

Musicalidade crítica: a convergência entre a teoria dos significados de Lucy Green e a pedagogia crítica de Paulo Freire

Alan Caldas Simões¹

Universidade Federal de Minas Gerais/PPG-Música

Doutorado

Educação Musical

alanmpb@yahoo.com.br

Resumo: O presente trabalho configura-se como uma pesquisa de doutorado em andamento, cujo tema central é a relação entre autonomia de aprendizagem e as práticas informais de aprendizagem musical na escola. Em nossa investigação, buscamos responder a seguinte questão de pesquisa: Como se caracteriza a autonomia pessoal do educando em práticas informais de aprendizagem musical na escola? Dessa forma, nossa investigação possui os seguintes objetivos: a) Discutir e problematizar sobre as práticas informais de aprendizagem musical na escola; b) Analisar, descrever e definir categorias que indicam modos pedagógicos autônomos de aprendizagem musical dos educandos inseridos em práticas informais de aprendizagem musical; e c) Realizar uma expansão teórica do conceito de Musicalidade Crítica. O conceito de Musicalidade Crítica foi formulado por Lucy Green a partir da Pedagogia Crítica desenvolvida por Paulo Freire. Em síntese, a Musicalidade Crítica, representa a percepção e a ampliação de consciência acerca dos significados inter-sônicos e delineados presentes na experiência musical. Nosso trabalho possui como fundamentação teórica principal os escritos de Paulo Freire e Lucy Green, integrados no processo que denominamos: Processo de Conscientização Musical Crítica. Na presente comunicação apresentaremos nossa formulação teórica onde defendemos as seguintes teses: 1) A Musicalidade Crítica é formada por três dimensões: a) autonomia musical; b) autonomia pessoal; e c) e autenticidade de aprendizagem musical; 2) O processo de musicalização crítica representa um processo de conscientização crítica a partir do objeto música; e 3) A Musicalidade Crítica representa uma expansão teórica da Teoria dos Significados (desenvolvida por Lucy Green). Em suma, o processo de conscientização musical crítica, possuindo como elemento chave o desenvolvimento da Musicalidade Crítica, define novas bases teóricas para a educação musical, resignificando-a, na medida em que enfatiza a necessidade de uma educação musical transformadora, objetivando a humanização e a justiça social formuladas a partir do objeto música.

Palavras-chave: Musicalidade crítica; Teoria dos significados; Pedagogia crítica.

Critical Musicality: A Convergence Between Theory of Meanings of Lucy Green and Critical Pedagogy of Paulo Freire

¹ Professor de Artes do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), Mestre em Música pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), doutorando em música na linha Educação Musical, sob orientação da professora Heloisa Feichas, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Abstract: The present work is doctoral research in progress whose central theme is the relationship between learning autonomy and informal music learning in the school. In our investigation, we tried to answer the following research question: How the personal student's autonomy characterized in informal music learning in the school? Thus, our investigation has the following objectives: a) To discuss and to problematize on the informal music learning in the school; b) Analyze, describe and define categories that indicate pedagogical students music learning ways of music learning of the inserted in informal practices of musical learning; and c) Perform a theoretical expansion of the concept of Critical Musicality. The concept of Critical Musicality was formulated by Lucy Green from the Critical Pedagogy developed by Paulo Freire. In summary, the Critical Musicality represents the perception and the amplification of consciousness about the inter-sonic and delineated meanings present in the musical experience. Our work has as a main theoretical foundation the writings of Paulo Freire and Lucy Green, integrated into the process that we call: Process of Critical Musical Awareness. In this paper we present our theoretical formulation where we defend the following theses: 1) Critical Musicality is formed by three dimensions: a) musical autonomy; b) personal autonomy; and c) and authenticity of musical learning; 2) The process of critical musicalization represents a process of critical awareness from the music object, and 3) Critical Musicality represents a theoretical expansion of Theory of Meanings (developed by Lucy Green). In short, the process of critical musical awareness, having as a key element the development of Critical Musicality, defines new theoretical bases for musical education, refining it, insofar as it emphasizes the need for a transformative musical education, aiming at humanization and social justice formulated from the object music.

