



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PEDRO HARRISON DE FREITAS TEIXEIRA

**SOM DA TERRA: CONFLUÊNCIAS SONORAS PARA UMA HUMANA
FORMAÇÃO MUSICAL COMPARTILHADA**

FORTALEZA

2026

PEDRO HARRISON DE FREITAS TEIXEIRA

SOM DA TERRA: CONFLUÊNCIAS SONORAS PARA UMA HUMANA FORMAÇÃO
MUSICAL COMPARTILHADA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Elvis de Azevedo Matos.
Co-orientador: Prof. Dr. Yure Pereira de Abreu.

FORTALEZA

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- T268s Teixeira, Pedro Harrison de Freitas.
 Som da Terra : Confluências Sonoras para uma Humana Formação Musical Compartilhada / Pedro Harrison de Freitas Teixeira. – 2026.
 143 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2026.
 Orientação: Prof. Dr. Elvis de Azevedo Matos.
 Coorientação: Prof. Dr. Yure Pereira de Abreu.
1. educação musical. 2. formação humana. 3. aprendizagem musical compartilhada. 4. prática musical. I. Título.

CDD 370

PEDRO HARRISON DE FREITAS TEIXEIRA

SOM DA TERRA: CONFLUÊNCIAS SONORAS PARA UMA HUMANA FORMAÇÃO
MUSICAL COMPARTILHADA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 16/01/2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Elvis de Azevedo Matos (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Marcelo Mateus de Oliveira
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. José Albio Moreira de Sales
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A minha avó, Maria Iva;
A minha mãe, Ana Reble;
Ao meu tio, Klaudio Emanuell.

AGRADECIMENTOS

Ao meu avô Raimundo Teixeira (*in memorian*), por ter sido uma pessoa inspiradora e preocupada com sua coletividade. Apesar da pouca convivência que tivemos, suas histórias chegaram a mim por meio da oralidade da família, o que foi importante para minha formação;

A minha avó Maria Iva, por todo afeto e carinho e por ter chegado até seus 89 anos e nunca ter desistido da vida apesar de todas as dificuldades que o mundo apresentou, o que a faz ser, para mim, um belo e genuíno símbolo de resiliência;

A minha mãe Ana Reble, por todo o afeto, carinho e por mostrar, para mim, que o cerne da vida deve estar nos sujeitos, não na matéria. Assim, demonstrou, no seu fazer humano, que é possível acreditarmos nas pessoas e que é necessária nossa doação à comunidade, de modo a contribuirmos na construção de um mundo melhor;

Ao meu tio Klaudio Emanuell, por todo o apoio nas mais variadas dimensões e por contribuir por ter me apresentado muitas das referências musicais;

Ao Prof. Dr. Elvis de Azevedo Matos (Tio Elvis), pela excelente orientação deste trabalho e por toda sua expressiva e solidária contribuição na minha formação nas mais variadas dimensões, o que ocorreu no ensino, na pesquisa, na extensão e, sobretudo, na humana. Tais vivências possibilitaram significativas ponderações para a realização deste trabalho;

Ao Prof. Dr. Yure Pereira de Abreu, por sua solidária e relevante contribuição na minha formação ao longo desse processo de pós-graduação, bem como por todas as valiosas orientações o que, sem dúvida, aprimoraram grandemente este trabalho;

Ao professor Dr. Marcelo Mateus de Oliveira e ao professor Dr. José Albio Moreira de Sales pela disponibilidade de participarem como componentes das bancas de qualificação e de defesa, os quais dedicaram seu tempo para a leitura deste texto e apontaram valiosas considerações para a construção e aprimoramento deste trabalho;

Aos companheiros de trabalho da Divisão de Bem-Estar e Coordenadoria de Qualidade de Vida no Trabalho/Progep, em especial a: Amanda Nobre, Ana Paula de Carvalho, Bruna Veras, Juan Bustamante, Mayre Sabóia e Renata Alves, pela excelente convivência e partilha no ambiente de trabalho, o que, sem dúvida, contribuiu muito para meu desenvolvimento nas mais variadas dimensões;

A todos os integrantes do grupo Patativa Arte e Vida e companheiros de estudo no PPGE, em especial, aos professores: Anderson Santos, João Paulo, Jonatas Souza e Tatyane

Pereira pelas partilhas ao longo do processo formativo, o que foi bastante fértil em reflexões e discussões riquíssimas;

A todos que compõem ou já compuseram o grupo Som da Terra com os quais pude compartilhar significativas experiências humano-sonoras, as quais foram providenciais para a elaboração do presente trabalho;

A todos os ex-integrantes da Banda Animadores Noir em especial: Iran Alves (*in memoriam*), Léo Loredo e Victor Barbosa;

Aos amigos e parceiros musicais Elizio Cartaxo e Marcos Cambraia, com os quais aprendi muito sobre amizade, sensibilidade e expressividade artística;

À querida Lu Capistrano, por sua partilha sonora, carinho e apoio em diversas ocasiões, sobretudo no processo da escrita do presente texto;

Aos amigos do grupo Summer Leaves Tiago Kemper, Alex Freitas, Levi Bento, Samyr Pontes, Rubén Txin, Fellippe Augusto e Daniel Wiri;

A todos os atores e as atrizes que construíram o campo das artes no âmbito da Universidade Federal do Ceará e a todos os teóricos que contribuíram e contribuem para o desenvolvimento da pedagogia da Aprendizagem Musical Compartilhada, que se apresenta como uma proposta educacional de imenso valor em nossa contemporaneidade;

A todos os outros atores e as atrizes sociais que não estão aqui contemplados neste rol, mas que, de algum modo, contribuíram para a minha constituição enquanto sujeito por meio de uma interação direta ou indireta até o presente tempo e espaço.

TURVAS MEMÓRIAS

(Pedro Harrison)

Rastros de tempo
conectam pensamentos profundos,
Enquanto corações
impulsionam sorrisos de um residente parcial.

Belos e não belos momentos turvos,
Acessados em universos longínquos,
Ainda ressoam pela sala de estar.

Olhos que falam de sentimentos puros,
Mais rápidos do que a consciência pode captar,
O sentir precede o existir?

Lenta transferência de história assistida,
Para um cenário desconhecido,
Mesmo, contudo, permeada de soluços,
A performance singular permanece presente na mente coletiva.

Onde quer que tenham ido, os seres humanos usaram a linguagem do gesto sonoro para articular essas relações, para modelar o padrão que as conecta, e desenvolveram essa linguagem de maneiras que podem lidar com a complexidade do padrão. Mesmo tocar uma flauta artesanal, sozinho, sem ninguém além de si mesmo para ouvir, é um ato que pode definir relações tão complexas quanto participar de um concerto sinfônico com duas mil outras pessoas (SMALL, 1998, p. 205, tradução nossa).¹

¹ Wherever they have gone, human beings have used the language of sonic gesture to articulate those relationships, to model the pattern which connects, and have developed that language in ways that can deal with the pattern's complexity. Even to play a homemade flute, alone, with no one but oneself to hear, is an act that can define relationships that are just as complex as that of taking part with two thousand others in a symphony concert.

