveria estar fazendo e, assim, poderá se corrigir.

Verificamos na prática de Lucas Ciavatta a possibilidade de explorar as questões rítmicas no aprendizado da Sequência Central. Esse recurso aparece de diferentes formas nas aulas dos demais professores. Alguns dos entrevistados afirmam que quando precisam resolver uma questão pontual de afinação ou estão trabalhando sobre a escala, não fazem o movimento de andar, mas nos momentos de aprendizado de repertório costumam cantar com os alunos andando conforme a proposta do método. Vale chamar atenção para o caso de um dos

professores que entende o ritmo, no aprendizado da compreensão entre as alturas, como um recurso para influenciar o ritmo harmônico.

Esse professor propõe uma ‘hierarquia harmônica’ no processo de aprendizagem dos graus entendendo que os graus da tônica são mais simples que aqueles presentes na dominante que, por sua vez, são mais simples que aqueles presentes na subdominante²⁴. Assim, organiza o ritmo harmônico em seu estudo para que possa harmonizar a melodia de acordo com a função harmônica que pretende privilegiar. Dessa forma, ao entoar a Sequência Central priorizando a função da tônica com seus alunos, organiza o ritmo de maneira que os graus 4 e 2 soem como notas de ligação e não apoios harmônicos. Assim, a abordagem do ritmo em seu trabalho tem um apelo diferente daquele que há no trabalho de Lucas Ciavatta. Não se trata de uma forma de criar desafio rítmico ao aluno, mas de facilitar sua compreensão da harmonia implícita em uma melodia. Assim, para esse professor, o estudo da afinação pode acontecer depois do trabalho sobre a ‘Folha do E’, pois apenas com o recurso de tempos e contratempos já é bastante possível influenciar o ritmo harmônico conforme pretendido.

No entanto esse é um ponto de divergência na prática dos professores. Em seu livro, Lucas Ciavatta recomenda que o trabalho de compreensão das alturas aconteça após o estudo do ritmo:

O estudo de som não precisa necessariamente vir depois do estudo de ritmo. No entanto, algumas constatações têm me levado a iniciar todo e qualquer processo de ensino-aprendizagem musical pelo ritmo. A mais importante delas, é que, com O Passo, quando alguém se sente inseguro tanto no estudo de ritmo quanto no estudo de som, mas começa pelo estudo de ritmo, os avanços que faz aumentam significativamente sua confiança para vencer, num segundo momento, um desafio no estudo de som. (CIAVATTA, 2009, p.82)

Em geral o procedimento que os professores usam respeita a recomendação proposta por Ciavatta, no entanto isso varia muito de acordo com o contexto. Há um professor que afirma que já trabalhou a questão da afinação após o aluno terminar o estudo da ‘Folha de Tocar e Cantar com I’, uma das últimas folhas básica de ritmo. No entanto, também há registro de professores que iniciam o estudo da compreensão das alturas logo após a apresentação do modelo quaternário e do estudo dos tempos. Assim, há uma variação significativa a respeito do momento de introdução ao conceito de graus na prática dos professores. Mas vale notar que

²⁴ Quando montamos um acorde sobrepondo notas em intervalos de terça tendo por base o grau 1 de uma escala, teremos o acorde de tônica formado por 1-3-5. Valendo da mesma sobreposição tendo por base o grau 5, teremos 5-7-2, o acorde de dominante. Por fim se fizermos o mesmo exercício sobre o grau 4 teremos 4-6-1, o acorde de subdominante.

Ciavatta faz uma recomendação e que não predispõe em que fase do estudo de ritmo um aluno deve estar para que se introduza o estudo das alturas. Nas aulas que pude observar, inclusive, muitos dos alunos sequer haviam terminado a primeira Folha Básica de ritmo quando o Lucas Ciavatta iniciou o estudo da afinação.

No questionário, todos os professores afirmaram que já utilizaram a Folha de Sequência de Graus e/ou a Folha de Coral propostas pelo método. No entanto, nas entrevistas pude recolher depoimentos mais aprofundados a esse respeito. Um dos professores afirma que utiliza a Folha de Sequência de Graus, mas apenas em circunstâncias de cursos de formação de professores, nunca tendo aplicado a mesma a uma turma de ensino regular. Outro professor afirma que a utiliza apenas com aqueles alunos que chegam a sua aula com uma capacidade de imitação bem resolvida e com um conhecimento básico de solfejo. Esse professor alega que a folha é muito difícil para ser utilizada com alunos iniciante e, apesar de adotá-la eventualmente, opta por outros recursos não se valendo dessa ferramenta de forma sistemática. Um terceiro professor afirma que já a utilizou, mas a deixou de lado por acreditar que ela está muito afastada da realidade de uma canção e, em seu contexto de sala de aula, não vê sentido em aplicá-la. Outra professora, da mesma forma, alega que já utilizou essa folha, porém teve muita dificuldade, pois, quando o aluno não conseguia executar alguma proposta, não sabia como atuar para ajudá-lo, o que foi a afastando e a seus alunos dessa ferramenta. Apenas um dos professores entrevistados afirma que utiliza a ‘Folha de Sequência de Graus’ de forma sistemática, pois inclui a mesma em seu repertório de recursos. Assim, sempre que inicia um trabalho de compreensão das alturas, caminha para aplicar a Folha de Sequência de Graus, por isso entende que a utiliza de forma sistemática. No entanto, admite que nem sempre o contexto e o tempo de convivência com suas turmas lhe permite chegar a trabalhá-la com seus alunos. Como é possível perceber, por razões variadas, essa Folha de Afinação proposta pelo método não possui uma grande repercussão no trabalho dos professores d’O Passo. Posso afirmar, conhecendo a prática dos meus colegas, que esse recurso não é usado de forma sistemática quando comparamos à utilização das Folhas de Ritmo criadas pelo método.

Algo semelhante acontece com os exercícios de afinação do método. Dos exercícios listados no questionário o Coro a Duas Mãos foi usado por oito dos nove professores, seis já utilizaram os Corais de Bach com graus, dois já utilizaram o Improviso Melódico e apenas um já utilizou as Progressões Alternadas e as Melodias em Encaixe. No entanto, conversando com os professores durante as entrevistas, verifiquei algo parecido com o que ocorrera com a ‘Folha de Sequência de Graus’. O exercício que aparece efetivamente na prática diária dos professores é o Coro a duas mãos. Os Corais de Bach e o Improviso melódico que foram também apontados,

aparecem em contextos muito específicos, como curso de formação de professores, ou aparecem com ressalvas e por isso foram deixados de lado na prática cotidiana dos professores d'O Passo. Acredito que os últimos exercícios citados são usados em circunstâncias nas quais o público atendido já possui uma familiaridade com o trabalho de afinação, pois ambos são muito complexos o que, por vezes, pode representar um desafio mesmo para graduandos em música. Assim, entendo que os corais de Bach e o Improviso melódico são exercícios pouco aplicados no contexto de sala de aula regular por comporem um alto nível de dificuldade.

No que diz respeito à abordagem do repertório, alguns dos professores costumam valer-se do recurso do cânone ou de melodias sobrepostas para incentivar a prática da polifonia. Assim, dois professores entrevistados afirmam que exploraram o cânone para incentivar o desafio rítmico e como opção alternativa à execução de um arranjo a duas vozes. Com o mesmo intuito, três dos professores entrevistados afirmam se valer do recurso de melodias sobrepostas como opção de arranjo. Apenas um dos professores alega utilizar o cânone sobre pequenas melodias no processo de aproximação com o sistema de graus.

Para esse professor, a experiência com canções curtas e simples (valorizando os graus conjuntos) e de pequenos cânones precede a experiência de cantar e compreender a Sequência Central. Esse princípio vai ao encontro do discurso de outros professores, pois dos nove que responderam ao questionário, seis deles afirmam que a primeira experiência com a afinação, em suas aulas, não é a introdução da Sequência Central. Alguns exploram o canto em grupo de pequenas canções diatônicas, outros se apoiam em exercícios que desenvolvam a capacidade de imitação a partir do uníssono ou mesmo de variações do exercício do Coro a Duas Mãos proposto pelo método. Em algumas práticas observa-se também a criação de melodias maiores ou mais complexas que são executadas com graus no trabalho com todo o grupo.

