

METODOLOGIA DE ENSINO DA MÚSICA NO CURRÍCULO DA LICENCIATURA EM MÚSICA DA UFRJ: VIVÊNCIAS, PERSPECTIVAS E INTERDISCIPLINARIDADE

Rodrigo Heringer Costa¹

Resumo: Os componentes curriculares obrigatórios vinculados à metodologia de ensino no curso superior de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ – propiciam uma reflexão crítica acerca das possibilidades de ensino e aprendizagem na área, bem como funcionam como laboratórios de ensino para discentes vinculados ao curso em questão. O presente artigo apresenta-se como um relato de minha experiência docente enquanto professor substituto responsável pela condução dos componentes Metodologia do Ensino da Música I e Metodologia do Ensino da Música II, na UFRJ. Problematizações conceituais, abordagem crítica de metodologias e processos tradicionais de ensino de música, perspectivas contemporâneas acerca da aprendizagem musical e aplicação destas a diferentes contextos relacionados ao ensino e à aprendizagem na área destacam-se como alguns dos principais pontos de interesse dos discentes durante suas reflexões e práticas em sala de aula. O subsídio de uma literatura de caráter interdisciplinar, flertando com áreas como a Composição, a Educação e, principalmente, a Etnomusicologia, aportou debates críticos sobre a inaplicabilidade universal de métodos de ensino, especificidades culturais da aprendizagem musical, discussões conceituais de termos pertinentes aos debates, e acerca das possibilidades de transposição de práticas informais de aprendizagem a contextos formais e não-formais. As reflexões aqui expostas mostram-se relevantes a pesquisadores que se debruçam sobre o tema do ensino e aprendizagem em música e de suas interlocuções com a Etnomusicologia, a estudantes e profissionais de tais áreas, às discussões curriculares pertinentes a cursos de música de naturezas diversas, bem como para músicos interessados

Palavras-chave: Metodologia; Ensino e Aprendizagem; Educação Musical; Etnomusicologia

Introdução

Em março de 2015 iniciei meus trabalhos como professor substituto na Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Durante o breve período na instituição, fiquei responsável pelos seguintes componentes curriculares: (1) Fundamentos da Metodologia de Ensino da Música – FMEM –, (2) Metodologia do Ensino da Música I – MEM1 –, e (3) Metodologia do Ensino da Música II – MEM2. Componentes obrigatórios vinculados, respectivamente, ao segundo, terceiro e quarto períodos do curso de Licenciatura em Música, foi com os alunos desta modalidade com os quais tive maior contato durante o processo. No presente artigo, me dedicarei exclusivamente às reflexões acerca dos dois últimos componentes supracitados.

¹ Docente na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. E-mail: rodrovas@gmail.com/rhcosta@ufrb.edu.br

Estando à época ainda com mestrado em andamento na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO –, mantive minha experiência como professor na UFRJ em constante diálogo com as reflexões que frutificaram a partir de minha pesquisa de mestrado (COSTA, 2015). Esta que, inserida na área de Educação Musical², permitiu que eu me debruçasse sobre diversas questões relativas à aprendizagem em música e, conseqüentemente, ao seu ensino, objeto primeiro de reflexão dos componentes curriculares com os quais estava envolvido na UFRJ³.

O curto período de vínculo na condição de substituto na Escola de Música da UFRJ correspondeu a um envolvimento intenso com a prática em sala de aula, por mim documentado em diários, e-mails, programas de curso, planos de aula e através de outras anotações. O presente artigo surge a partir das reflexões sobre minhas vivências enquanto professor na instituição, sobre os processos a elas vinculados e também sobre alguns desdobramentos de tal experiência.