RESUMO

Desde os tempos mais remotos, os seres humanos realizam práticas expressivas nas mais diversas linguagens por eles desenvolvidas. Compreendemos, destarte, que tais práticas estão alinhadas à cultura que constitui esses sujeitos e que, simultaneamente, por eles é constituída, carregando consigo, portanto, parâmetros subjetivos. Assim, podemos conceber que a música, enquanto manifestação expressiva humana (Matos, 2022), tem forte relação com as demais atividades presentes na sociedade, o que nos leva a refletir acerca da vinculação entre as práticas culturais, sociais e políticas (Small, 1998). Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo central compreender as principais contribuições para o desenvolvimento humano, docente e musical de práticas sonoras compartilhadas do Som da Terra, grupo musical de caráter extensionista que funciona na Universidade Federal do Ceará (UFC), tendo como recorte temporal os anos de 2023 e 2024. A princípio, realizamos um apanhado histórico de importantes manifestações musicais/artísticas no âmbito da Universidade Federal do Ceará, uma vez que o objeto analisado se vincula fortemente a esse ambiente. Como referencial teórico, tal empreitada se ancorou, sobretudo, nos autores que desenvolvem e fundamentam a pedagogia da Aprendizagem Musical Compartilhada, tais como: Abreu (2024), Abreu, Dias e Matos (2022), Matos (2018, 2024) e Oliveira (2017); a educação humanista de Carl Rogers (2009) como caminho para uma autorrealização dos sujeitos; bem como o conceito “Musicking” criado por Christopher Small (1998) pode contribuir para a Educação Musical. A pesquisa adotou a abordagem qualitativa, de modo a utilizar o delineamento estudo de caso (Gil, 2009). Assim, os dados coletados tiveram como fonte publicações bibliográficas que contribuíram para a contextualização dos fenômenos aqui analisados, documentos e materiais audiovisuais relacionados ao grupo Som da Terra, bem como memórias e registros realizados pelo pesquisador em contato com o Grupo Som da Terra no recorte temporal. Ao concluirmos a investigação, compreendemos a forte vinculação entre música, educação e sociedade, bem como observamos como práticas musicais coletivas podem contribuir para o desenvolvimento humano e docente de sujeitos, de maneira a fomentar a adoção de experiências dessa natureza em contextos variados.

Palavras-chave: educação musical; formação humana; aprendizagem musical compartilhada; prática musical.

ABSTRACT

From the earliest times, humans have engaged in expressive practices through the diverse languages they have developed. We therefore understand that such practices are aligned with the culture that constitutes these individuals and that is, simultaneously, constituted by them, thereby carrying subjective parameters. Thus, we can conceive that music, as a human expressive manifestation (Matos, 2022), is strongly related to other activities present in society, leading us to reflect on the connection between cultural, social, and political practices (Small, 1998). In this context, the central objective of this work is to understand the main contributions to human, educational, and musical development of the shared sound practices of Som da Terra, an outreach-oriented musical group based at the Federal University of Ceará (UFC), focusing on the timeframe of 2023 and 2024. Initially, we provide a historical overview of significant musical/artistic manifestations within the Federal University of Ceará, since the subject of analysis is strongly linked to this environment. The theoretical framework for this endeavor is anchored primarily in authors who develop and substantiate the pedagogy of Shared Musical Learning, such as: Abreu (2024); Abreu, Dias and Matos (2022); Matos (2018, 2024); and Oliveira (2017); the humanistic education of Carl Rogers (2009) as a path toward self-actualization of individuals; as well as how the concept of "Musicking" created by Christopher Small (1998) can contribute to Music Education. The research adopted a qualitative approach, utilizing a case study design (Gil, 2009). The collected data were drawn from bibliographical publications that contributed to contextualizing the phenomena analyzed here, documents and audiovisual materials related to the Som da Terra group, as well as memories and notes made by the researcher in contact with the Som da Terra Group during the specified timeframe. Upon concluding the investigation, we recognized the strong connection between music, education, and society, and observed how collective musical practices can contribute to the human and educational development of individuals, thereby encouraging the adoption of such experiences in varied contexts.

Keywords: music education; human development; shared musical learning; musical practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Sarau da Progep (2023). Foto: Gutierrez Reges. Fonte: FLICKR.....	115
Figura 2 – Sarau da Progep (2023). Foto: Gutierrez Reges. Fonte: FLICKR	116
Figura 3 – IV Exposição Nossarte (2023). Foto: Nara Alencar. Fonte: FLICKR	121
Figura 4 – Encontros Universitários 2024. Foto: Guilherme Silva. Fonte: FLICKR.	122
Quadro 1 – Quadro analítico por categorias e temas.....	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADUFC	Associação dos Docentes da Universidade Federal do Ceará
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CCA	Casa de Cultura Artística
CD	Compact Disc
CEM	Curso de Extensão em Música
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CMAN	Conservatório de Música Alberto Nepomuceno
CONSUNI	Conselho Universitário
DBEST	Divisão de Bem-Estar
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DICART	Divisão de Cultura e Arte
EBSERH	Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares
EP	Extended Play
FACED	Faculdade de Educação
FUNARTE	Fundação Nacional de Arte
ICA	Instituto de Cultura e Arte
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LECE	Linha de Pesquisa em Educação, Currículo e Ensino
MUSA	Música em social aprendizagem
NDP	Nível de Desenvolvimento Potencial
NDR	Nível de Desenvolvimento Real
NPPC	Núcleo de Produção e Programas Culturais
PPCA	Programa de Promoção da Cultura Artística
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PREX	Pró-Reitoria de Extensão
PROGEP	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
Secult-Arte	Secretaria de Cultura Artística
SRH	Secretaria de Recursos e Humanos
UECE	Universidade Estadual do Ceará

UFC
ZDP

Universidade Federal do Ceará
Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
1.1	Motivações para um estudo de caso pedagógico-musical autobiográfico.....	22
1.2	Vislumbres de onde se deseja chegar: objetivos.....	26
2	DESENVOLVIMENTO DO CAMPO ARTÍSTICO MUSICAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ.....	28
2.1	Primeiros formais movimentos sonoros na UFC	28
2.2	Novos rumos artísticos na universidade	34
2.3	Casa De Cultura Artística: catalisadora da arte nos anos de 1980.....	37
2.4	Sonoros corpos em busca de legitimação e legitimidade: consolidação das artes na UFC.....	41
2.5	Secretaria de Cultura Artística: fortalecimento da arte na UFC	46
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	49
3.1	Solidária formação humana e musical por meio da Aprendizagem Musical Compartilhada.....	49
3.2	Educação humanista como caminho para uma autorrealização dos sujeitos.....	57
3.3	O Conceito de Musicking e suas Implicações na Educação Musical.....	63
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	70
4.1	Quanto à natureza da pesquisa: abordagem qualitativa.....	70
4.2	Um estudo de caso pedagógico-musical.....	73
4.3	Técnica de pesquisa e coleta de dados.....	74
4.4	Análise de dados.....	77
4.4.1	Análise de documentos relacionados ao Som da Terra.....	80
5	ANÁLISES E RESULTADOS.....	83
5.1	Documentos Públicos Relacionados ao Projeto Som da Terra	83
5.1.1	<i>Matérias jornalísticas relacionadas ao grupo Som da Terra.....</i>	93
5.2	Percursos experienciais em tempos e espaços formativos.....	95
5.2.1	<i>Vivências em ambientes institucionais de aprendizagem.....</i>	99
5.2.2	<i>Ambientes não institucionais.....</i>	104
5.2.3	<i>Som da Terra: prática musical como desenvolvimento humano e emocional.</i>	108
5.2.3.1	<i>Prática musical como formação humana.....</i>	113

5.2.3.2	<i>Extensão como meio de formação de estudantes de licenciatura em música.....</i>	122
5.2.3.3	<i>Improvisação musical como possibilidade de ampliação expressiva e criativa dos sujeitos.....</i>	126
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
	REFERÊNCIAS	138

1 INTRODUÇÃO

“Sonho que se sonha só é só um sonho que se sonha só, mas sonho que se sonha junto é realidade” - canção Prelúdio

Raul Seixas

Desde os tempos mais remotos, os seres humanos buscam realizar práticas expressivas nas mais diversas linguagens por eles desenvolvidas, seja para contar histórias, para externar pensamentos/sensações ou, simplesmente, representar seus interesses. Compreendemos que tais práticas estão alinhadas à cultura que constitui esses sujeitos e que, ao mesmo tempo, por eles é constituída, carregando consigo, portanto, parâmetros subjetivos.