Keywords: Critical musicality; Theory of meanings; Critical pedagogy.

1. Introdução

Nas práticas de aprendizagem informal em música a autonomia de aprendizagem, configura-se como elemento chave para o aprendizado musical do aluno (FOLKESTAD, 2006; GREEN, 2008). Desde as primeiras etapas do processo de aprendizagem o indivíduo realiza seus estudos e práticas musicais orientados por motivações pessoais e diferentes níveis de vinculação com a música. Estes diferentes níveis de vinculação com a música determinam diferentes formas de aproximação ao objetivo musical e consequentemente o desenvolvimento de formas pessoais de aprender música.

Nas práticas de aprendizagem informal em música no ensino regular, a “autonomia pessoal do educando” (GREEN, 2006, p. 116-117), ou seja, a autonomia que possibilita o aprendizado musical de forma independente, sem a orientação direta do professor, desenvolve-se de maneira diferente do aprendizado musical informal fora da escola. Embora saibamos que na proposta metodológica desenvolvida por Green (2008), o professor atue como um ‘modelo musical’ (GREEN; D’AMORE, 2010), observamos que a tradição escolar

de avaliação, notas, currículo e disciplina, ainda representa significativa influência sobre o processo de aprendizagem musical do aluno.

Condicionadas ao ambiente escolar tais práticas despertam no aluno diferentes níveis de motivação, foco, atenção e responsabilidade na realização das atividades propostas. Se a própria música popular sofre alterações em seu significado delineado quando presente na sala de aula (GREEN, 2005, p. 32), é possível dizer que, da mesma forma, serão alterados os níveis de motivação e autonomia na realização destas práticas musicais no ensino formal, configurando diferentes modos pedagógicos de autonomia pessoal. Embora este ponto de pesquisa tenha sido brevemente enunciado por Green (2005, 2006), quando trata da noção de autonomia musical, autonomia pessoal e autenticidade musical, entendemos que a autonomia pessoal do educando em sala de aula representa uma temática que merece maiores aprofundamentos e problematizações.

Em nossa pesquisa de doutorado pretendemos desenvolver categorias de autonomia pessoal do educando. Para tal, utilizaremos os princípios de autonomia desenvolvidos por Freire (1996), aliados à Teoria dos Significados (GREEN, 2008a) e o processo de desenvolvimento da consciência crítica (FREIRE, 1959, 1967, 1979, 1987), culminando com o que denominamos de Processo de Conscientização Musical Crítica. Nossa proposta, portanto, representa um avanço inédito e relevante para o campo da Sociologia da Educação Musical.

Entretanto, no presente artigo, como resultado parcial de nossa pesquisa, apresentaremos apenas nossa formulação teórica onde defendemos as seguintes teses: 1) A Musicalidade Crítica é formada por três dimensões: a) autonomia musical; b) autonomia pessoal; e c) e autenticidade de aprendizagem musical; 2) O processo de musicalização crítica representa um processo de conscientização crítica a partir do objeto música; e 3) A Musicalidade Crítica representa uma expansão teórica da Teoria dos Significados (GREEN, 2008a).

2. Fundação Teórica: Entre Paulo Freire e Lucy Green

A presente pesquisa possuiu como referencial teórico principal os trabalhos desenvolvidos por Paulo Freire, quanto ao conceito de autonomia (FREIRE 1996) e o desenvolvimento da consciência crítica (FREIRE, 1959, 1967, 1979, 1987) e os trabalhos desenvolvidos por Lucy Green, quanto à Teoria dos Significados (GREEN, 2008a), formas de aprendizagem dos músicos populares (GREEN, 2002), aplicação das práticas informais de

aprendizagem musical em contextos formais de ensino (GREEN, 2008) e Musicalidade Crítica (GREEN, 2008).