O trabalho se apresenta como um relato de experiência, que, por sua relevância para a discussão acerca dos processos de ensino e aprendizagem da música em contextos formais, pode contribuir para futuras pesquisas na área, servir de subsídio a profissionais que se vinculem à componentes curriculares semelhantes bem como colaborar para discussões curriculares relacionadas a cursos de música, sejam estes de nível superior ou não. Além das reminiscências e registros diversos, que serviram de base à construção deste e asseguram a sua característica pessoal e subjetiva, o diálogo constante com a literatura emerge como uma preocupação vital para a construção da narrativa, fortalecendo-a e permitindo sua melhor contextualização no emaranhado discursivo acadêmico

Com a escrita de caráter etnográfico busquei nutrir uma constante proximidade, ainda que possa afirmar seguramente que o presente artigo se distancie de uma etnografia tal qual comumente descrita e corriqueiramente celebrada na literatura. Clifford Geertz (2008) descreve esta como uma descrição densa, focada na compreensão das teias de significados tecidas pelo homem e às quais ele se encontra vinculado. Ainda que me furte, por motivos diversos, à densidade descritiva proposta pelo autor, prezo pela análise crítica e interpretativa

² Utilizarei a inicial maiúscula exclusivamente quando me referir à Educação Musical enquanto área do conhecimento. Da mesma maneira procederei para as demais áreas abordadas no trabalho, tais como Educação, Etnomusicologia, Composição, etc.

³ Diversas críticas à ênfase dos referidos componentes no ensino da música em detrimento à aprendizagem, sugerido nas próprias nomenclaturas que os batizavam, surgiram nas discussões em sala de aula e serão abordadas no presente artigo.

de minha experiência em sala de aula, buscando extrair dali significados que permitam uma maior compreensão de suas nuances.

Se por um lado o trabalho remete à análise de aulas de componentes vinculados a um curso de Licenciatura em Música, as discussões que daqui despertam e o flerte com alguns dos preceitos entográficos, por outro, o aproxima da Etnomusicologia⁴, trazendo importantes contribuições para as pontes que têm se solidificado entre a área e a de Educação Musical⁵.

Primeiro momento: discussões conceituais

Durante curto período de 10 meses em que estive vinculado aos componentes de Metodologia, busquei seguir, sem grandes perturbações, as diretrizes a mim sugeridas por um de meus principais interlocutores durante o processo: o professor José Alberto Salgado⁶. O afastamento temporário deste, quem antes ministrava os componentes em questão, para cursar uma parcela do pós-doutorado no exterior foi o que permitiu minha entrada na condição de professor substituto.

Os componentes tinham como característica uma divisão igualitária entre a carga horária teórica e prática⁷, tendo eu acatado, por sugestão de José Alberto, a ideia de contemplar em um mesmo encontro atividades vinculadas a ambas, em aulas semanais de quatro horas de duração. Assim, o primeiro momento destinava-se, comumente, à discussão de um texto, enquanto o segundo era absorvido por uma aula individual ou coletiva conduzida pelos discentes, através da qual era estabelecida, de alguma maneira, uma conexão com o material trabalhado.

⁴ A Etnomusicologia herda da Antropologia a sua forma mais corriqueira de escrita acadêmica, sendo a etnografia recorrente nos estudos vinculados à primeira.

⁵ Bruno Nettl enfatiza e problematiza tais pontes em um discurso concedido durante o 29º Encontro da Sociedade Internacional para a Educação Musical (ISME), ocorrido em 2010 em Pequim, China. O transcrição do discurso completo pode ser acessada em: <http://www.biu.ac.il/hu/mu/min-ad/10/01-Bruno-Nettl.pdf>.

⁶ Professor Associado da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, José Alberto Salgado também é vinculado aos programas de Pós-Graduação em Música PPGM-UFRJ e PPGM-UNIRIO. Ao professor tenho profunda gratidão pelo comportamento profissional exemplar e por todo o auxílio concedido durante o meu vínculo com a UFRJ.

⁷ Os registros dos componentes em questão, documento que estabelece as suas principais diretrizes e as respectivas ementas, preveem para cada um deles uma carga horária semestral de 60 horas, sendo que, destas, 30 horas devem ser destinadas a atividades práticas e as 30 restantes a atividades teóricas.