Somos, todos nós, fruto de um entrelaçar de compartilhadas de momentos vivos onde o cenário geográfico e o lugar onde nascemos, a família que nos abriga, o mundo cultural que nos cerca, a formação que recebemos, as escolhas e as conquistas que conseguimos alcançar, o corpo que adotamos como nosso, induz-nos à construção dos muitos eus que somos (Silvino, 2011, p. 11).

O uso de sons como veículo expressivo e estético parece ser algo intrínseco à nossa espécie, o que, possivelmente, está presente nas mais diversas sociedades que já foram edificadas e, na maioria das vezes, associado às práticas sociais, de modo a engendrar a identidade dos diversos povos. Nessa perspectiva, fenômenos sonoro-musicais permitem uma infinidade de manifestações singulares, individuais e coletivas, que dialogam fortemente com a cultura na qual possuem origem, tendo em vista que há um movimento dialético entre individual e coletivo conforme nos aponta Josso (2004, p. 54), o que influencia fortemente no desenvolvimento das subjetividades.

Nessa reflexão, também encontramos a dialética entre o individual e o coletivo, mas desta vez sob a forma de uma polaridade; de um lado, empenhamos a nossa interpretação (nos autointerpretamos) e, por outro, procuramos no diálogo com os outros uma cointerpretação da nossa experiência. É neste movimento dialético que nos formamos como humanos, quer dizer: no polo da autointerpretação, como seres capazes de originalidade, de criatividade, de responsabilidade, de autonomização; mas, ao mesmo tempo, no polo da cointerpretação, partilhando um destino comum devido ao nosso pertencer a uma comunidade. É nessa polaridade que vivemos plenamente a nossa humanidade, nas suas dimensões individuais e coletivas (Josso, 2004, p. 54).

Assim, podemos compreender que a arte musical, como “uma expressão de um sentido humano” (Matos, 2022, p. 21) reflete a coletividade, ao mesmo tempo que influencia na sua constituição. Nesse sentido, entendemos que música é “um evento social: um momento no qual as pessoas, mesmo com todas as suas diferenças, podem se irmanar, conduzidas pelo tecido sonoro que as envolve” (Matos, 2022, p. 43).

A música diferencia-se de todas as outras atividades humanas por sua simultânea ubiquidade e antiguidade. Não temos notícia de nenhuma cultura humana atual ou de qualquer outra época que desconhecesse totalmente a música. Entre os mais antigos artefatos encontrados em escavações há instrumentos musicais: flautas de osso e tambores feitos com peles de animal esticadas sobre tocos de árvores. Onde quer que os homens se juntem por algum motivo, lá estará a música: casamentos, enterros, formaturas, partidas para a guerra, eventos esportivos em estádios, noitadas, orações, jantares românticos, mães ninando seus filhos, colegiais estudando. Ainda mais em culturas não industrializadas do que nas sociedades ocidentais modernas, a música é, como sempre foi, parte da vida cotidiana (Levitin, 2021, p. 11-12).

Diante de tal panorama, entendemos que as práticas artístico-musicais coletivas contribuem de forma significativa para a integração dos indivíduos, pois carregam o conjunto de significados e sentidos de seus participantes, de modo a proporcionar a sensação de pertencimento a um grupo social. Além disso, essas práticas podem influenciar na conduta que os sujeitos venham a ter em sociedade, uma vez que a música carrega os valores e características de um povo.

Portanto, *musicking* não é meramente uma forma de ensaiar a vida, mas também cria “a imagem pública de nossos relacionamentos mais interiormente desejados”: não apenas “*mostrando-os para nós* como poderiam ser, mas realmente *trazendo-os à existência* durante a performance” (Small 1987, p. 70, itálico no original). Ao musicar, estamos *explorando, afirmando e celebrando* quem somos em relação aos nossos semelhantes e ao mundo (Small 1987, p. 56; 1999, p. 9; 2011, p. xiii). Isso significa que o *musicking* pode ser visto como um processo educativo no sentido de que aqueles que “musicam” aprendem coisas novas sobre si mesmos e sobre os contextos nos quais “musicam” (Odendall *et al.*, 2014 p. 163 - Tradução nossa).²

Indo mais além, ao realizarmos um exercício de reflexão sobre práticas artísticas, musicais, educacionais e sociais na contemporaneidade, podemos notar, de certo modo, que esses aspectos estão imbricados e são interdependentes, na medida em que se retroalimentam,

² Musicking is thus not only merely a way to rehearse life but also creates ‘the public image of our most inwardly desired relationships’: not just ‘*showing them to us* as they might be but actually *bringing them into existence* for the duration of the performance’ (Small 1987, 70, italics original). In musicking, we are *exploring, affirming and celebrating* who we are in relation to the fellow humans and to the world (Small 1987, 56, 1999, 9, 2011, xiii). This means that musicking can be seen as educative process in the sense that those who ‘music’ learn new things of themselves and of the contexts in which they ‘music.’

podendo contribuir para a manutenção das estruturas estabelecidas na sociedade. Dessa forma, por haver forte diálogo com sistema capitalista, são fomentados, comumente, comportamentos individualistas e competitivos, os quais são acentuados devido à retificação das relações sociais.

Os homens perderam o controle das coisas e, portanto, as coisas passaram a controlar os homens que se tornaram, eles próprios, meros objetos. Entretanto, a preocupação central de Lukács em HCC e, principalmente, em sua análise da retificação é superar o caráter “dado” e “estranhado” da realidade na sociedade capitalista moderna, com a finalidade de devolver ao sujeito sua capacidade de interferir qualitativamente na realidade (Crocco, 2009, p.62).

Compreendemos, assim, que a arte pode ser subserviente e vincular-se às bases estruturais da sociedade globalizada, contribuindo para a perpetuação de problemáticas sociais oriundas do sistema capitalista, tendo em vista que são fomentados, na atualidade, comportamentos que dialogam intimamente com as necessidades de tal sistema. Nesse sentido, como nos aponta Adorno e Horkheimer (1985), a partir da discussão acerca do conceito de indústria cultural, a arte pode ser e é utilizada como instrumento de dominação e manipulação dos sujeitos, de modo a contribuir para a perpetuação de uma sociedade estratificada socialmente.

Em contraponto a isso, a arte pode, também, ser um caminho para o rompimento com tal situação, ao contestar os valores vigentes e apontar novas possibilidades reflexivas e, contribuindo, desta maneira, para um processo de emancipação do pensamento. Assim, podemos compreender que “A obra de arte, dentro da perspectiva marxista, pode refletir as opressões, os descasos e as injustiças, fomentando a resistência popular e a luta do sujeito revolucionário com vistas à promoção da emancipação humana” (Diógenes; Rabelo; Rio, 2019, p.199).

Em meio a esse cenário, chama nossa atenção abordagens pedagógicas que subvertem a lógica imposta pelo mercado e apontam para a reflexão acerca do mundo hodierno e novas possibilidades de futuro, tal como a Aprendizagem Musical Compartilhada, também denominada Música em Social Aprendizagem (MUSA).