Buscamos compreender a autonomia fundamentada nos princípios postulados por Paulo Freire (1996). Assim, dentro de uma visão humanística crítica, o educando aprende de maneira global, não limitando o seu aprendizado ao acúmulo de conhecimentos descontextualizados e que não fazem sentido para sua vida. Dessa maneira, uma prática pedagógica pautada na autonomia do educando rejeita a neutralidade do processo educativo e concebe a educação como dialógica, conduzindo-o a um pensar crítico sobre sua realidade (FREIRE, 1959, 1967, 1979, 1987, 1996).

Segundo Abrahams (2005, p. 66) podemos sintetizar a pedagogia crítica proposta por Paulo Freire em cinco pontos, a saber: (a) a educação é dialógica e ambos, professor e aluno, constroem juntos os conhecimentos; (b) a educação deve modificar a forma como o aluno percebe a realidade a sua volta; (c) a educação deve ser motivadora e valorizar os saberes dos educandos para que mudanças reais possam ocorrer; (d) a educação é um processo transformador, devendo, portanto, transformar o indivíduo e transformar o mundo; e (e) a educação é política.

Já as postulações teóricas de Lucy Green possuem como eixo principal a teoria da construção social dos significados musicais, ou Teoria dos Significados (GREEN, 2008a). Esta teoria possui como fundamentação básica a relação entre os significados delineados e os significados inerentes, ou inter-sônicos, presentes na música e na cultura, e sua influência sobre a experiência musical individual e coletiva dos ouvintes (GREEN, 2006, 2008, 2008a, 2012).

Os significados musicais inerentes dizem respeito ao material musical e suas relações intrínsecas, correspondendo ao que podemos chamar de sintaxe musical. Esses significados são construídos a partir de percepções musicais individuais (GREEN, 2012, p. 63). Já os significados delineados são construções externas à música e emergem de contextos ideológicos, socioculturais, religiosos, políticos, entre outros. Tais construções podem ser estabelecidas socialmente ou individualmente (GREEN, 2012, p. 63). É importante lembrar que “[n]enhuma música pode ser percebida em um vácuo social “[...] em toda experiência musical, ambos os aspectos inerentes e delineados do significado estão presentes, mesmo que os ouvintes não estejam cientes disso.” (GREEN, 2012, p. 63). Esses significados, sejam eles inerentes ou delineados, são oriundos dos seus contextos de produção, distribuição e recepção musical (GREEN, 2012, p. 63).

Enquanto ouvintes podemos responder positivamente ou negativamente a cada um dos significados presentes na música. Quando os significados inerentes e delineados presentes em uma música são ambos positivos, esta experiência musical é classificada como uma experiência musical de “celebração” (GREEN, 2012, p. 63). Ao contrário, quando ambos os significados são negativos, esta experiência musical é classificada como “alienação” (GREEN, 2012, p. 64). Situações e contextos onde existem divergências entre os significados inerentes e delineados, a experiência musical é classificada como uma experiência musical de ambiguidade (GREEN, 2012, p. 64).

Outro postulado teórico que utilizamos em nossa projeto diz respeito às formas de aprendizagem informal dos músicos populares. De maneira geral, poderíamos estabelecer alguns princípios que orientam o aprendizado dos músicos populares (GREEN, 2002, 2012, p. 67-68), a saber: (a) escolhem as músicas que desejam aprender, geralmente oriundas de um contexto familiar; (b) realizam uma escuta atenta e intencional aprendendo as músicas através do processo de cópia e reprodução; (c) aprendem em grupos com afinidades e gostos musicais comuns sem a supervisão de um professor; (d) aprendem de forma casual e pessoal, sempre com prazer; e (e) associam atividades de ouvir, tocar, compor e improvisar.