⁸ A divisão estanque entre teoria e prática vai de encontro a diversas reflexões existentes na literatura acerca do tema. A problematização deste ponto, porém, não poderia aqui ocorrer sem que fugisse muito dos objetivos do presente artigo.

Respeitando a bibliografia sugerida no Registro das Disciplinas⁹, tomei a liberdade de inserir, em cada um dos planos de curso elaborados, alguns textos que extrapolavam as indicações iniciais. Com base em tais planos, durante os primeiros encontros, nos dedicamos a discussões conceituais relevantes para a temática em questão e que afetavam diretamente a própria compreensão do que estaríamos a falar quando em referência à “metodologia de ensino da música”.

Em relação ao conceito de “música”, “música popular”, “música folclórica” e “música erudita¹⁰”, a constatação que se evidenciou de maior relevância a partir das discussões em sala foi: diferentes compreensões do que é abarcado pela significante “música” acarretam entendimentos também diferenciados sobre suas metodologias, métodos e/ou processos de ensino e aprendizagem. Uma compreensão da música que se restrinja a um determinado conjunto de práticas, tradições, repertórios ou manifestações, terá como consequência uma visão contida sobre os possíveis processos vinculados ao desenvolvimento do saber musical. Maura Pena pondera, ressaltando a percepção da:

histórica dicotomia entre música erudita e música popular, entre música notada e música “soada” – digamos assim. A oposição entre essas duas formas de produção musical tem se mantido e reproduzido historicamente e culturalmente, sedimentando práticas culturais e valores sociais distintos, assim como formas próprias de ensino-aprendizagem, com seus espaços característicos. (PENNA, 2008, p.53-54)

Tendo como objetivo a problematização efetiva dos conceitos supracitados, utilizamos como aporte diversos textos, não só da área de Educação Musical, mas também outros que dialogavam direta ou indiretamente com outras áreas do conhecimento, principalmente com a Etnomusicologia¹¹.

Sobre o conceito de “metodologia”, foi constantemente destacada pelos discentes a incapacidade do epíteto em abarcar as diversas formas de construção do conhecimento na área de música, por sua referência irrestrita, ainda que possivelmente crítica, aos métodos. Sendo assim, algumas sugestões de novas possíveis nomenclaturas para os componentes emergiram

⁹ Os registros de disciplinas são os documentos que estabelecem suas principais diretrizes, objetivos e características bem como têm assinaladas as suas respectivas ementas e bibliografias.

¹⁰ É extremamente problemática a utilização do termo “erudito” para referência a uma tradição musical específica. A escolha desta alcunha, hierarquizante por suas adjetivações, se deu por sua utilização frequente em grande parte da bibliografia a respeito do tema (Travassos, 1999; Sandroni, 2000; Penna, 2008) e por sua recorrência nas formulações discursivas de pessoas envolvidas com a prática musical.

¹¹ Trabalhos de autores como Blacking (2000) e Neder (2010) foram essenciais para subsidiar tais discussões.

das discussões em sala, a exemplo de “Estudo dos Processos de Ensino e Aprendizagem em Música I”, “Crítica às Metodologias do Ensino da Música II” e “Fundamentos das Metodologias de Ensino da Música Clássica Européia”. É interessante notar que as nomenclaturas propostas remetem a uma visão crítica da estrutura curricular e da abrangência dos componentes curriculares com os quais estávamos envolvidos. Sugerem também algumas limitações de correspondência entre as nomenclaturas vigentes e adotadas para designação dos componentes e nossa prática em sala de aula.

As discussões eram protagonizadas pelos discentes e eu, enquanto educador, atuava majoritariamente na função de mediador do debate. A autonomia concedida aos estudantes causava, inicialmente, estranhamento e desconforto, exigindo deles um envolvimento maior com a leitura dos textos e com a preparação das aulas que ministravam, uma vez que estas deveriam estar vinculadas à temática daqueles.