A educação permeada por elementos sonoros com intenções humanas é o cerne de nossa inspiração, a essência de nossa “MUSA”: música em social aprendizagem, MUSA que gera possibilidades de formação e que nos possibilita compartilhar latências, impulsos criativos individuais, que ressignificam nossas próprias essências humanas e nos permitem o vislumbre de um mundo socialmente reestruturado, mais justo e “in-perfeito”. Nesta perspectiva, a realidade social se constrói na busca interior, no perfazer inteiro do próprio sujeito que, reconhecendo-se e expressando-se, intenta justiça para si e para todos (Matos, 2024, p. 130).

Assim, tal pedagogia busca oferecer uma nova perspectiva educacional na área da música, no que concerne ao intento de possibilitar o desenvolvimento artístico-musical, por meio do compartilhamento de experiências entre os participantes de situações de aprendizagem, como, a sala de aula, além de estar pautada em relevantes princípios ético-pedagógicos. Por conseguinte, tendo em vista possibilitar um pleno desenvolvimento humano dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, esta abordagem busca favorecer o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade.

Outra premissa importante é a de que o fazer musical está ao alcance de toda e qualquer pessoa, uma vez que todos os seres humanos são capazes de se expressarem sonoramente (Matos, 2024). Contudo, a partir do século XVII, tal possibilidade foi distanciada da maioria dos sujeitos da cultura ocidental, o que, por conseguinte, também de sociedades que foram colonizadas por europeus, tendo em vista que foi espriada a ideia de que fazer música é uma dádiva de pessoas seletas de modo a distinguir funções como público e plateia (Small, 1998).

Apenas há relativamente pouco tempo em nossa cultura, há cerca de quinhentos anos, veio a se manifestar uma distinção entre aqueles que fazem música e os que a ouvem. Em quase todo o mundo, e ao longo da maior parte da história humana, fazer música é uma atividade tão natural quanto respirar e caminhar, da qual todos participam. As salas de concerto dedicadas à performance musical surgiram apenas nos últimos séculos (Levitin, 2021, p. 12).

Podemos inferir, diante disso, que o fazer musical está ao alcance de qualquer indivíduo, o qual pode realizá-lo de acordo com sua subjetividade, em interlocução, em alguma medida, com sua coletividade. Dialogando com essa perspectiva, Levitin (2021) aponta a experiência do antropólogo Jim Ferguson. Ao realizar uma pesquisa de campo em uma aldeia no Lesoto (pequeno país africano), Ferguson, após ser convidado a participar de uma prática vocal, declarou aos nativos que “não sabia cantar”. Tal afirmação surpreendeu os aldeões, uma vez que, para a cultura local, cantar e dançar são atividades cotidianas integradas à vida, tão comuns quanto falar.

Na língua desse povo, o verbo *ho bina* abrange tanto o cantar quanto o dançar, refletindo uma visão holística da música como prática corporal e social. Essa concepção cultural contrasta significativamente com a ocidental, haja vista que esta, em geral, prioriza a técnica e objetifica a música, conduzindo grande parte dos sujeitos ao papel de ouvintes passivos. Enquanto, no Lesoto, a música se configura como um ato comunitário, em sociedades como a dos Estados Unidos da América ela se tornou uma indústria bilionária, centrada na comercialização e na

idolatria de artistas, distanciando as pessoas de sua própria expressividade sonora por meio do consumo massificado de sons (Levitin, 2021).

Sob esse prisma, buscaremos compreender como práticas musicais em contextos grupais contribuem para a formação humana, docente e musical, sobretudo aquelas desenvolvidas no grupo Som da Terra, vinculado à Extensão Universitária da Universidade Federal do Ceará, tendo como recorte temporal da pesquisa os anos de 2023 e 2024.

1.1 Motivações para um estudo de caso pedagógico-musical autobiográfico

Em relação ao ensino de música, podemos observar que as pedagogias tradicionais³ apresentam algumas problemáticas que vão ao encontro das necessidades da sociedade contemporânea, na medida em que as experiências educacionais, em tais abordagens, são conduzidas com base na dualidade professor-aluno, ensino-aprendizagem (Abreu, Matos e Dias, 2022).

Tal paradigma, chamado por Freire (2024) de Educação Bancária, estabelece uma relação vertical no qual o aluno aprende e o professor ensina, ou seja, o estudante é encarado como um ser passivo que deve apenas receber as instruções do mestre, sendo, na maioria das vezes, desconsiderados os saberes que o sujeito já traz consigo para os encontros educacionais.

O referido fazer pedagógico não é consonante com os achados pedagógicos da contemporaneidade, haja vista que já foi constatado que todos os envolvidos no processo

³Segundo Saviani (1999), a pedagogia tradicional se classifica como “Não Crítica”, a qual é caracterizada por ter centralidade no professor, que atua em sala de aula como figura de autoridade. O estudante é compreendido, nesse contexto, como um ser passivo no processo de aprendizagem, o qual ocorre, sobretudo por meio da memorização (Saviani, 2011). “A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos” (Saviani, 1999, p. 18).

Libâneo (2009, p. 07) classifica tal pedagogia como liberal, a qual “se caracteriza por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não tem nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual” (Libâneo, 2009, p. 07).

Tais características educacionais associadas à pedagogia tradicional vão ao encontro ao conceito categorizado por Freire como “ensino bancário”, conforme especificado por Gadotti (2004, p. 35): “Na concepção bancária (burguesa), o educador é o que sabe, os educandos os que não sabem; o educador é o que pensa e os educandos os pensados; o educador é o que diz a palavra e os educandos os que escutam docilmente; o educador é o que opta e prescreve sua opção e os educandos os que seguem a prescrição”; “o educador escolhe o conteúdo programático e os educandos jamais são ouvidos nessa escolha e se acomodam a ela; o educador identifica a autoridade funcional, que lhe compete, com a autoridade do saber, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; e, finalmente, o educador é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos”.

pedagógico aprendem, inclusive o professor com o aluno. Assim, podemos entender que os docentes também figuram como sujeitos aprendentes e estão em constante processo de formação, enquanto contribuem com a formação dos estudantes com os quais trabalham (Abreu, Matos e Dias, 2022).

O exacerbado foco na figura do Professor, compreendido como aquele que detém um conhecimento valioso que deve ser transmitido aos jovens, apesar de estar em cheque desde as argumentações de Freire (2002) sobre a Educação Bancária, ainda persiste em nossa realidade. Isto pode ser constatado na exacerbada ênfase que se dá ao ato de ensinar (Matos, 2018).

De modo geral, por empiria docente, podemos afirmar que ainda são largamente utilizadas tais metodologias nos processos educacionais, as quais estão centrados no professor, de forma a reduzir significativamente as possibilidades formativas, além de poder ter relação com o alto nível de evasão escolar, uma vez que estas não dialogam com as demandas da atualidade. De acordo com Lima, Barbosa e Peixoto (2018), “a alta demanda de trabalho e o grande número de estudantes a serem alfabetizados, educados e instruídos, na maioria dos casos, constituem fatores que implicam na utilização por parte dos professores de métodos, técnicas e conhecimentos tradicionais e repetitivos” (Lima; Barbosa; Peixoto, 2018, p. 164).

De acordo com Saviani (1991), o método tradicional continua sendo o mais utilizado pelos sistemas de ensino, principalmente os destinados aos filhos das classes populares. Ao nosso ver, porém, uma análise da escola privada destinada às classes privilegiadas da sociedade chegaria à conclusão de que o ensino tradicional continua a ser o mais utilizado (Saviani, 1991 *apud* Leão, 1999, p. 194).