Uma questão que obteve destaque tanto no questionário quanto nas entrevistas diz respeito ao papel da técnica vocal no trabalho desses professores. Ao serem perguntados, a respeito do tipo de dificuldade que enfrentam em sala de aula ao trabalhar a questão da afinação com seus alunos, dos nove professores que responderam ao questionário, seis afirmam enfrentarem problemas na escolha de uma tonalidade apropriada a seus alunos e quatro afirmam que enfrentam dificuldades técnicas ao receberem alunos com quadros de rouquidão, pouco volume de som, escape de ar, falta de contato com uma voz de falsete, muda vocal, etc. Durante as entrevistas verifiquei que quatro dos seis professores entendem a técnica de forma afastada das questões da afinação compreendendo que ambas acontecem de maneira independente; a técnica vocal, assim, não interfere no processo de compreensão das alturas. No entanto, alguns deles afirmam que se ressentem por não ter conhecimentos de técnica vocal suficientes para

auxiliar alguns alunos ou, por exemplo, conseguir escolher uma tonalidade que beneficie a produção vocal dos mesmos.

Um dos professores, no entanto, discorda de forma veemente da compreensão de que a abordagem da relação entre as alturas é independente da técnica vocal e argumenta se perguntando sobre a utilidade do conhecimento a respeito das alturas sem a possibilidade de entoar as mesmas. Ao falar sobre a capacidade de entoar uma altura, para ele, é inevitável não relacionar conhecimentos do campo da técnica vocal. Esse professor afirma verificar, em suas classes, que a maior parte dos alunos enfrentam dificuldade de afinação por estarem em muda vocal ou não se relacionarem com o que chama de voz de cabeça. Assim, o trabalho que realiza com esses alunos é muito mais voltado para questões de técnica do que para a compreensão da relação entre as alturas.

Esse professor defende sua argumentação em prol da técnica vocal fazendo um paralelo interessante. Diz que quando falamos sobre o conceito de posição no método O Passo, estamos oferecendo à pessoa a possibilidade de construir um contexto musical. O trabalho de ritmo do método, assim, parte do corpo para construir um espaço musical a partir do qual o indivíduo poderá se orientar quando lhe for requisitado que bata palmas nos tempos 2 e 4 de uma música, por exemplo. Para o professor entrevistado, o problema do trabalho de afinação é a dificuldade em construir uma referência sólida que oriente musicalmente o indivíduo. Uma vez que tal referencial parte do corpo quando falamos de ritmo, o professor vê, na técnica, a possibilidade de construção desse referencial valendo-se da mesma ferramenta: o corpo.

Foi interessante verificar que outros professores construíram a mesma analogia, porém a partir de outras percepções. Para aquele professor que lida com o conceito de ‘hierarquia harmônica’ a construção do espaço musical que, no trabalho de ritmo, é oferecido pelo corpo, no trabalho de afinação é oferecido pela harmonia. Assim, para ele, cantar sem harmonia é como bater palmas sem marcar o pulso com O Passo. Afirma que é possível tocar o maracatu sem se movimentar, mas que isso só acontece após a vivência do pulso. Da mesma forma, é possível cantar acappella, ou seja, sem o acompanhamento de instrumentos, no entanto isso só é possível a partir da compreensão e vivência de uma harmonia implícita na melodia. Assim, para esse professor, o contexto musical é dado pelo referencial harmônico.

Essa analogia apareceu ainda uma última vez no discurso de um outro professor, o qual, assim que desperta o interesse de seus alunos para o debate sobre afinação, lhes introduz a Sequência Central. Durante sua entrevista, usou a analogia do movimento que constrói um contexto musical para justificar essa opção. Assim, para esse professor, a construção do

contexto musical acontece no momento em que o aluno se apropria da Sequência Central transformando-a em um referencial para suas construções posteriores.

Diante da variedade de contextos e abordagens no trabalho de afinação que já havia verificado na troca informal com meus colegas, incluí uma pergunta sobre a utilização de outros métodos durante suas práticas pedagógicas. Três professores afirmaram que usam métodos complementares de solfejos em suas aulas. No entanto, vale destacar que são professores que trabalham no contexto de conservatório ou aulas particulares e que objetivam uma preparação específica. Os métodos apontados foram as coletâneas de solfejo de Mikhail Dragomirov, *Solfejo – Curso elementar* de Edgar Willems, *La course aux notes* de Maurice Martenot, *Sight-Singing - Initial and Intermediate Choirs* - Joyce Eilers / Emily Crocker.

Por fim, cabe destacar que, durante as entrevistas, muitas vezes foi citado o trabalho que Lucas Ciavatta e Gabriel Aguiar desenvolveram por volta dos anos 2000 em uma escola da Zona Norte do Rio de Janeiro em que trabalharam juntos. Dos professores entrevistados, três deles foram alunos dessa escola e vivenciaram a pesquisa de afinação que estava sendo realizada naquele contexto. Em momentos de seus depoimentos esses professores lembraram parte desse processo e alguns deles contam que reproduzem algumas das práticas que viram aplicadas em seu próprio processo de formação. Assim, acredito que em um momento posterior à presente pesquisa, vale investir em uma reconstituição histórica da memória desse trabalho desenvolvido nos anos 2000 para compreender melhor o que vem sendo realizado na prática dos professores atualmente.

No início do presente capítulo, Guimarães Rosa nos ajudou a entender a experiência surpreendente que é o processo de pesquisa. Como vimos, o prazer em ler esse autor de extrema relevância para nossa literatura está em surpreender-se, o leitor não consegue prever o final de nenhum dos seus contos e pode permitir-se o assombro ao verificar que o final nunca é o que esperava.

No processo da pesquisa, me deparei com uma sensação semelhante. Quando iniciei o trabalho esperava responder à pergunta de pesquisa sobre a qual me debrucei. No entanto, para respondê-la, descobri novas perguntas tão instigantes quanto a primeira e que podem me ajudar a incorporar os arquétipos da criança e do louco, que Guimarães Rosa nos apresenta, e me ajudar a enxergar para além do visível. Assim, analisar os dados recolhidos no campo de pesquisa foi, para mim, uma busca que ultrapassa a resposta da pergunta de pesquisa, mas me

coloca frente a frente com novas perguntas que podem nortear o prosseguimento do trabalho de afinação dentro do método O Passo.

A primeira avaliação que fiz a partir dos dados recolhidos é que não há uma unidade significativa no trabalho que os professores d'O Passo desenvolvem ao abordar o tema da afinação em suas classes. Cada professor se vale de seu referencial de forma que aqueles que tem uma aproximação com canto coral mobilizam conceitos e procedimentos desse contexto, da mesma forma, aqueles que tem uma aproximação maior com uma formação instrumental, se valem dos conceitos e procedimentos que essa formação lhes trouxe e assim sucessivamente. É claro que existem pontos em comum, pois, como professores d'O Passo, todos utilizam a parte rítmica do método, o que os faz ter preocupações parecidas, independente de seu referencial, mas cada um soluciona ou discorre sobre suas preocupações a partir de referenciais particulares.

Visto que não há um discurso comum sobre a abordagem que o método pretende com o tema da afinação, a prática desses professores fica muito vinculada ao contexto em que atuam. Assim, aqueles que tem a oportunidade de trabalhar em conservatórios ou aulas particulares acabam por estar mais em contato com o tema da afinação do que aqueles que trabalham em turmas regulares. Da mesma forma, os professores que atuam em contextos de grupos ou turma de coral se envolvem mais com esse tema do que aqueles que estão inseridos em aulas regulares dentro da grade curricular.

No entanto, acredito que esse sinal já seja, em si, um sintoma da fragilidade que o tema da afinação ainda enfrenta dentro do método, pois, a princípio, não existe impeditivo para um professor inserido em aulas regulares dentro da grade curricular, abordar o tema da afinação. Porém, como vimos no depoimento de alguns professores, a falta de recurso para trabalhar esse tema, muitas vezes afasta os professores e alunos do mesmo e os aproxima do tema do ritmo que está muito avançado e fortalecido dentro do método.

No percorrer da pesquisa verifiquei que a narrativa dos professores sobre suas práticas mistura o que eu gostaria de chamar de dois discursos diferentes. Um discurso diz respeito aos procedimentos, ou seja, o que os professores d'O Passo fazem para solucionar situações em que se deparam com a desafinação de seus alunos. Outro discurso diz respeito aos motivos, ou seja, aos conceitos que embasam esses procedimentos.