Tais modelos de discussão participativa se davam a partir de grande influência dos escritos de Paulo Freire (1999), ainda que, devido às limitações institucionais às quais eu estava submetido, não possa afirmar que tenha adotado uma experiência que se aproximasse daquela tida como ideal pelo autor¹². Os processos em sala foram também muito afetados por minha experiência no projeto de pesquisa e extensão da Escola de Música da UFRJ – o Musicultura¹³ –, coordenado pelo professor Samuel Araújo¹⁴, onde pude ter contato com uma proposta radical de pesquisa participativa na área de Música durante o período em que estive vinculado à instituição.

Segundo momento: inversão de papéis

O segundo momento das aulas caracterizava-se por um protagonismo ainda maior dos discentes, que se tornavam responsáveis por preparar e conduzir uma aula vinculada à temática do texto discutido. Durante o meu primeiro semestre de vínculo com a UFRJ, as

¹² Paulo Freire não acreditava na escola formal como um espaço em que a prática da pedagogia da autonomia pudesse ser exercida em sua plenitude.

¹³ O Grupo Musicultura é um coletivo de pesquisa atuante desde 2004 e ligado ao Laboratório de Etnomusicologia da Escola de Música da UFRJ. Formado por professores universitários e da rede pública de ensino fundamental, e estudantes de graduação, pós-graduação e ensino médio, reflete sobre as relações entre a música e os mais variados aspectos da vida social, tendo como ponto de partida referências interdisciplinares, procurando interlocução com a população da Maré, o meio acadêmico e outras instâncias do debate público sobre música e sociedade.

¹⁴ Professor titular na Escola de Música da UFRJ, também é vinculado aos programas de Pós-Graduação em Música PPGM-UFRJ e PPGM-UNIRIO.

aulas foram, em sua quase totalidade, individualmente ministradas pelos estudantes. Tal fato foi favorecido pelo número reduzido de alunos matriculados em cada uma das turmas. Já no segundo semestre, recebemos um número muito grande de matrículas em cada turma, com destaque para MEM2, o que nos levou a optar pela condução coletiva das aulas preparadas pelos discentes.

Ao final de um dos primeiros encontros de MEM2 foi sugerido por um discente que reservássemos um momento, ao final de cada encontro, para avaliações, sugestões e críticas acerca das aulas ministradas pelos alunos. Tal prática, por haver sido acatada pela maior parte dos colegas, foi adotada para os encontros que se seguiram e estendida, posteriormente, aos demais componentes, bem como às aulas de todos os componentes de Metodologia no semestre subsequente.

Para os planos de curso busquei me esquivar do lugar-comum do trabalho das obras de uma maneira cronológica, optando por, após as discussões conceituais iniciais, discutir primeiramente textos de autores contemporâneos, críticos de metodologias tradicionais de ensino. Tal opção nos propiciava discutir de maneira crítica as metodologias propostas por autores clássicos, ainda que a preocupação com que não caíssemos nas seduções de julgamentos anacrônicos tenha sido também uma constante em nossos debates.

O hiato entre o debate realizado no primeiro momento dos encontros e as aulas conduzidas pelos discentes fez-se evidente, principalmente, durante as aulas iniciais de grande parte dos componentes que ministrei. Ainda que as discussões em sala nos levassem a prezar por processos não tradicionais para o ensino e aprendizagem da música ou ao menos a tê-los como possibilidades viáveis para a experiência musical, era perceptível a dificuldade encontrada pelos alunos na proposição de aulas que fugissem ao conservadorismo característico da formação com a qual grande deles havia tido contato. Mesmo aqueles estudantes cuja formação se aproximava das práticas informais de aprendizagem em música, ao confrontarem um ambiente escolar acadêmico, se colocavam a dialogar de maneira mais próxima com os cânones metodológicos do ensino da música erudita européia.

Uma diálogo transcrito em meu diário de campo exemplifica o relatado:

Discente: – Pessoal, gostaria que vocês repetissem comigo, em seus respectivos instrumentos¹⁵, alguns exercícios de arpejo para buscarmos aplicá-los em diferentes contextos.