Por não haver grande preocupação com o desenvolvimento do senso crítico e com as possibilidades de emancipação de pensamento, a perspectiva tradicional limita as possibilidades de desenvolvimento da sensibilidade dos sujeitos, o que poderia contribuir para a construção de uma sociedade mais atenta aos problemas sociais mais urgentes.

Em seus estudos, Coelho (2010, p.113) afirma que “Rogers em suas obras e discursos, teceu severas críticas à educação tradicional, centrada no professor enquanto figura de autoridade detentora do conhecimento, do poder e do domínio em sala de aula”. O que vislumbra que o estudante é visto como ser passivo, que recebe, que obedece, estando submisso às imposições e a orientações sem questionamentos, sendo assim contido, não sendo tomado em sua totalidade, mas, apenas como um ser dotado de intelecto, capaz de entender e reproduzir (Oliveira; Santos; Cardoso; Oliveira, 2021, p.136).

Além disso, essa abordagem não favorece de forma significativa a presença da

solidariedade nos processos de aprendizagem, contribuindo para a perpetuação dos valores das elites dominantes, uma vez que, comumente, fomenta o individualismo e a competitividade, o que é bastante pertinente para o sistema capitalista.

A abordagem tradicionalista da educação, ainda em voga na práxis-pedagógica de muitos docentes e escolas, ignora as diferenças entre os alunos, entre as diferentes instituições escolares e as questões fundamentais como cultura, esporte, lazer, sociedade e política (Mizakami, 1986). Ademais, a vertente tradicionalista da educação considera o adulto como ser acabado ou pronto para a vida e as crianças e adolescentes como “miniadultos” que desconhecem o mundo e precisam receber instrução ou educação, de acordo com uma sociedade pouco dinâmica, hierarquizada e de valores arraigados sem muita perspectiva de mudanças (Mizukami, 1986 *apud* Souza; Cantero, 2024, p.04).

Ao longo da nossa trajetória formativa, podemos observar, muitas vezes, a estranheza e a resistência de alguns estudantes em relação a pedagogias que divergem das tradicionais. De certo modo, tal reação é compreensível, uma vez que, normalmente, ao longo de nossa formação escolar/acadêmica, predominantemente, somos expostos a abordagens centradas no professor.

Contudo, visto que tudo que é realizado dentro de sala de aula é essencialmente político (Freire, 2024) e tem impacto, em alguma medida, na formação de todos os envolvidos no processo, acredito ser de fundamental importância apresentar outras pedagogias para conduzir processos didáticos. Avaliamos que a adoção de abordagens educacionais libertadoras pode provocar uma real mudança na sociedade, tendo em vista que possibilita a reflexão pelos participantes, não só pela forma que os conhecimentos são (re) descobertos, mas também como está estruturada a sociedade (Freire, 2024).

Nesse contexto, podemos dar relevo às ideias de Paulo Freire (2024). O referido professor traz importantes ponderações acerca de uma possibilidade de uma educação libertadora, a qual possui foco no diálogo e na problematização da realidade do sujeito. Nesse sentido, o autor aponta que, por meio da conscientização, os indivíduos podem empreender alterações na realidade social na qual estão inseridos. Dessa maneira, por meio de uma práxis (reflexão e ação), os oprimidos podem realizar sua libertação e a humanização tanto suas quanto dos opressores em busca de subverter o *status quo*⁴ e promover justiça social.

Diante disso, inferimos, pois, que abordagens baseadas no compartilhamento de saberes e experiências surgem como oportunidade de favorecer a criação de ambientes pedagógicos

⁴ Expressão em latim originada da frase “*in statu quo res erant ante bellum*” (“no estado em que as coisas estavam antes da guerra”). *Status quo* pode ser compreendido como “no estado das coisas”, o que tem relação com as estruturas sociais vigentes em determinada cultura (Wikipédia).

mais adequados/afinados com os problemas apresentados no mundo hodierno, haja vista que promovem uma constante ponderação não só sobre a forma como o conhecimento é aprendido, mas também como a sociedade está organizada. Nesse sentido, tais abordagens poderão contribuir para aumentar a autonomia e engajamento dos estudantes, os quais, por consequência, terão mais possibilidades para explorar ao máximo suas potencialidades, sobretudo os musicais e artísticas.

Na busca por possibilitar experiências formativas mais oportunas, compreendemos que um caminho pertinente são os que têm relação com a criatividade nos processos pedagógicos, sobretudo nas artes. Levando em consideração que o ensino tradicional favorece a perpetuação das contradições presentes na contemporaneidade, de modo a limitar as possibilidades de transformação social, uma alternativa que merece nossa atenção é a do fomento de práticas educacionais que favoreçam a criatividade dos sujeitos.

Sobre isso, a respeito do espírito criador nos processos de ensino de arte, Koellreutter, nos faz refletir:

o alicerce do ensino artístico é o ambiente. Um ambiente que possa acender a chama da conquista de novos terrenos do saber e de novos valores da conduta humana. O princípio vital, a alma deste ambiente é o espírito criador. O espírito que sempre se renova, que sempre rejuvenesce e nunca se detém. Pois, no mundo em que tudo flui, é o que não se renova o empecilho, um obstáculo (Koellreutter *apud* Silvino, 2007, p. 223).

Além disso, no que tange à educação musical, vale ressaltar a necessidade de superação de um *habitus* conservatorial (Pereira, 2014), sobretudo no contexto da formação de professores de música, tendo em vista que o referido *habitus* valoriza fortemente a técnica musical e o repertório europeu em detrimento de aspectos como expressão e criatividade, de modo a fomentar um comportamento passivo de estudantes. Nessa perspectiva, identificamos tal imposição pedagógica como instrumento de dominação utilizado pelas nações chamadas “desenvolvidas”, o que não promove reflexão sobre o contexto sociocultural, contribuindo para a manutenção do *status quo*.

Segundo Pereira (2014), a hegemonia do repertório europeu nos cursos de licenciatura em música reflete o conceito de “*habitus* conservatorial”, o qual deriva das teorias de Pierre Bourdieu. Tal postulado aponta para a legitimação da música erudita europeia como conhecimento superior, estruturando disciplinas e hierarquizando capitais culturais.

Vale lembrar, também, que tais metodologias são centradas na figura do professor, o que

promove uma educação bancária, ou seja, “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (Freire, 2024, p. 80), não valorizando, muitas vezes, a bagagem artístico-musical dos estudantes.

Na Universidade Federal do Ceará, no contexto de políticas de promoção da qualidade de vida, identificamos que essa lógica tradicional esteja sendo contraposta, devido à conjuntura e ao repertório trabalhado. Essa experiência, a nosso ver, merece uma análise aprofundada na perspectiva de compreendermos os fenômenos envolvidos, de forma a evidenciar novas possibilidades e alternativas educacionais, as quais podem ter vinculação com uma abordagem que valorize os sujeitos envolvidos na atividade, no sentido de possibilitar vivências humanas e solidárias.

O mencionado grupo é uma microestrutura que reflete e influencia na macroestrutura, o que permite que sejam empreendidas ponderações pelos participantes da atividade e de quem, de alguma forma, estabelece contato com o projeto, de modo a vislumbrarmos novas formas de coexistências humanas mais solidárias e menos hierarquizados.

Diante do exposto, indagamos: quais são os principais impactos, na formação humana e musical, decorrentes de uma prática musical desenvolvida em um grupo cujo objetivo é a promoção da qualidade de vida? Em qual contexto o grupo se desenvolve? De que maneira a atuação no grupo pode contribuir para a formação docente? Tendo em vista que a improvisação musical é uma das práticas pedagógicas do grupo, de que forma essas experiências de criação em tempo real contribuem para o desenvolvimento da criatividade e para a formação dos sujeitos?