O primeiro conceito que condiciona procedimentos é a própria compreensão do que é o trabalho de afinação para O Passo. Existem duas formas de abordagem verificadas na fala dos professores. Uma abordagem é o trabalho de afinação sobre repertório na qual o professor tem o hábito de cantar com seus alunos e, para alcançar seu objetivo, se vale de recursos como, por exemplo, repetir a canção parando em cada nota aonde aparece a dificuldade para, dessa forma,

saná-la. A outra abordagem é o estudo da compreensão da relação entre as alturas e para isso mobiliza procedimentos como o solfejo por graus, por exemplo. Uma das abordagens valoriza a prática musical e a outra a consciência sobre essa prática, as duas estão presentes no discurso dos professores d'O Passo e, de acordo com a decisão conceitual de cada um – nem sempre consciente –, os procedimentos se encaminham para atender o que entendem como um trabalho de afinação.

Como comentei anteriormente, o conceito de afinação é algo amplo e extremamente maleável. Para a presente pesquisa, estamos mais interessados em investigar os conceitos e procedimentos que os professores d'O Passo mobilizam quando tratam do ensino da relação entre as alturas. Apesar disso, não deixaremos de registrar opções que tais professores assumem ao trabalhar o repertório com seus alunos, pois entendemos que as escolhas que fazem nesse momento também refletem os conceitos que estão presentes em sua prática.

Nesse contexto, um conceito que apareceu como relevante em alguns discursos é a ideia de imitação. Para que um aluno consiga cantar com o grupo, é preciso que ele esteja apto a ouvir uma nota e reproduzi-la, ou seja, imitá-la. Essa imitação é associada a um referencial externo que pode ser o professor, um outro aluno ou um instrumento musical. Quando o aluno já consegue atender a essa demanda, pode-se encaminhá-lo para outra etapa, mas quando ele ainda não consegue fazê-lo, os professores se utilizam de procedimentos como proporcionar ao aluno a experiência do uníssono, dar-lhe referências como grave e agudo e pedir que ele faça um glissando da nota errada para a correta. Esses procedimentos estão organizados em diferentes exercícios na prática desses professores tais quais: imitar a nota de um instrumento, exercícios sobre voz falada em grupo para chegar a uma mesma nota, entoar pequenas melodias com graus conjuntos em uníssono ou mesmo fazer o coro a duas mãos em uníssono.

Outra questão conceitual que observei na aproximação com o campo é a preocupação com a construção de uma referência, um contexto musical. Como vimos, três dos professores construíram analogias entre o contexto oferecido através do corpo para o trabalho de ritmo no método e a dificuldade de criar um contexto quando falamos sobre afinação. Esse é um debate conceitual, que se iniciou durante a pesquisa, e que aponta três questões de absoluta relevância.

A primeira questão trazida, como vimos, por um dos professores é a técnica vocal. Para um dos entrevistados, a referência musical é construída pelas possibilidades que o corpo oferece, pois esse é um dos pilares do método. Assim, é importante que os professores d'O Passo se façam a seguinte pergunta: *a construção do contexto musical está na técnica vocal?*

Independente da resposta a esse questionamento, percebemos no discurso dos professores que muitos deles se ressentem por não terem maiores conhecimentos técnicos e

outros, inclusive, incluem o estudo da técnica em sua prática. Acredito, portanto, que mais uma pergunta se formula para estimular o debate sobre afinação dentro do método: *qual é o mínimo de técnica vocal que um professor d'O Passo precisa dominar?*

Voltando-nos, mais uma vez, à analogia construída pelos professores entrevistados, lembremos que um deles associa a construção do espaço musical à referência que a harmonia oferece no momento da execução de uma melodia. Quando observei a aula de Lucas Ciavatta, destaquei o uso do acompanhamento harmônico de maneira constante em sua aula. Assim, observo aqui outra pergunta: *a construção do contexto musical está no referencial harmônico?*

Por fim, um terceiro professor mobilizou essa analogia para explicar a escolha que faz ao trabalhar sobre a Sequência Central de forma que, junto com ele, podemos nos perguntar: *a construção do contexto musical está no referencial que o clichê harmônico da Sequência Central nos oferece?*

Se entendermos que a Sequência Central tem um papel fundamental no processo de construção do trabalho com a afinação para O Passo, é importante nos voltarmos para o contexto de onde ela vem que, inclusive, nos faz chamá-la de Sequência Central. Esse clichê harmônico é a base de estudo da Folha de Sequência de Graus proposta pelo método e, por isso, torna-se importante refletirmos sobre as críticas e o pouco uso que os professores d'O Passo fazem desse material. Como verificamos, apesar de todos os professores afirmarem que já utilizaram a folha, alguns apresentam críticas sobre o nível de dificuldade de execução da mesma, a distância entre seu estudo e o fazer musical e o fato da mesma não propor soluções no caso do aluno não conseguirem executá-la. Avaliações como essas fazem com que, apesar de ser uma folha que existe como recurso oferecido pelo método, os professores não compartilhem dela com a mesma frequência com que compartilham das folhas de ritmo do método. Dessa maneira, é importante que os professores d'O Passo se debrucem e façam uso desse material para compreender melhor em que momento e com qual propósito essa folha pode ser utilizada.

Entender em que momento do estudo cabe o uso da Folha de Sequência de Graus nos leva a pensar também sobre qual é o momento aconselhado para que se comece o trabalho de afinação. Para explicitar a importância desse debate gostaria de me remeter a um exercício de ritmo d'O Passo chamado 'Compassos Alternados'. Trata-se de um exercício complexo em que o aluno entrará em contato com outras formas de compasso além do quaternário e poderá compor combinações desses compassos. Uma turma em uma escola regular que tenha aulas d'O Passo em um ano letivo pode não entrar em contato com esse exercício, pois as escolhas do professor priorizam outras demandas que lhe parecem importantes dentro do método. No atual contexto, uma turma de escola regular que tenha aulas d'O Passo em um ano letivo

também pode não entrar em contato com o trabalho de afinação. Assim, apesar de se apresentar como um método musical que trabalha sobre o ritmo e afinação, um aluno pode passar anos trabalhando com O Passo e nunca ser apresentado a esse universo. Isso não parece um problema quando falamos do exercício sobre ‘Compassos Alternados’, pois o método não se apresenta como um trabalho musical de ritmo sobre compassos alternados. No entanto, o método O Passo pretende apresentar uma sistematização, a partir de seus pilares e princípios, do estudo do ritmo e da afinação. Assim, na minha opinião, discutir qual é o momento aconselhável para se introduzir o trabalho de afinação dentro do contexto do método é, de alguma forma, tirar esse debate de um lugar periférico e colocá-lo em diálogo direto com o trabalho de ritmo.

Em seu livro, Lucas Ciavatta destaca a importância da polifonia na prática d’O Passo:

Neste sentido, n’O Passo o canto em uníssono é bem pouco utilizado e assim que possível o canto polifônico é introduzido, da mesma forma pela qual trabalhamos o ritmo, na compreensão de que só a polifonia pode gerar a necessidade de escutar o outro - dependendo sem dúvida de como o arranjo for estruturado. (CIAVATTA, 2009, p. 81)

Nas aulas de Ciavatta, tive a oportunidade de observar a ideia de desafio rítmico – que nos remete a polifonia - presente na medida com que mobilizava um conhecimento que o aluno já tinha contato. Assim, a polifonia aparece tanto na pesquisa que os alunos empreendiam sobre duração, quanto no desafio que o cânone passava a representar. Na prática de outros professores observamos que o cânone e as melodias sobrepostas são recursos de arranjo que incentivam e iniciam o contato com a polifonia. No entanto, cabe sublinhar que o trabalho sobre o uníssono é desejado, não como recurso estético, mas sim como procedimento para o desenvolvimento da capacidade de imitação.