A partir destes princípios de aprendizagem Green (2008) propôs um modelo pedagógico para o ensino de música orientado conforme as práticas de aprendizagem dos músicos populares, que pressupõe (GREEN, 2002): (a) enculturação, (b) desenvolvimento auditivo, (c) trabalho em conjunto, (d) autonomia, e (e) aprendizagem significativa. Podemos sintetizar os estágios por ela definidos da seguinte forma: (1) Em grupos os alunos escolhem a música a ser tocada a partir da audição de uma gravação. Da mesma maneira, eles escolhem os instrumentos a serem executados. Nessa fase, os alunos possuem total autonomia, não recebendo influência direta do professor; (2) No segundo estágio os alunos trabalham a partir de “repertório e material curricular pré-selecionados (repertório familiar), e algumas demonstrações por parte do professor.” (GREEN, 2008, p. 26); (3) Repete-se o primeiro estágio enfatizando as habilidades adquiridas nos estágios anteriores; (4) No quarto estágio “[o]s alunos compõem, ensaiam e executam sua própria música, dirigindo sua própria aprendizagem no grupo de amigos” (GREEN, 2008, p. 193); (5) Os adolescentes trabalham a partir de um modelo musical; e (6-7) Nos estágios seis e sete todos os procedimentos anteriormente vivenciados são realizados utilizando repertório não familiar ao aluno. Na sessão seguinte, explicitaremos o conceito de Musicalidade Crítica sugerido por Green (2008, p. 83) e nossa expansão teórica sobre o mesmo.

3. A Musicalidade Crítica e o Processo de Conscientização Musical Crítica

A noção de Musicalidade Crítica foi sugerida por Green (GREEN, 2008, p. 83) a partir da noção de ‘alfabetização crítica’ e ‘pedagogia transformadora’, entre outros termos, que são associados a pedagogia crítica desenvolvida por Paulo Freire (1967, 1987). Green (2002) ressalta que as práticas informais de aprendizagem musical, tais quais as realizadas pelos músicos populares, potencializam o desenvolvimento da Musicalidade Crítica (GREEN, 2008, p. 84). Dessa forma, em síntese, a Musicalidade Crítica representa a percepção e a ampliação de consciência acerca dos significados inter-sônicos e delineados presentes na experiência musical (GREEN, 2008, p. 91).

A Musicalidade Crítica, portanto, envolve a ideia de que toda música pode ser ouvida de maneira analítica e com graus diferentes de percepção e compreensão musical. Para que esta capacidade analítica cresça é necessário aperfeiçoar e ampliar a capacidade de escuta e apreciação musical de modo a perceber as relações inter-sônicas que existem dentro da música (GREEN, 2008, p. 84). Em nosso trabalho sustentamos que a Musicalidade Crítica (GREEN, 2008, p. 84) é formada por três dimensões: a) autonomia musical; b) autonomia pessoal; e c) e autenticidade de aprendizagem musical.

A autonomia musical é o que permite à experiência musical do educando, quando engajado aos significados inerentes da música por meio de práticas auditivas, estar por um segundo, virtualmente, livre do seu contexto social, o que permite o nascimento de novas delineações (GREEN, 2006, p. 113). Já a autonomia pessoal, refere-se a capacidade de aprendizado autônomo do aluno, independente do professor, o que o predispõem a continuar seu aprendizado musical, formal e informal, além da escola (GREEN, 2006, p. 114-115). Por fim, a autenticidade de aprendizagem musical, diz respeito a forma de abordar os significados inerentes da música popular de maneira autêntica, como a música popular é criada e praticada na realidade das práticas informais (GREEN, 2006, p. 114).

Dessa maneira, poderíamos definir que o processo de Musicalidade Crítica se desenvolve em semelhança ao processo de conscientização crítica (FREIRE, 1987). Tal processo, desenvolve-se por meio de estágios de transitividade de consciência (FREIRE, 1959, p. 133), passando da consciência intransitiva (FREIRE, 1959, p. 30) para o estágio de transitividade ingênua (FREIRE, 1967, p. 59), que poderá se encaminhar para a consciência crítica (FREIRE, 1967, p. 105) ou para a consciência fanatizada (FREIRE, 1967, p. 59-60).

É importante ressaltar que a passagem da consciência transitiva ingênua para a transitiva-crítica não ocorre automaticamente, mas sim, inserida em um “trabalho educativo com essa destinação” (FREIRE, 1959, p. 32). Freire (1979, p. 22), afirma que o objetivo

principal de todo processo educativo deve ser provocar no educando uma atitude crítica, de reflexão que o leve a ação. Este objetivo é, de certa forma, retomado por Green (2008, p. 14) quando define que um dos objetivos da educação musical é permitir ao aluno desenvolver o que denominou de Musicalidade Crítica.