1.2 Vislumbres de onde se deseja chegar: objetivos

Ao realizarmos a presente pesquisa, estabelecemos como objetivo geral, compreender as principais contribuições para o desenvolvimento humano, docente e musical de práticas sonoras compartilhadas do grupo musical Som da Terra, desenvolvidas durante os anos de 2023 e 2024.

Nesse sentido, temos os seguintes objetivos específicos:

1. Refletir sobre a relação entre arte/música e desenvolvimento humano, sobretudo no âmbito da UFC;
2. Analisar, a partir de documentos encontrados e das experiências do pesquisador, a dinâmica humana e pedagógica do grupo Som da Terra;

3. Verificar a pertinência da Aprendizagem Musical Compartilhada e teorias correlatas nos contextos musicais que o pesquisador esteve inserido, sobretudo o Grupo Som da Terra.

Presumindo que não há pesquisa imparcial, uma vez que nela, inevitavelmente, estão contidos os valores e princípios do pesquisador (Lüdke; André, 1986), no capítulo 02, será apresentado o cenário no qual o grupo musical Som da Terra surge, de modo a ser desenvolvido um apanhado histórico das importantes manifestações musicais/artísticas encontradas em registros acadêmicos que contribuíram para formalização institucional da arte na Universidade Federal do Ceará (UFC).

No capítulo 03, discutiremos as teorias que sustentam tal empreitada acadêmica, quais sejam: a formação solidária, humana e musical a partir da Aprendizagem Musical Compartilhada, sob à luz de autores como: Abreu (2024); Abreu, Dias e Matos (2022); Matos (2018, 2024); e Oliveira (2017); a educação humanista de Carl Rogers (2009) como caminho para uma autorrealização dos sujeitos; bem como o conceito “*Musicking*” criado por Christopher Small (1998) pode contribuir para a Educação Musical.

No Capítulo 4, detalharemos a metodologia da pesquisa aqui apresentada. Tendo em vista seus objetivos e seu caráter, adotaremos uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, uma vez que pretendemos analisar aspectos subjetivos. Quanto à finalidade, a pesquisa é classificada como exploratória.

Como método, adotamos o estudo de caso, pois ele possibilita um aprofundamento do objeto analisado, qual seja, o grupo musical Som da Terra, no contexto da Universidade Federal do Ceará, no recorte temporal dos anos de 2023 e 2024.

Considerando que abrangemos diversas fontes de dados, realizamos pesquisa bibliográfica e documental, além do uso de memórias e anotações do pesquisador. Por fim, no Capítulo 5, serão apresentados as análises e os resultados encontrados.

2 DESENVOLVIMENTO DO CAMPO ARTÍSTICO-MUSICAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

“A arte é o esforço constante do homem para criar uma ordem de realidade diferente daquela que lhe é dada”.

Chinua Achebe (Ngomane, 2024, p. 124)

Para uma melhor compreensão do cenário e do contexto em que a pesquisa foi realizada, neste tópico, a partir de uma pesquisa bibliográfica, serão destacados importantes acontecimentos no campo das artes, mais especificamente da música, no âmbito da Universidade Federal do Ceará (UFC), tendo como recorte histórico-cronológico o período de 1950 a 2024. Observa-se que o desenvolvimento das atividades musicais na UFC teve marcos significativos, os quais refletem as interações entre os agentes que idealizaram e protagonizaram os percursos administrativos, pedagógicos e artísticos da instituição.

Dessa forma, serão apresentados, em ordem cronológica, importantes acontecimentos musicais, articulados às trajetórias de protagonistas dessas manifestações, quais sejam: Orlando Leite, Katie Lage, Izaíra Silvino e Elvis Matos. As ações empreendidas por esses educadores musicais foram essenciais para o desenvolvimento e a legitimação da prática musical no âmbito institucional, culminando na criação do Curso de Licenciatura em Música, do Instituto de Cultura e Arte (ICA) e na implantação da Secretaria de Cultura Artística (Secult-Arte/UFC).

2.1 Primeiros formais movimentos sonoros na UFC

Ao analisarmos as primeiras movimentações no que diz respeito a atividades artístico-musicais na UFC, que ocorreram entre as décadas de 1950 e 1980, percebemos que a origem de tais manifestações se deu a partir de ações de caráter extensionista, mais especificamente relacionadas ao canto coral. Tal caminho histórico coincide com a história do Conservatório de Música Alberto Nepomuceno, bem como com a possibilidade de implantação de um departamento de música na estrutura da UFC (Silva, Silva e Albuquerque, 2008).

Por meio da Lei nº 2.373, foi instituída a Universidade do Ceará (atualmente Universidade Federal do Ceará) em 16 de dezembro de 1954 (Silva, Silva e Albuquerque, 2008), tendo como fundador e primeiro reitor o Professor Antônio Martins Filho, cuja sensibilidade para com o campo artístico era notória.

Logo nos primeiros anos de sua gestão, realizou relevantes investimentos, com a aquisição e construção de equipamentos culturais, a criação de cursos ligados às artes, a realização de exposições, a manutenção de um madrigal e a aquisição de acervos artísticos de suma importância para a trajetória da instituição até os dias atuais (Andrade, 2022, p. 54).

De acordo com Lucena (2021), em seu projeto universitário, Martins Filho buscou viabilizar um espaço para o desenvolvimento e para a valorização do conhecimento artístico na recém-criada universidade. Para tanto, o reitor firmou uma parceria com o maestro Orlando Leite, tendo como um dos objetivos criar um Departamento de Música.

Dentre as iniciativas do reitor para área da música, destacam-se, como uma das mais relevantes, a criação de um curso destinado à formação em canto coral, com o propósito de fornecer suporte acadêmico ao Madrigal da Universidade e a aquisição de um imóvel para sediar o departamento de música da UFC, situado na Avenida da Universidade, 2210 (UFC, 2007).

Portanto, o primeiro sujeito identificado que desenvolveu atividades musicais na UFC foi o maestro Orlando Vieira Leite, o qual, filho de músico, deu início, no ensino médio, às suas atividades em canto orfeônico⁵ no Colégio Cearense, sob a regência do Maestro Silva Novo. Além disso, estudou violino e piano no Conservatório de Música Alberto Nepomuceno, espaço onde, posteriormente, teve suas primeiras experiências profissionais na área de educação musical, ao ministrar aulas de Teoria e Solfejo (Fernandes, 2013).

Posteriormente, incentivado pela professora de canto do Rio de Janeiro, Marina Medeiros, quando da sua visita à Fortaleza para ministrar o I Curso de Canto em 1950, Orlando Leite foi estudar no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico com Villa-Lobos, no Rio de Janeiro – ocasião esta em que foi selecionado como primeiro colocado no vestibular, destacando-se entre os demais estudantes. Portanto, “o relacionamento de Orlando Leite com o compositor e pedagogo Villa-Lobos foi decisivo para sua vida de músico e professor” (Schrader, 2002) (Fernandes, 2012, p. 27).

Como podemos observar, com o objetivo de aprofundamento na área da música, Orlando Leite deu continuidade aos estudos no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, no Rio de Janeiro, uma vez que foi agraciado com uma bolsa de estudos por Anísio Teixeira, diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos⁶ (INEP), “o que lhe permitiu fazer o curso

⁵ Modalidade de canto coletivo amador, baseado em um repertório específico. Villa-Lobos foi um dos importantes desenvolvedores dessa atividade no Brasil, de modo a difundir músicas de caráter nacionalista;

⁶ No período, a instituição era chamada de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Atualmente, possui o nome

de Especialização em Canto Orfeônico e continuar intensivamente os cursos de composição e regência” (Schrader, 2002, p. 50).