Dessa maneira, acredito que, para compreender o que O Passo vem propondo em termos de afinação, é necessário que a prática dos professores seja comparada ao que já foi construído sobre afinação dentro do método e, para fazer essa comparação, observar o trabalho de Ciavatta, por ser ele o criador do método, foi de grande utilidade. Apesar de não haver, ainda, um repertório de conceitos e procedimentos consolidados no que diz respeito ao trabalho da afinação, os professores d’O Passo estão cantando com seus alunos em sala e falando sobre as diferenças entre as alturas, embora para tal, venham, desenvolvendo propostas individualizadas baseadas em suas próprias experiências. Para que possamos ampliar esse debate e desconstruir a ideia de que O Passo é um método que aborda apenas a questão do ritmo, acredito que o caminho seja observar a prática dos professores e propor discussões sobre os conceitos e procedimentos a partir do que o método já nos oferecer em seus quase vinte anos de história.

Dessa forma será possível encontrar um denominador comum no trabalho de afinação dos professores para que possamos acrescentar ao método de forma contundente.

Cap. 4: Conclusão

Uma crítica tecida com frequência ao trabalho de T.W. Adorno é o entendimento de que sua obra possui uma visão pessimista de mundo. Esses leitores contentam-se em enxergar uma inércia na crítica mordaz que o autor faz ao sistema capitalista em seus ensaios. É difícil perceber que, para Adorno, na crítica mora o movimento de mudança. O pessimismo e a postura negativa percebida em seus textos são também seu maior sinal de esperança:

E no último aforismo do livro, tenta mostrar que a predileção ininterrupta pela postura negativa não é apenas sinal de uma visão mais penetrante das contradições da realidade, mas é também o exercício da esperançosa busca de brechas salvadoras para saídas históricas; aí então constata que a perfeita negatividade, uma vez encarada face a face, se consolida na escrita invertida de seu contrário. (PUCCI, 2001, p.3)

Assim, a crítica e o pessimismo compõem o método do autor. Ser capaz de autocrítica é a característica mais saudável da razão emancipadora, para qual os autores da Escola de Frankfurt se voltam. Uma vez que a fonte teórica dessa pesquisa é a Teoria Crítica, não posso me furtar a fazer o trabalho de autocrítica que essa fonte me sugere. Assim, tendo esse referencial, me propus a problematizar algumas das afirmações que fiz a respeito do método O Passo. Tais questionamentos surgiram durante o processo dinâmico da pesquisa aqui descrita e, por isso, creio serem importantes para a autorreflexão à qual o método está sempre aberto.

O primeiro ponto que gostaria de problematizar diz respeito a compreensão sobre Inclusão que O Passo nos traz. Como afirmei anteriormente, O Passo defende o trabalho diversificado como a forma mais coerente e respeitosa de se trabalhar com a alteridade na escola e, a partir desse princípio, ressignifica o conceito de inclusão. Porém, há aqui um ponto a se refletir quando enxergamos a prática. Os alunos que começam a estudar O Passo, seguem uma sequência de Folhas Básicas que todos devem executar. As folhas são essencialmente iguais e todos os alunos deverão apresentá-las. O que difere é o tempo de dedicação de cada aluno em cada etapa. Os professores d'O Passo não cobram que toda a classe esteja junta na mesma folha de estudo. Ao contrário, é possível que na mesma turma tenhamos alunos que estudam a primeira folha básica de ritmo – a Folha dos Números – enquanto seu colega estuda a folha básica mais avançada – Folha do O, por exemplo. Não há problemas quanto a isso, mas existe a manutenção de um procedimento básico e comum a todos os alunos o que, em alguma instância, garante um ensino comum a todos, mas respeita os tempos individuais. Assim, pergunto-me se o termo trabalho diversificado, tão utilizado pelo campo da Educação Especial, é o termo mais apropriado para designar o trabalho diversificado definido pelo método O Passo,

uma vez que seu foco é muito mais o tempo individualizado do que o procedimento individualizado em si.

Vale ressaltar que, o trajeto que cada aluno cumprirá nos seus estudos de ritmo depende muito da proposta do professor e do curso. O método propõe um caminho comum de estudo das Folhas de Ritmo. Por exemplo, o aluno inicia sua trajetória estudando individualmente a Folha dos Números, segue para a Folha do E, para a Folha de Tocar e Cantar com E, a Folha do I, a Folha de Tocar e Cantar com I, a Folha do O e finalmente a Folha de Tocar e Cantar com O. No entanto, nada impede que, caso o aluno ou o professor, por exemplo, se interessem em trabalhar com a notação musical convencional, utilizem as Folhas de Partitura Tradicional do método, as quais ajudam o aluno a transpor a compreensão que teve com O Passo. Assim, após utilizar as partituras d'O Passo ele pode investir na folha de Partitura Tradicional com Números, com Es, Is e, assim, sucessivamente. Dessa forma, as possibilidades de planejamento de estudo de ritmo dentro do método são muito vastas, mas os procedimentos são padronizados e por isso questiono o termo diversificado quando comparado à educação especial.

No entanto, é importante sublinhar também que, apesar dos alunos serem encaminhados a realizar todos o mesmo roteiro no estudo das Folhas de Ritmo, é comum que, ao se deparar com a dificuldade de um dos alunos, os professores se valham de procedimentos particulares para cada caso. Esses procedimentos nem sempre estão sistematizados no livro do método, mas a minha proximidade com o campo me permite saber de sua existência e perceber essa ferramenta individualizada no trabalho dos professores.

Ainda quando discuti o conceito de Inclusão para O Passo, afirmei que seu idealizador se vale de uma rica metáfora no texto a 'Gota de óleo e o Copo d'água'. A metáfora consistia na tentativa de misturar uma gota de óleo em um copo d'água e nos foi preciosa para compreender o processo de inclusão em sala de aula. Conforme afirmei, em seu texto o autor defende que o movimento, que alterará toda a dinâmica do grupo, tem que partir necessariamente da pessoa que chega, porém nem sempre ela possui a força e a motivação necessárias para promover esse movimento e, por isso, o papel do professor consiste em fornecer motivação e meios para que o aluno seja capaz de vencer a sua inércia e, dessa forma, promover o movimento que o incluirá no grupo. Concordo com a visão de inclusão em um grupo que essa metáfora nos traz, porém gostaria de fazer uma observação a respeito dela.

O movimento de inclusão, sem dúvida, deve partir da pessoa que se sente motivada a incluir-se e o professor precisa estar atento para instrumentalizar esse indivíduo. Porém, acredito que, além de trabalhar sobre a motivação e as ferramentas daquele que deseja ser incluído, o professor precisa trabalhar sobre a flexibilidade do grupo para receber uma nova

pessoa. O processo de inclusão, ao meu ver, é uma via de mão dupla. A pessoa que quer ser incluída deve trabalhar para isso tanto quanto o grupo precisa estar preparado para viver a situação de uma inclusão. Assim, a instrumentalização que Ciavatta propõe não é apenas um trabalho sobre o indivíduo, mas também sobre o grupo. Usando a metáfora criada pelo autor na qual a gota de óleo pode ser o indivíduo e a água o grupo, a ação do professor de virar o copo de ponta cabeça mobiliza todo o grupo. É uma ação sobre o todo e não sobre o indivíduo, ou seja, somente sobre a gota.

Quando conduzi a discussão a respeito do conceito de autonomia para o método, propus uma interlocução com o campo da educação retomando uma fala que os professores costumam escutar com frequência nas classes brasileiras. Nossos alunos muitas vezes se acomodam no discurso de que não sabem ou não são capazes de realizar determinada tarefa. A partir do referencial histórico e político que a prof^a Regina Garcia Leite (1995) nos traz, chamei a atenção para o risco de dividir nossas classes em capazes e incapazes mostrando que o desenvolvimento da autonomia é o adubo que pode nutrir o terreno pedagógico e desmontar o discurso de impotência dos nossos alunos.

Durante a observação a que me propus fazer nessa pesquisa, em diversos momentos percebi situações em que o professor escolhia os capazes em detrimento dos incapazes. Mas é importante ressaltar que, para O Passo, a condição de incapaz é absolutamente mutável. O método não compreende a incapacidade de forma estática, pois entendê-la assim seria alimentar o discurso de impotência tão presente no imaginário de nossos alunos. Para que a escolha de um aluno capaz não desestime o processo do aluno ainda incapaz – e repare a importância do termo ainda nessa construção – é muito importante que o professor tenha a sensibilidade de conduzir o processo com a classe de forma a denotar a compreensão de que cada um tem o seu tempo de aprendizagem e, assim, é possível manter os alunos estimulados a continuar seus estudos.