Em outras palavras, o processo de musicalização crítica representa um processo de conscientização crítica a partir do objeto musical. Aliando o processo de consciência crítica descrito por Freire (1959, p. 133) e a Teoria dos Significados (GREEN, 2008a), tendo como objetivo alcançar a Musicalidade Crítica, temos o constructo teórico da Conscientização Musical Crítica, que possui como culminação a Educação Musical Libertadora, tal como sugere Narita (2014). Apresentamos abaixo nossa proposição teórica (Tabela I):

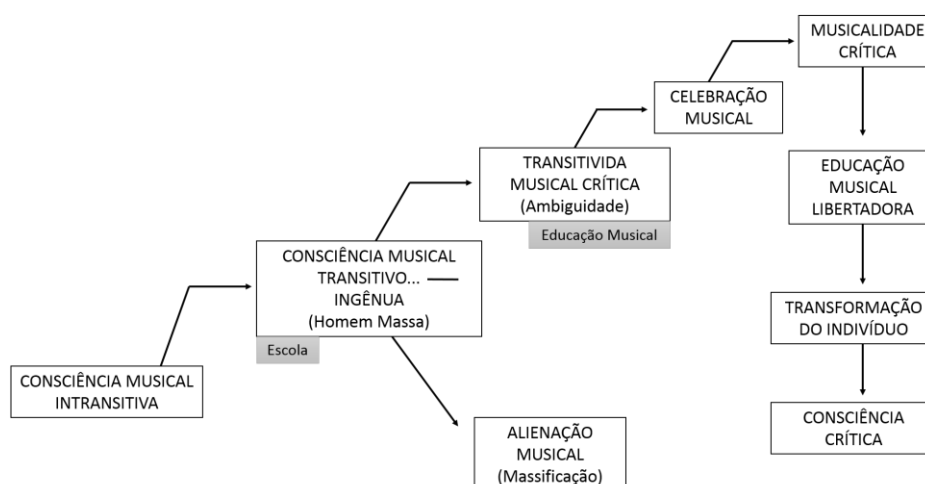


Tabela I – Processo de Conscientização Musical Crítica
Fonte: Inspirado no gráfico de transição da consciência desenvolvido por Freire (1959, p. 133).

4. Conclusões: (Re)significando a Educação Musical

Compreendemos que a Musicalidade Crítica, embora não seja uma teoria, representa uma expansão teórica da Teoria dos Significados desenvolvida por Lucy Green. Assim, entendemos que a Musicalidade Crítica representa a culminação da Teoria dos Significados no campo da Educação musical. A escola representa um dos espaços de consciência musical transitivo ingênua, onde, na maior parte das vezes, o aluno se encontra massificado, pressionado musicalmente por imposições ideológicas da mídia e indústria cultural. O aluno, ao realizar um processo de educação musical destinado a elevar seus níveis de consciência

sobre os significados inter-sônicos e delineados presente na música, ascende ao estado de transitividade musical crítica, onde impera a experiência musical de ambiguidade (GREEN, 2008, p. 88).

Em trânsito musical crítico, o educando pode aproximar-se da experiência de celebração musical (GREEN, 2008, p. 89), possibilitando-o alcançar a Musicalidade Crítica e os outros níveis de percepção da realidade, que englobam a transformação do indivíduo e sua conscientização crítica sobre o mundo. Segundo Green (2006, p. 117), o aluno começa escolhendo as músicas que lhes são familiar e decidindo a maneira como irá aprender, para depois transcender a música e “e-ducuar[-se]” (GREEN, 2006, p. 117). Este processo de autoconhecimento conduz o educando a ser mais consciente, não apenas da realidade musical, mas de todos os elementos que incidem sobre ela, como aspectos culturais, sociais, filosóficos e políticos entre outros, que o conduzirão a níveis crescentes de empoderamento e conscientização (WESTERLUND, 2012, p. 16).