Vale destacar, também, que, em relação ao longo de seu processo de formação, Orlando Leite foi estudante bolsista de composição e regência na Escola Livre de Música de São Paulo, a qual tinha a coordenação do professor Hans-Joachim Koellreutter, de quem o maestro cearense recebeu orientações concernentes a práticas musicais (Fernandes, 2013).

Em relação ao processo de formação de Orlando Leite, o mesmo, além da passagem pelo Rio para estudar canto, também foi estudante bolsista de composição e regência na Escola Livre de Música de São Paulo, coordenada pelo professor Hans-Joachim Koellreutter – tendo sido orientado pelo próprio “[...] durante 6 anos em três cursos de férias em Teresópolis e cinco Seminários Internacionais de Música da UFBA”, sendo mais uma vez considerado como um dos melhores alunos (SCHRADER, 2002, p. 50-51) (Fernandes, 2013, p. 27-28).

Ao retornar para Fortaleza, conforme Lucena (2021), o Maestro Orlando Leite foi um dos difusores do Canto Orfeônico no Ceará e a experiência do Maestro com o ensino de canto coral foi fundamental para o trabalho que ele desempenhou na UFC.

Nesse cenário surge a figura de Orlando Leite, vindo do Rio de Janeiro, portando o diploma de Licenciado em Música e um método de trabalho, nos moldes do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico. Trouxe consigo, para o desenvolvimento da atividade coral em Fortaleza, uma forte bagagem de influência do projeto orfeônico de Villa-Lobos. Mediante as experiências realizadas com amplas atividades orfeônicas e visualizando o desenvolvimento da música vocal em Fortaleza, Orlando Leite passa a “vislumbrar a criação de um curso de formação de professores de música, o primeiro no Estado do Ceará” (p. 58) (Silva; Silva; Albuquerque, 2008, p. 140).

Orlando Leite, após ser nomeado professor de Canto Orfeônico na Escola Industrial do Ceará, foi vinculado ao quadro de professores do Ministério da Educação (MEC). Em tal contexto, apresentando-se como funcionário da União e possuindo formação pelo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, foi possível que ele se candidatasse ao cargo e se tornasse Diretor do Conservatório de Música Alberto Nepomuceno (CMAN) (Gomes, 2018). Nesta ocasião, a referida escola de música (CMAN) estava agregada à UFC, vínculo que seria rompido no final da década de 1960. Assim, ocorreu, também, a sua inserção no ambiente da recém-criada Universidade do Ceará, conforme nos aponta Lucena (2021, p. 45):

com esse novo vínculo empregatício à nível da esfera pública federal, o mesmo “foi designado pelo Reitor da UFC, professor Antônio Martins Filho, como responsável pela estruturação de um departamento de música na UFC” (MATOS 2012, p. 33), também sendo contratado pela universidade para dirigir o Curso de Canto Coral (GOMES, 2018, p. 202). Paralelamente, às negociações que estavam sendo realizadas com a UFC, Orlando Leite assumiu a direção do CMAN, onde criou o Curso Superior em Música na mesma instituição (Lucena, 2021, p. 45).

Em 1956, Orlando Leite assumiu a direção do Conservatório de Música Alberto Nepomuceno (CMAN) e promoveu mudanças significativas, como tornar o canto coral obrigatório na formação musical dos estudantes e converter o Conservatório em escola de 1º e 2º graus em música, possibilitando à preparação de candidatos para um futuro curso superior de música (Silva; Silva; Albuquerque, 2008).

Outrossim, tendo em vista a legislação vigente acerca das instituições de ensino de música na época, “Orlando Leite tinha como possível pretensão transformar o Conservatório de Música Alberto Nepomuceno (CMAN) em um Conservatório de Canto Orfeônico ou criar um novo conservatório em paralelo” (Gomes, 2018, p. 109).

Convidado pelo Reitor Antônio Martins Filho para criar um Departamento de Música, já no ambiente universitário, após três anos de fundação da UFC, o professor Orlando Vieira Leite criou o Madrigal da Universidade do Ceará. O grupo iniciou seu funcionamento no segundo semestre de 1958 e, em abril de 1959, na cidade de Sobral, ocorreu, a convite, a primeira apresentação do grupo nas bodas de prata do Colégio Santana (Schrader, 2002).

Na oportunidade, o Madrigal apresentou uma missa de Palestrina, bem como músicas brasileiras. Vale destacar que o grupo, com frequência, realizava apresentações em eventos comemorativos de Fortaleza, além de promover recitais para alunos e professores em diversos espaços da instituição (Schrader, 2002). Embora o repertório do grupo contivesse músicas brasileiras, ainda permanecia uma técnica vocal relacionada ao *bel canto* europeu, conforme nos elucida Lucena (2021, p. 44):

nesse período, segundo Silva (2012) na UFC havia um Madrigal que executavam [sic] canções com um repertório nacional, embora a proposta vocal tivesse uma postura europeia. “O grupo apresentava uma tradição europeia de fazer canto coral. Mesmo que executassem músicas de compositores nacionais, a imitação vocal do Madrigal pautava-se no *bel canto* europeu” (Lucena, 2021, p. 44).

De acordo com Fernandes (2013), o reitor Martins Filho criou, em 1963, o Curso de Canto Coral da Universidade Federal do Ceará, designando como diretor o Maestro Orlando Leite. A proposta defendida pelo maestro tinha relação com o fomento à prática de atividades

artísticas no meio universitário, bem como a realização de apresentações artísticas, de forma a executar programas de música coral. O curso “funcionava em três turnos e mantinha uma participação média de 80 alunos com 9 horas de aula semanais, e estava aberto tanto para universitários como para pessoas da comunidade, interessadas em aprender música (Schrader, 2002)” (Fernandes, 2013, p. 30).

Por intermédio do Curso de Canto Coral da Universidade Federal do Ceará, Orlando Leite alinhava suas ideias metodológicas com a de seus antigos professores, no caso Villa-Lobos e Koellreutter, ambos afirmavam que “[...] os Conservatórios de Música deveriam se conscientizar que a função do artista não seria somente de alcançar seu próprio sucesso, mas, por meio do seu talento, contribuir para a educação musical da comunidade” (SCHRADER, 2002, p. 75). No bojo dessa proposta de inclusão da música dentro da comunidade, também era objetivo do Curso de Canto Coral, além conscientizar musicalmente através da voz, incentivar a composição e a criação de um repertório que expressasse a riqueza cultural do nosso povo, contribuindo, assim, para a formação da consciência musical do nosso estado e a multiplicação de coralistas (Fernandes, 2013, p. 30-31).

No organograma da instituição, desse período, o Curso de Canto Coral da Universidade Federal do Ceará estava vinculado academicamente ao Departamento de Educação e Cultura, e, em outro momento, à Faculdade de Arquitetura. Entretanto, o Curso de Canto Coral da UFC funcionava no prédio que abrigava o Conservatório de Música Alberto Nepomuceno (Schrader, 2002).

Apesar dos avanços significativos empreendidos por Orlando Leite, infelizmente, não foi possível a implementação do Departamento de Música, conforme proposto pelo primeiro reitor da UFC a princípio. Em 1968, é encerrado o segundo mandato do Reitor Antônio Martins Filho, sendo nomeado o Professor Fernando Leite como o novo reitor da UFC. A partir de tal ocorrência, Lucena (2021, p. 46) aponta que, “mudanças significativas ocorreram na administração da UFC e, em tais mudanças, as linguagens artísticas não eram prioridades para o investimento de recursos públicos”.