Trabalhar com a turma a possibilidade de tempos individualizados de aprendizagem dissolve também qualquer princípio pouco saudável de competição entre os pares. Adorno (1995) nos lembra que a

(...) competição, principalmente quando não balizada em formas muito flexíveis e que acabem rapidamente, representa em si um elemento de educação para a barbárie (...). De resto, acredito também que um ensino que se realiza em formas humanas de maneira alguma estimula o fortalecimento do instinto de competição. (ADORNO, 1995, p.161)

Assim, é muito importante que o professor d'O Passo esteja sensível e atento a esse encaminhamento junto com a sua turma. Caso contrário, a construção da autonomia do aluno pode tornar-se mais uma forma de barbarização da educação do que de efetiva emancipação.

Ao explicar o pilar Corpo discutido pelo método, resgatei o conceito trazido por Ciavatta através do trabalho de Reiner (apud Ciavatta, 2009) em que se concebe a ideia de que o corpo aprende por vias particulares, prescindindo dos procedimentos intelectuais. Para ilustrar o conceito de cognição corporal, Ciavatta se vale do depoimento do músico de jazz Bill Evans reconhecidamente um dos maiores pianistas do gênero.

Existe uma arte visual japonesa na qual o artista é forçado a ser espontâneo. Ele precisa pintar num pergaminho fino esticado com um pincel especial e nanquim de uma maneira que pinceladas não naturais ou interrompidas irão destruir a linha ou furar o pergaminho. Apagar ou mudar é impossível. Estes artistas precisam praticar uma disciplina particular, que consiste em deixar que a ideia se expresse em comunicação com suas mãos de uma maneira tão direta que a deliberação não pode interferir.

A pintura resultante não apresenta a complexidade de composição e a textura das pinturas comum, mas dizem que aqueles que sabem ver encontram alguma coisa capturada que escapa a uma explicação.

Esta convicção de que a ação direta é a reflexão que mais faz sentido, eu acredito, levou à evolução da disciplina extremamente severa e única do jazz e dos músicos improvisadores. (EVANS, B. apud Ciavatta, 2009, p.70)

Em seu livro, Ciavatta utiliza esse exemplo de maneira ilustrativa para sublinhar a diferença entre cognição corporal e automatismo. Mas, vale notar, que a ideia exposta na citação é de uma expressão que parte de uma espontaneidade corporal, que prescinde da ponderação intelectual *a priori*. No método O Passo não há essa concepção da expressão através do corpo. A busca no método é pela comunicação entre corpo e mente, mas todos os processos corporais são condicionados aos processos mentais. O corpo não é a instância última da expressão, mas o veículo para construir uma consciência sobre a expressão. Isso diferencia o trabalho do método de outras percepções ligadas à dimensão da dança ou da expressão corporal. O corpo, para O Passo, está a serviço da música de forma muito consciente.

Por fim, gostaria de trazer uma reflexão sobre a ideia de 'cultura popular', termo usado tanto na Teoria Crítica quanto no método O Passo e que, no entanto, é compreendido de maneira completamente diferente em cada um dos contextos. Adorno (1994) inicia seu ensaio 'A indústria cultural' nos oferecendo um esclarecimento terminológico e explicando as razões de ter abandonado a expressão cultura de massas.

Abandonamos essa última expressão para substituí-la por "indústria cultural", a fim de excluir de antemão a interpretação que agrada aos advogados da coisa, estes pretendem com efeito, que se trata de algo com uma cultura surgindo espontaneamente das próprias massas, em suma, da forma contemporânea da arte popular. (ADORNO, 1994, p.286)

Assim, entendo que Adorno faz uma importante distinção entre a música popular gerada pela indústria cultural e aquela gerada espontaneamente das massas, ou seja, a música tradicional. De maneira geral, em seu trabalho, o autor vai associar a ideia de arte popular àquela concebida na cultura de massas. O autor vai elaborar melhor essa associação em seu ensaio *On popular music* (1941) no qual desenha uma clara contraposição entre música popular e música séria.

A música popular, que produz os estímulos que estamos investigando aqui, é geralmente caracterizada pela sua diferença em relação a música séria. Esta diferença é geralmente tida como certa e é encarada como uma diferença de níveis considerados tão bem definidos que a maioria das pessoas compreendem os valores dentro delas como totalmente independentes entre si. Consideramos necessário, no entanto, em primeiro lugar para traduzir esses chamados níveis, em termos mais precisos, musicais, bem como a inclusão social, não só delimitá-los de forma inequívoca, mas lançar luz sobre toda a configuração das duas esferas musicais também²⁵. (ADORNO, 1941)

É claro que podemos hoje problematizar as terminologias adotadas por Adorno como ‘alta cultura’, ‘música séria’, ‘música ligeira’, ‘baixa cultura’, dentre outras, mas vale lembrar que as distinções que o autor estabelece ao opor as duas esferas musicais parecem fazer sentido ainda hoje. No ensaio citado anteriormente, o autor defende que a grande diferença entre a música séria e a música popular está na relação das partes com o todo. Assim, na música popular o detalhe não tem qualquer influência sobre a totalidade, o início de um refrão pode ser substituído pelo início de diversos outros refrãos sem que a música perca seu sentido geral. A música popular gerada pela Indústria Cultural já é conhecida e aceita previamente pelo ouvinte, pois sua estrutura musical já lhe é familiar. A relação dos elementos com o conjunto e do conjunto com os elementos é estabelecida *a priori*. Para Adorno, essa estandarização, ou seja, a padronização que vigora como regra geral de produção e de audição é a principal característica da música popular gerada no contexto da Indústria Cultural.

A música popular com origem folclórica ou tradicional não é discutida de forma direta pelo autor nas leituras que tive oportunidade de fazer para a presente pesquisa. No entanto, vale destacar que, no contexto do filósofo, o momento era de crítica acirrada a ‘alta cultura’ taxada muitas vezes de elitista enquanto a cultura popular era inocentemente confundida com a cultura de massas e defendida como manifestação da música do povo. Cabe lembrar a crítica audaz de Rouanet (1986) que afirma que

(...) idealizar a cultura de massas e a indústria cultural eletrônica é fechar os olhos ao que ela tem de alienante. Enfim, confundir a cultura de massas com a cultura popular é o modo mais competente de liquidar a cultura popular; não é a literatura clássica que ameaça a literatura de cordel, e sim a novela das oito. (ROUANET, S., 1987, p.19)

²⁵ Tradução nossa

Dessa maneira, a distinção que Adorno estabelece entre música popular e música séria está a serviço de sua posição crítica em relação as ferramentas de coerção do sistema capitalista. Assim, não é pertinente à sua argumentação discutir ou pesquisar a música popular de cunho folclórico. No entanto, é justamente nessa outra face do termo cultura popular que O Passo vai buscar a sua inspiração.

Como vimos o manancial folclórico representa, no método O Passo, um papel central para uma prática musical mais próxima do que acontece nas manifestações culturais brasileiras que, como sabemos, são de uma riqueza incomparável. A cultura popular é realmente uma inspiração e uma fonte de conhecimento musical extremamente respeitado dentro do método. Assim, O Passo não pretende propor nenhum debate filosófico aprofundado sobre a música de massa tal qual Adorno a compreende, mas se atém ao trabalho sobre a música popular em seu contexto tradicional.

Eis um ponto de afastamento entre esses dois referenciais. Porém, vale lembrar mais uma vez que O Passo é um método de educação musical e que, assim sendo, volta sua atenção às questões vinculadas à sintaxe musical. Da mesma maneira, os ensaios e reflexões propostas por Adorno acerca da Indústria Cultural dizem respeito a sua posição de pensador crítico do século XX. Assim, essa divergência não pode ser enxergada sem que haja uma compreensão do contexto no qual os dois discursos foram gerados em cada um dos referenciais.

Até agora, buscamos, com o exercício da autocrítica exercitar a negatividade no desenvolvimento dessa conclusão. Olhar de forma crítica é abrir-se a uma nova realidade e nisso pode consistir a alegria.