Se observarmos que a palavra educação é derivada do verbo latino *educe*, podemos dizer que a educação musical, enquanto processo educativo, possui a capacidade de “[...] produzir e/ou desenvolver as capacidades, habilidades e aptidões que já existem potencialmente no aluno.” (FOLKESTAD, 2006, p.139, tradução nossa). Portanto, a educação musical como prática transformadora, aborda problemas que envolvem a conexão da palavra e do mundo, o que nos leva a ideia de conscientização (SCHMIDT, 2005, p. 15 *apud* WRIGHT, 2008, p. 23). Em suma, o processo de conscientização musical crítica, possuindo como elemento chave o desenvolvimento da Musicalidade Crítica, define novos rumos para a educação musical, enfatizando a necessidade de uma educação musical transformadora (ABRAHAMS, 2005, 2005a, 2007; NARITA, 2014). Portanto, configura-se como uma educação musical para a humanização e a justiça social (NARITA; GREEN, 2015; WRIGHT, 2008).

Referências

ABRAHAMS, Frank. Aplicação da Pedagogia Crítica ao ensino e aprendizagem de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, 65-72, mar. 2005.

_____. Transforming classroom music instruction with ideas from Critical Pedagogy. *Music Educators Journal*, v. 92, n. 1, 2005a, p.62–67.

_____. Musicing Paulo Freire: A critical pedagogy for music education. In: MCLAREN, P.; KINCHELOE, J. L. (Org.). *Critical Pedagogy: Where are we now? Counterpoints: studies in the postmodern theory of education*. New York: Peter Lang Publishing, 2007, p. 223-237.

FOLKESTAD, G. Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, v. 23, n. 2, 2006, p. 135–145.

FREIRE, Paulo. *Educação e Atualidade Brasileira*. 1959. 141f. Tese de Concurso para a Cadeira de História e Educação - Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959.

_____. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao São Paulo*: Cortez & Moraes, 1979.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

GREEN, Lucy. *Music, Gender, Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

_____. *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. London: Ashgate, 2002.

_____. *Meaning, autonomy and authenticity in the music classroom*, (an inaugural professorial lecture). Institute of Education, University of London, 2005.

_____. Popular music education in and for itself, and for ‘other’ music: current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, v. 24, n. 2, aug. 2006, p. 101-118.

_____. *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Hampshire: Ashgate, 2008.

_____. *Music on Deaf Ears: Musical Meaning, Ideology and Education*. 2. ed. London: Arima Publishing, 2008a.

_____. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. Tradução: Flávia Motoyama Narita. *Revista da ABEM, Londrina*, v. 20, n. 28, p. 61-80, 2012.

GREEN, L.; D’AMORE, A. Informal Learning. In: A. D’AMORE. *Musical Futures: an approach to teaching and learning*. Resource Pack: 2nd Edition, Section 3, London: Paul Hamlyn Foundation, p. 130-170, 2010.

NARITA, Flávia Motoyama. *Music, Informal Learning, and the Distance Education of Teachers in Brazil: a Self-Study Action Research Project in Search of Conscientization*. 2014. 335 f. Tese (PhD in Music Education) – Institute of Education, University of London, Londres, 2014.

NARITA, Flávia Motoyama; GREEN, Lucy. Informal Learning as a Catalyst for Social Justice in Music Education. In: BENEDICT, Cathy; SCHMIDT, Patrick; SPRUCE, Gary; WOODFORD, Paul. (Org.). *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*. New York: Oxford University Press, 2015, p. 302-317.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2000.

WESTERLUND, Heidi. What can a reflective teacher learn from philosophies of music education. In: PHILPOTT, Chris; SPRUCE, Gary. (Org.) *Debates in Music Teaching*. Abingdon: Routledge, 2012, p. 09-19.

WRIGHT, Ruth. Thinking Globally, Acting Locally: Informal Learning and Social Justice in Music Education. Music Education as Liberatory Education. In: *International Society of Music Education, World Conference*, Bologna. 2008. p. 20-25.