¹⁵ Foi solicitado aos discentes que buscassem, sempre que possível, utilizar instrumentos musicais e atividades práticas durante as aulas por eles conduzidas. Neste caso, foi também demandado que

Eu: – Me desculpe pela interrupção, mas o texto trabalhado não trata justamente de práticas informais de aprendizagem? Pude perceber pelo plano de aula, que você não chegará a trabalhar práticas semelhantes no contexto de sala de aula. Acredita que pudesse ser esta uma ideia interessante e diferenciada trabalhar por este caminho?

Discente: – Sim, professor, mas é algo tão estranho para uma sala de aula, não é mesmo? (Anotações de diário de campo)

Apesar das práticas e processos tradicionais de ensino terem se mostrado mais regra que exceção durante as primeiras aulas ministradas pelos discentes, as discussões em sala logo abriram caminho para a exploração de outros caminhos. É importante salientar, por outro lado, que não havia qualquer obrigação imposta à condução das aulas em diálogo com práticas ou procedimentos não hegemônicos, ainda que a validade universal das abordagens tradicionais fossem constante alvo de problematizações em nossos encontros. Outras atividades envolvendo composição, improvisação livre, tirar músicas de ouvido, rearmonizações, acompanhar melodias inicialmente desconhecidas em instrumentos harmônicos¹⁶, todas elas pouco comuns à ambientes formais de ensino de música (Green, 2002), foram trabalhadas paralelamente às abordagens mais tradicionais, como a prática de solfejo, ditado melódico e os exercícios de rítmica.

Jogos envolvendo cena e improvisação musical, práticas de criação de breves trilhas sonoras em diálogo com temáticas pré-definidas, improvisações musicais a partir de textos de caráter poético foram algumas das adotadas pelos discentes como linhas condutoras das aulas ministradas. Outros, por restrições impostas pela temática da aula ou mesmo por opção individual, adotaram a prática de exercícios sugeridos por autores diversos, a exemplo do método de composição baseado na “melodia das montanhas” – de Villa-Lobos, padrões de solfejo propostos pelo mesmo compositor, exercícios rítmicos compostos por José Eduardo Gramani, ou métodos específicos gestados por autores como Adamo Prince, Gazzini de Sá, entre outros.

A pluralidade de experiências em sala, reflexo do envolvimento dos discentes, de seus diferentes perfis, da heterogeneidade da bibliografia constante no Registro de Disciplina e das discussões em sala, apresentou-se como um indício do êxito das propostas dos componentes, que muito prezavam pelo contato com uma diversa gama de autores nacionais e estrangeiros que buscaram versar, a partir de diferentes pontos de vista, sobre a metodologia de ensino da

solicitassem aos colegas, com antecedência, que comparecessem com instrumentos musicais aos encontros.

¹⁶ Para informações detalhadas sobre tais práticas, ver GREEN, 2002.

música ou sobre a prática de ensino em si. As experiências relacionadas aos componentes com os quais me envolvi na UFRJ e as reflexões delas advindas, tiveram significativas consequências em atividades concomitantes ou posteriores. Sobre estas, discorrerei a seguir.

Consequências, desdobramentos e considerações finais

Por se tratar nossa experiência nos componentes de Metodologia de uma reflexão sobre os processos de ensinar e aprender música, que se dão ao mesmo tempo em que simulações de aulas de diferentes naturezas tomam forma em sala, as vivências durante o período possibilitaram desdobramentos futuros duradouros e de grande relevância. Reconhecendo a importância da reflexão para ação e da reflexão na ação (Freire, 1981), pude apreender a importância de todas as discussões e práticas que levamos adiante no período para o cotidiano dos discentes e também para minha experiência enquanto professor de música. A vivência em sala de aula também apontou novos caminhos para meus estudos musicais em geral, aqui incluído meu aprimoramento técnico na condição de músico instrumentista.