O alegre na arte é, se quisermos, o contrário do que se poderia levemente assumir como tal: não se trata de seu conteúdo, mas de seu procedimento abstrato de que sobretudo é arte por abrir-se à realidade cuja violência ao mesmo tempo denuncia (...). A priori, antes de suas obras, a arte é uma crítica da feroz seriedade que a realidade impõe sobre os seres humanos. Ao dar nome a esse estado de coisas, a arte acredita que está soltando amarras. Eis sua alegria e também, sem dúvida, sua seriedade ao modificar a consciência existente. (ADORNO, 2001, p.12)

Assim, Adorno valoriza toda a iniciativa que pretenda o desenvolvimento crítico e busque vencer as amarras da alegria sintética e falsa trazida pela indústria cultural. O desenvolvimento crítico só surge a partir da prática da crítica negativa. Assim o ato negativo consiste na verdadeira alegria da emancipação.

Tendo tal reflexão em mente, vamos deixar um pouco de lado as críticas tecidas na relação mais geral entre o nosso referencial teórico – a Teoria Crítica - e o nosso objeto de pesquisa – O Passo. A proposta, a partir desse momento, será manter essa alegre negatividade

para comentar as conclusões obtidas a partir da vivência no campo de pesquisa tomando por base a análise descrita no capítulo anterior.

Ao longo desse trabalho busquei responder a questão-problema: *O que fazem professores d'O Passo para encaminhar o estudo da afinação em sala de aula de maneira a considerar a autonomia dos alunos que não cantam de forma afinada para, assim, incluí-los na turma?*

Em nome de cumprir tal intento, mobilizei os conceitos de autonomia – para O Passo e para a Teoria Crítica – e o princípio de inclusão definido pelo método. Ao vivenciar o campo através de entrevistas, observação e questionário, concluí que a prática dos professores d'O Passo no que diz respeito ao estudo da afinação ainda é muito heterogênea. Assim, cada professor se pauta em um referencial pessoal que nem sempre está vinculado as práticas de afinação que o método propõe.

No entanto, como professores d'O Passo, a preocupação com a autonomia e a inclusão do aluno é frequente, uma vez que no estudo de ritmo esses princípios se colocam com muita clareza. Assim, podemos verificar, nos depoimentos recolhidos, que alguns conceitos refletem tal preocupação. Acredito que quando um professor afirma a imitação de um referencial externo ao aluno como princípio norteador para a construção da autonomia do mesmo, ele já manifesta a presença desse conceito em sua prática pedagógica. Dessa forma, por mais que os conceitos, procedimentos e exercícios no método ainda não estejam sistematizados no que concerne ao trabalho de afinação, a pesquisa individual de cada professor, quando frequenta esse tema, é pautada pela busca da autonomia do aluno.

A opção pelo uso do sistema de graus para a compreensão da afinação já revela em si uma preocupação com a autonomia. Relembremos a atividade observada nas aulas de Lucas Ciavatta em que quatro alunos tocavam a harmonia da canção 'Como é grande o meu amor por você' nos metalofones enquanto as demais crianças cantavam. Naquele contexto o uso dos graus permitiu uma maior compreensão do que acontecia polifonicamente na condução das vozes que o professor propôs. O uso de graus possibilitou uma rápida visualização do movimento melódico das alturas. Assim, a partir dessa opção, é possível iniciar um debate sobre harmonia refletindo e experimentando as combinações entre os graus, o que proporciona uma autonomia do aluno que poderá, no futuro, ele próprio propor à condução de voz de seu instrumento, por exemplo. Dessa forma, mais uma vez nos deparamos com a preocupação de que os alunos conquistem uma autonomia em sua prática musical mesmo que os exercícios sobre graus variem como na descrição que encontramos nos depoimentos dos professores.

Dessa forma, podemos nos debruçar sobre a pergunta de pesquisa: *Quais os pontos de semelhança e divergência entre os trabalhos dos professores d'O Passo no que diz respeito ao encaminhamento do estudo da afinação?*

A análise dos dados recolhidos nos permite compreender que existem muitas divergências no encaminhamento que os professores d'O Passo dão ao trabalho de afinação. Tais divergências são, de forma geral, fundamentadas em experiências pessoais que partem de referenciais distintos e propõe conceitos diferentes. Assim, entender as divergências conceituais pode ser mais interessante do que compreender as divergências de encaminhamento uma vez que os conceitos vão fundamentar os procedimentos.

O primeiro ponto de divergência, já apontado, diz respeito a própria definição do trabalho de afinação para o método O Passo. Alguns professores incluem, como trabalho de afinação, a prática sobre repertório e outros encaram o trabalho de afinação como o estudo das alturas. Outro ponto de divergência é, como já comentamos, a dificuldade de criar um referencial ou contexto musical para o aluno. Como descrevemos, existem professores que se pautam na técnica vocal para construção desse referencial, outros, na relevância do contexto harmônico e ainda existe a afirmação de que o contexto se constrói a partir da Sequência Central. Como vimos, o papel da técnica vocal também é um ponto de divergência que foi estressado no processo com os professores. Apesar da grande maioria afirmar que não acredita que a técnica vocal interfira de forma significativa no estudo das alturas, grande parte afirma ressentir-se dessa ferramenta.

Quanto aos pontos de convergência, verificados durante a pesquisa, gostaria de sublinhar a relevância da imitação como conceito primordial em todos os trabalhos. Mesmo os professores que fundamentam sua prática de afinação no estudo de um repertório entendem que a imitação é uma capacidade fundamental para a superação de uma dificuldade. Entre aqueles que se aprofundam no estudo das alturas, o uso do solfejo por graus está presente na totalidade dos depoimentos dos professores com os quais foi possível encaminhar a pesquisa. Embora existam alguns que avancem sobre o solfejo introduzindo outras formas de fazê-lo, todos se valem do estudo por graus. Por fim, vale sublinhar o uso de arranjos ou exercícios polifônicos como parte internalizada do trabalho, ainda que nem sempre esse recurso esteja incluído no início do processo pedagógico.

A partir da resposta para essas perguntas, acredito que o principal objetivo da presente pesquisa tenha sido alcançado, ou seja, problematizar como se dá o aprendizado da afinação no método O Passo, tendo como parâmetro o conceito de autonomia. No entanto, entendo que essas perguntas abram portas para novos debates dentro do método, pois nos permitiram

compreender quais os conceitos e procedimentos devem ser discutidos para organizar e pautar exercícios de afinação que definam sobre quais trilhos o método O Passo quer caminhar para discutir o trabalho de afinação.

No entanto, reconheço e entendo como fundamental que essa pesquisa não pare por aqui. Assim, a próxima etapa inclui abrir a presente discussão para os professores d'O Passo com a intenção de, respeitando a forma dinâmica como o método vem se construindo nesses 20 anos de existência, avançar na clareza que O Passo pretende e quer ter no que diz respeito ao trabalho de afinação.

Como comentei no início do capítulo, é difícil perceber que, para Adorno, na crítica mora o movimento de mudança. O método O Passo, no entanto, nasceu da crítica de um professor sobre sua própria prática e da vontade do mesmo de pesquisar, junto aos seus alunos, formas cada vez melhores para ele ensinar música. Assim, a maneira dinâmica de auto construir-se que o método estabelece é justificada em seu próprio berço. Considero O Passo um método que está sempre disposto ao exercício da autorreflexão tão valorizado por Adorno e isso faz com que esteja sempre aberto às críticas colocadas de forma construtiva e, dessa forma, ele se dá a oportunidade do movimento e da mudança. Acredito que a presente pesquisa compõe esse cenário dinâmico do método e que as problematizações propostas permitirão movimentos e mudanças importantes nesse trabalho que já vem revolucionando a compreensão de educação musical na atualidade.

REFERÊNCIAS

Teses, Dissertações, Artigos e Livros:

ADORNO, T. W. Educação e Emancipação. 7ª ed. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

_____. A indústria cultural. In: COHN, G. (org.). Theodor W. Adorno. 2ª ed. Coleção Grandes Cientistas Sociais, nº 54. São Paulo: Ática, 1994.

_____. Teorias da Semiformação. In: Teoria Crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa. PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A.S.; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (orgs.). Campinas, SP: Autores Associados; 2010.

_____. Tipos de comportamento musical. In: ADORNO, T.W. Introdução à Sociologia da Música: doze preleções teóricas. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

_____. A arte é alegre? In: Teoria Crítica, estética e educação. RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Ávaro Soares; PUCCI, Bruno (orgs.). Campinas, SP: Autores Associados; Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 2001.

ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. Dialética do esclarecimento. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

ADORNO, T.W.; SIMPSON G.; *On popular music*. Studies in Philosophy and Social Science, New York: Institute of Social Research, 1941, IX, p.17-48. Disponível em: http://www.icce.rug.nl/~soundscapes/DATABASES/SWA/On_popular_music_1.shtml Acesso em 30 de janeiro. 2015.

AMATO, Rita de Cássia Fucci. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. Revista Opus. v. 12, 2006, p.144-166.

ASSARÉ, P. Cante lá que eu canto cá: Filosofia de um trovador nordestino. Petrópolis: Vozes, 2012, 355 p.

ATTALI, Jacques. Repeating. In: _____. Noise: the political economy of music. University of Minnesota Press, 1985.

BERTI, A. O. A corporeidade no espaçotempo escolar: uma possibilidade na construção rizomática do conhecimento. 2009, 75 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba. 2001.

BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: _____. Conversa com pós-graduandos. Rio de Janeiro: Forma&Ação, 2010, p. 31-53.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 13 de abril de 2014.

_____. Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus. Lei nº. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm>. Acesso em: 13 de abril de 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Brasília, DF: MEC, SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 13 de abril de 2014.

CALEFFE, L. G.; MOREIRA, H (2006). Metodologia da Pesquisa para o professor pesquisador. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

CARONE, Iray. Adorno e a educação musical pelo rádio. Revista Educação e Sociedade, no.83, volume 24, agosto de 2003. Campinas: Cedes, 2003

CHOUA, Mónica M. N. Sala de aula inclusiva – práticas de diferenciação pedagógica. 2012.172 f. Tese (Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor). Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa. 2012.

CIAVATTA, Lucas. O Passo: A pulsação e o ensino-aprendizagem de ritmos. Rio de Janeiro: Sindicato Nacional de Editores de Livros, RJ, 2003.

_____. O Passo: Um Passo sobre as bases de Ritmo e Som. Rio de Janeiro: Sindicato Nacional de Editores de Livros, RJ, 2009.

_____. O Passo: Música e Educação. Rio de Janeiro: Sindicato Nacional de Editores de Livros, RJ, 2009a.

COSTA, S.S.G.; VITOR, D.C.R.C. A transcendência no conto “A terceira margem do rio” de Guimarães Rosa. Nucleus, Ituverava, v.8, n.2, p. 317-344. out.2011.

CY, V. F. da S.; ANDRADE, M. A. Música na escola pública: desafios e soluções. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2315-8.pdf>>. Acesso em: 06 de abril de 2014.

FABIANO, Luiz Hermenegildo. O discreto charme do esclarecimento – magia, arte e racionalidade obscurantista. In: Teoria crítica e crises: Reflexões sobre cultura, estética e educação. PUCCI, Bruno; COSTA, Berlamino Cesar G. da; DURÃO, Fábio A. (orgs.). Autores Associado. Campinas: 2012.

FABIANO, Luiz Hermegildo. Bufonices Culturais e degradação ética: Adorno na contramão da alegria. In: Teoria Crítica, estética e educação. RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Ávaro Soares; PUCCI, Bruno (orgs.). Campinas, SP: Autores Associados; Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 2001.

FIDALGO, Suelli S. A linguagem da inclusão/exclusão social-escolar na história, nas leis e na prática educacional. 2006.341 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

FONTEERRADA, M. T. de O. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. 2ed. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008, p. 207-289.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Sobre as relações entre ética e estética no pensamento de Adorno. In: Teoria Crítica, estética e educação. RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Ávaro Soares; PUCCI, Bruno (orgs.). Campinas, SP: Autores Associados; Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 2001.

GARCIA, Regina Leite. Cartas Londrinas e de outros lugares sobre o lugar da educação. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995, 178 p.

GOLDEMBERG, R.; ZUMPANO N. G; Princípios de técnica e história do temperamento musical. Revista Sonora, Campinas; Vol.2, Nº 4 (2), 2009. Disponível em <<http://www.sonora.iar.unicamp.br/index.php/sonora1/article/viewFile/29/28>>. Acesso em 07 de junho de 2015.

GOMES, K. B; NOGUEIRA, S.M.A.; Ensino da Arte na escola pública e aspectos da política educacional: contexto e perspectivas. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 583-596, out./dez. 2008.

JAPIASSU, H & MARCONDES, D. Dicionário Básico de Filosofia. Jorge Zahar. Rio de Janeiro, 2001.

JARDIM, Vera L. G. Música no currículo escolar - Contribuições para o debate. In: XVII Encontro Nacional da ABEM, 2008, São Paulo. Diversidade musical e compromisso social-O papel da Educação Musical. São Paulo: ABEM, 2008. v.1. p.1-6.

JORDÃO, G. et al (coord.). A Música na Escola. Alucci&Associados Comunicações. São Paulo, 2012.

JÚNIOR. Rusiel P. A. A educação musical inclusiva nas escolas de educação básica: Perspectivas Conceituais e metodológicas. Dez. 2007. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2007.

- KRATOCHVIL, Ruth. Afinação vocal e identidade. Revista Eletrônica do Núcleo de Estudos e Pesquisa do Protestantismo (NEPP) da Escola Superior de Teologia. Rio Grande do Sul. Volume 04, mai.-ago. de 2004. Disponível em <<http://periodicos.est.edu.br/index.php/nepp/index>>. Acesso em: 10 de março de 2015.
- LISBOA, Alessandra Coutinho. Villa-Lobos e o Canto Orfeônico: Música, Nacionalismo e Ideal Civilizador. 2005. Dissertação (Pós-Graduação em musicologia/etnomusicologia). Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, UNESP.
- MAAR, W. L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: Adorno, T. Educação e Emancipação. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.
- MAAR, WOLFGAN L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: Adorno, T. Educação e Emancipação. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.
- _____. Adorno, Semiformação e Educação. Educação&Sociedade, vol 24, n.83, p.459-476, agosto 2003; disponível em www.cedes.unicamp.br.
- MAIA, A. F. As aporias do conceito de autonomia: contribuições pontuais para a educação emancipatória. In: Teoria Crítica e formação cultural: aspectos filosóficos e sociopolíticos. ZUIN, Antônio A. S.; LASTÓRIA, Luiz A. Camon N., GOMES, Luiz Roberto (orgs). Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- _____. Arte, técnica e indústria cultural. In: Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v.4, n.6, 2000.
- _____. Notas sobre ideologia e educação. In: Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v. 2, n.3, 1998, p. 23-34.
- MANIFESTO PELA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS, 07 de novembro de 2006, Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/informativos_2006/Informativo_extraordinario_out_2006.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2015.
- MENDONÇA, Rita C. Adolescente e canto: Definição de repertório e técnica vocal adequados à fase de mudança vocal. Março, 2011. 86 f. Mestre (Área de concentração: Música na Contemporaneidade). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.
- MINAYO, M.C (2004). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18449:ceb-2013&catid=323:orgaos-vinculados> Acesso em: 06 de abril de 2014.

NOGUEIRA, M. A. Arte e Experiência Estética: O assombro aproximando crianças e adultos. In: ZANOLLA, Silvia Rosa da Silva (org.). Arte, estética e formação humana: possibilidades e críticas. Alínea editora. Campinas: 2013.

_____. Índícios de um princípio educativo na crítica musical de Adorno. In: PUCCI, Bruno et al. (Org.). Teoria crítica e crises: Reflexões sobre cultura, estética e educação. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. Educação Musical no Contexto da Indústria Cultural: A didática dos pedagogos. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, UNICAMP. Campinas, 2012, Livro 2, p.001326-001337.

_____. Música, consumo e escolas: reflexões possíveis e necessárias. In: Teoria Crítica, estética e educação. RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Ávaro Soares; PUCCI, Bruno (orgs.). Campinas, SP: Autores Associados; Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 2001.

PARADA, Maurício Barreto Alvarez. O maestro da ordem: Villa-Lobos e a cultura cívica nos anos 1930/1940. ArtCultura, Uberlândia, v. 10, n. 17, p. 173-189, jul.-dez.2008.

PENNA, Maura. PCN nas escolas: E agora? – *Sala de leitura*. São Paulo. 2012. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69319&>> Acesso em 04 de maio de 2015.