Em aulas particulares que permaneci conduzindo durante o período, principalmente aquelas vinculadas ao ensino de instrumento¹⁷, passei a explorar de modo mais intenso atividades e práticas com as quais não dialogava corriqueiramente até então, principalmente aquelas relacionadas à aprendizagem informal.

Em encontro ao acaso, fora do ambiente acadêmico, com uma das discentes com as quais tive contato no período, esta me reportou sobre o quanto a sua formação havia sido baseada na oralidade e na prática da improvisação. Afirmou, por outro lado, que, quando assumia a condição de professora particular de flauta, não reproduzia as experiências que considerava mais enriquecedoras para a sua formação, optando por lecionar a partir de exercícios técnicos tomados como “essenciais” por grande parte de seus colegas. Argumentou ainda o quanto a experiência em um dos componentes de Metodologia a havia feito despertar para a necessidade de adoção de outros processos durante suas aulas, absorvendo, entre outras, práticas lúdicas para a formação de seus alunos. “– Como aquela turma do etnomusicólogo, os Venda”, ela concluiu sorrindo, referindo-se à pesquisa de John Blacking (2000).

Imediatamente após o meu desligamento da UFRJ, fui chamado a tomar posse na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB –, na condição de Professor Assistente. Com o curso de Música ainda em gestação nesta instituição, me envolvi com a concepção e

¹⁷ Aulas particulares de bateria e percussão, em sua maioria.

criação do PPC¹⁸ de Licenciatura em Música. Diversas reflexões e práticas com as quais me envolvi durante o período de vínculo como professor substituto na UFRJ tiveram relevância primordial em propostas e sugestões encaminhadas ao PPC em questão.

Meu estudo individual vinculado à música também foi muito afetado pelas experiências e discussões ocorridas durante o período em que lecionei os componentes de Metodologia. O foco de meus estudos se deslocaram das partituras e outras formas de registro escrito da música para ir de encontro às práticas de aprendizagem que Lucy Green (2002) argumenta ser comum ao cotidiano dos músicos populares ou outras corriqueiras à aprendizagem em outras culturas musicais (Merriam, 1980).

As vivências aqui expostas, além de reflexões sobre um passado próximo, as pretendemos úteis para conduções de outros de natureza semelhante e para discussões curriculares envolvendo o ensino e a aprendizagem em música e para músicos que se interessem por possibilidades outras de expansão dos conhecimentos musicais que não aquelas predominantemente vinculadas ao ensino de música erudita de matriz européia. Em diálogo com autores de áreas tão distintas quanto a Composição e a Etnomusicologia, pudemos extrair contribuições essenciais às discussões e práticas vinculadas aos componentes de Metodologia na Escola de Música da UFRJ.

¹⁸ O Projeto Político-Pedagógico do Curso, ou PPC, é o documento que rege o funcionamento dos cursos superiores na UFRB.

Referências

- BLACKING, John. *How musical is man?* 6. ed. Seattle: University of Washington Press, 2000
- COSTA, Rodrigo Heringer. *Vibrafonistas no choro e seus processos de formação: mediações e algumas contribuições à educação formal*. 2015. Dissertação (mestrado em Música) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à Prática Educativa*. 12.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 10.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. 1.ed., 13.reimp. Rio de Janeiro: LTC, 2008,
- GREEN, Lucy. *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. London: Ashgate Publishing Ltd., 2002.
- MERRIAM, Alan. *The anthropology of music*. Illinois: Northwestern University Press, 1980.
- NEDER, Álvaro. O estudo cultural da música popular brasileira: dois problemas e uma contribuição. *Per Musi*, Belo Horizonte, n.22, p.181-195, 2010.
- PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- SANDRONI, Carlos. “Uma roda de choro concentrada”: reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas. IX Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical. ANAIS, p.19-26, 2000.
- TRAVASSOS, Elizabeth. Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes de música e diversidade musical. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, n. 11, outubro, p. 119-144, 1999.