PUCCI, B. Filosofia Negativa e Arte: instrumentos e roupagens para se pensar a educação. In: Bruno Pucci; Antônio Alvaro Soares Zuin; Newton Ramos de Oliveira. (Org.). Ensaios Frankfurtianos. 01 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Um encontro de Adorno e Nietzsche nas *Mínima Moralia*. Impulso (Piracicaba), Piracicaba, SP, v. 12, n. 28, p. 111-122, 2001.

QUEIROZ, LUIZ RICARDO SILVA – Presidente da ABEM. Música nas escolas: uma análise do Projeto de Resolução das Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Disponível em: <www.abemeducacaomusical.com.br>. Acesso em: 05 de janeiro de 2015.

ROSA, J. G. Primeiras estórias. 1 ed. especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

ROUANET, Sérgio Paulo. *As razões do iluminismo*. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Unesp, 1992.

SGRILLI, Haryanna Pereira. A formação para autonomia: contribuições da teoria crítica da escola de Frankfurt. São Paulo: Revista de Iniciação Científica da FFC, v. 8, n.3, 2008, p. 307-318.

SILVA, L. P. L. de O. e. A legislação educacional: estabelecendo diferenças entre a Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus nº. 5.692/71 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

- Nacional nº. 9.394/96. 2007.145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2007.
- SILVER, J.; WACHOWSKI, B. *The Matrix*. [Filme-Vídeo]. Produção de Joel Silver e direção de Wachowski Brothers. Warner estúdios, 1999. 1 DVD, 136 min, som.
- SOBREIRA, Silvia. *Desafinação Vocal*. 2ªed. Rio de Janeiro: Musimed, 2003.
- SOBREIRA, Silvia G. *Disciplinarização da Música e produção de sentidos sobre educação musical: investigando o papel da ABEM no contexto da Lei nº 11.769/2008*. 2012. 210 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2012.
- SOBREIRA, Silvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.20, set. 2008, p.45-52.
- SWANWICK, Keith (1999). *Ensinando Música Musicalmente*. Trad. Alda de Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.
- TINE, P. J. S.; *Modos e Temperamentos: Sistemas e Processos Modais*, 08/2013, XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), Vol. 1, pp.1-11, Natal, RN, Brasil, 2013.
- VIEIRA, Lia Braga. A escolarização do ensino de música. *Pro-Posições*, v. 15, n. 2 (44), maio/ago. 2004, p.141-150.
- WISNIK, José Miguel. *Som ruído e silêncio*. In: *O Som e o sentido: Uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das letras, 1989.
- ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção. In: ZAGO, N, CARVALHO, M. P e VILELA, R. A. T. (orgs.) *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A. Editora, p. 287-309.
- ZANOLLA, S. R. da S. *Educação Artística e Formação Musical em Adorno*. In: ZANOLLA, Silvia Rosa da Silva (org.). *Arte, estética e formação humana: possibilidades e críticas*. Alínea editora. Campinas: 2013.

APÊNDICE

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS PROFESSORES D'O PASSO UTILIZANDO-SE DA PLATAFORMA GRATUITA "FORMULÁRIO GOOGLE".

Questionário sobre prática de afinação para professores d'O Passo

Dados de Identificação:

- a) Nome Completo:
- b) Data de nascimento:
- c) Há quantos anos atua como professor de música?
- d) E com o método O Passo?
- e) Segmento (s) onde atua:
- Educação Infantil
 - Ensino Fundamental I
 - Ensino Fundamental II
 - Ensino Médio
 - Curso ou Conservatório de Música
 - Aulas particulares
 - Outros. Especifique:
- e) Rede de Atuação:
- Pública Privada Ambas
- f) Em média quanto tempo de encontro você costuma ter com seus alunos?
- Um tempo de aula semanal (45 min)
 - Dois tempos de aula semanais (45 min)
 - Três tempos de aulas semanais (45 min) ou mais
 - Outros. Especifique:
- g) Nesses encontros, a afinação é tema trabalhado
- sempre às vezes raramente

Questionário

1. Em suas aulas, você costuma cantar canções com seus alunos?
- Sim Não

1.1 Com que frequência ?

- Todas as aulas Com frequência Às vezes Raramente Nunca

1.2 Você utiliza acompanhamento harmônico?

- Sim Não

2. Ao trabalhar com canções na sua aula você se depara com dificuldades de afinação de seus alunos?

- Sim Não

2.1 Em caso positivo, que tipo de dificuldade?

- Dificuldade em adaptar a tonalidade para a extensão do grupo/indivíduo
 Parte dos alunos não compreende a relação entre as notas
 Dificuldades de técnica vocal (rouquidão/pouco volume/escape de ar/pouco contato com falsete/etc)

2.3 Você sente necessidade e tem oportunidade para atuar sobre essas dificuldades?

- Sim, sinto necessidade e tenho oportunidade para atuar sobre elas
 Sim, sinto necessidade mas não tenho tempo em sala para atuar sobre elas
 Sim, sinto necessidade, mas não tenho conhecimento para atuar sobre elas
 Não sinto necessidade, pois a faixa etária e/ou contexto não me exigem
 Outros. Especifique:

2.2 Em caso positivo, como você atua para resolvê-las?

- Adapto a tonalidade até encontrar um lugar confortável para o grupo/indivíduo.
 Trabalho individualmente com os alunos com dificuldades em tempos fora de sala.
 Trabalho individualmente com os alunos com dificuldades dentro do contexto da aula.
 Nunca trabalho individualmente com os alunos com dificuldade. A partir da prática em grupo vou corrigindo as questões de afinação.
 Outros:

3. Qual recurso você utiliza para explicar as questões de afinação nas suas aulas?

- Solfejo por notas
 Solfejo por graus
 Não trabalho com a definição de alturas, mas utilizo indicações como 'agudo'/'grave'
 Outros. Explique:

3.1. Você utiliza instrumento (harmônico ou melódico) para explicar as alturas?

- Sim Não
 Em caso positivo, qual?

4. Você utiliza (ou já utilizou) algum dos exercícios de afinação d'O Passo listados abaixo?

- Corais de Bach com graus
 Coro a duas mãos
 Improviso melódico
 Melodias em encaixe
 Progressões alternadas
 Nunca utilizei os exercícios acima.
 Caso tenha utilizado algum outro exercício, favor descrever abaixo:

5. Você já utilizou as folhas de afinação d'O Passo (Sequência de Graus e Folha de Coral) nas suas aulas?

- Sim Não

5.1. Você utilizou algum exercício de introdução a essas folhas? Em caso positivo, descreva-os:

Obrigada pela sua participação e parceria!

Qualquer dúvida é só entrar em contato.

Taiana Machado

APÊNDICE B – PERGUNTAS QUE NORTEARAM AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS FEITAS AOS PROFESSORES D’O PASSO.

- 1) Você utiliza o sistema de graus para trabalhar a afinação?
- 2) Você entende o unísono como ferramenta fundamental para desenvolver a capacidade da imitação? Em caso positivo, de quais recursos você se vale para desenvolver essa capacidade?
- 3) Alguns dos professores se valem do referencial de outros métodos (Dragomirov, Willems, Kodály) para respaldar sua prática de afinação. Por quais razões escolheram esses métodos?
- 4) Você se vale de algum instrumento musical como referencial melódico?
- 5) Você se vale de algum instrumento musical como referencial harmônico?
- 6) Ao trabalhar a afinação, você costuma abordar a questão da duração das notas?
- 7) Você tem o hábito de escutar os alunos individualmente?
- 8) Você costuma utilizar alunos mais seguros como referenciais para alunos mais inseguros?
- 9) O trabalho sobre a Sequência Central é a primeira experiência de prática de afinação ou há algum trabalho anterior? Qual?
- 10) Em qual momento do trabalho com o método você inicia o uso da Sequência de Graus?
- 11) Você usa a Folha de Sequência de graus de forma sistemática?
- 12) Você trabalha com os Corais de Bach de forma sistemática?
- 13) Você procura usar o recurso do cânone no estudo de afinação ou desenvolvimento de repertório?
- 14) Você utiliza o recurso de ‘partner songs’ (melodias sobrepostas) no estudo de afinação ou desenvolvimento de repertório?
- 15) Você considera que tem algum conhecimento de técnica vocal?