Nesse contexto, o curso de Canto Coral foi interrompido e Orlando Leite deixou de exercer a função de coordenador do Madrigal. Assim, “Com a saída de Martins Filho do comando da instituição, todas as ações administrativas não mais passariam a prestigiar as atividades musicais na Universidade, havendo uma descontinuidade no trabalho da gestão anterior” (Schrader, 2002, p. 93).

Por motivações políticas do período, o processo de incorporação do Conservatório de Música Alberto Nepomuceno à UFC foi interrompido, o que consolidou seu status de instituição privada. Já os Cursos Superiores do Conservatório foram incorporados, posteriormente, pela

Universidade Estadual do Ceará (UECE) (Lucena, 2021). Diante desse cenário, em 1971, Orlando Leite sem perspectivas de trabalho na área da música em Fortaleza, mudou-se para Brasília onde atuou como professor e chefe do Departamento de Música do Instituto de Artes da Universidade de Brasília (Schrader, 2002).

Na década de 1970, após um período com pouco fomento a atividades artísticas, surgiu a figura da Professora Katie Lage, a qual deu, por um período breve, continuidade às atividades musicais na UFC, de forma marcante. De acordo com Fernandes (2013), Katie Lage cresceu em família com tradição musical. No Conservatório de Música Alberto Nepomuceno, período que, no total, durou 8 anos, estudou piano e, em 1972, concluiu o Curso Superior de Música. Posteriormente, Katie Lage atuou como professora do CMAN, no qual ministrava aulas no Curso de Iniciação Musical e no Curso Fundamental. Além disso, ministrou aulas de flauta doce, bem como regeu corais da instituição (Schrader, 2002) (Fernandes, 2013).

Katie Lage, ao longo de sua formação, tanto na faculdade quanto em cursos de férias/festivais, desenvolveu conhecimentos acerca do uso da voz cantada e em canto coletivo, bem como em regência. Assim, a maestrina “estava buscando se desenvolver cada vez mais para o exercício da regência e prática vocal coletiva” (Fernandes, 2013, p. 33).

Em uma dessas oportunidades, a professora foi aluna do maestro Carlos Alberto Pinto Fonseca, o qual, ao assistir a sua apresentação como regente do coral do VI Festival de Música (1972), a recomendou para atuar como regente do Coral da Universidade do Ceará (Schrader, 2002).

No VI Festival de Música, em 1972, Katie Lage recebeu menção especial por ter sido a melhor aluna entre todos os participantes. O reconhecimento veio pela sua atuação como regente à frente do coral do Festival. O Episódio [sic] chamou a atenção do Maestro Carlos Alberto Pinto Fonseca, que, posteriormente, a recomendaria para ocupar o cargo de regente do Coral da Universidade do Ceará (Schrader, 2002, p. 130).

Com a direção de Katie Lage, as atividades de canto foram retomadas na universidade e, a partir de 1973, o coral voltou a funcionar sob o nome “Coral da Universidade Federal do Ceará”, o qual era vinculado à Pró-Reitoria de Extensão. O grupo era composto, em sua maioria, por estudantes da Universidade, os quais, normalmente, não conheciam a teoria musical. De modo a auxiliar na aprendizagem de leitura musical, a maestrina adotou o ensino de flauta doce, haja vista que era um instrumento acessível e largamente utilizado na educação musical. Além disso, Katie Lage convidava professores de outras instituições para realizarem cursos para

auxiliar a formação musical dos coralistas como: técnica vocal e teoria musical (Fernandes, 2013).

Outro fator bastante relevante foi o fato dos coralistas mais experientes com leitura de música ajudarem os colegas de coral e à regente nos processos de aprendizagem de teoria musical. Fernandes (2013, p. 33) analisa que em tal contexto “havia presença de uma ‘solidariedade musical’ prestada por coralistas mais adiantados do grupo, que auxiliavam os demais estudantes no entendimento da leitura e decodificação dos signos musicais.”

Nesse período, o grupo enfrentou dificuldades por não possuir um local permanente para ensaio, os quais ocorriam em locais provisórios, como, o Centro de Cultura Germânica e o antigo observatório astronômico (torre do coral). A relação com o Centro de Cultura Germânica contribuiu para a internacionalização do Coral, de forma a possibilitar intercâmbios com instituições alemãs e, por conseguinte, promover trocas musicais (Lucena, 2021).

De acordo com Lucena (2021), o repertório do Coral, tendo em vista a formação de Katie Lage, tinha forte influência da música erudita europeia, todavia eram trabalhadas no grupo músicas brasileiras, inclusive do cancionário popular do Ceará.

No entanto, sentindo a necessidade de aproximar cada vez mais a linguagem coral do público que o assistia, Katie Lage passou a escrever arranjos de música popular brasileira de compositores que se destacavam na época. Um exemplo foi o cânone “Águas de Março” de Tom Jobim (Schrader, 2002, p. 135-136).

Além das apresentações, o grupo também realizava cursos de musicalização para a comunidade, de maneira a empreender a difusão musical na região. No início dos anos 1980, as atividades musicais foram interrompidas, uma vez que, infelizmente, em decorrência de um câncer, Katie Lage faleceu em 24 de janeiro de 1981 (Fernandes, 2013).

2.2 Novos rumos artísticos na universidade

De forma a dar prosseguimento às atividades do Coral da UFC, a professora Maria Izaíra Silvino Moraes foi contratada e, a partir de 1981, deu sequência às iniciativas artístico-musicais na UFC. Ao assumir a regência do coral, Izaíra Silvino trouxe uma proposta bastante inovadora por meio da montagem de espetáculos cênico-musicais, o que contribuiu para a criação de uma grande demanda de pessoas interessadas em participar do grupo, devido ao sucesso do Coral da UFC (Fernandes, 2013).

A princípio, é relevante retomarmos seu processo de formação, o qual ocorreu, em parte, simultaneamente, com seu fazer profissional. Formada desde 1969 como bacharela em Ciências Jurídicas e Sociais pela UFC e licenciada em Música desde 1973 pelo Conservatório de Música Alberto Nepomuceno, Izaíra Silvino ainda não tinha um amplo reconhecimento no cenário musical de Fortaleza (Silvino, 2011). Dessa forma, ao ingressar na instituição, enfrentou preconceitos por parte da comunidade acadêmica sobre sua competência como regente. Contudo, ao longo da década de 1980, desenvolveu um trabalho que traria grande inovação artística para a produção musical cearense (Lucena, 2021).

Dando seguimento à sua formação, Izaíra Silvino, em 1989, concluiu sua Pós-graduação *lato sensu* em Música do Século XX, a qual foi realizada na Universidade Estadual do Ceará (UECE). No ano de 1992, Izaíra Silvino concluiu seu mestrado em Educação Brasileira pela UFC.

Podemos ressaltar que foi bastante significativo, para a professora Izaíra, voltar a ter contato com o professor Hans-Joachim Koellreutter durante sua pós-graduação, uma vez que esse reencontro lhe despertou ânimo para retomar os estudos. Isso foi possível, de acordo com Lucena (2021, p. 50), pois “a ação pedagógica de Koellreutter [...] mobilizava os estudantes a realizar o reconhecimento e a análise das entranhas da música.”

No que concerne à sua atuação profissional na Universidade Federal do Ceará (UFC), Izaíra Silvino foi contratada em 1º de novembro de 1980, para o cargo de regente e Professora Colaboradora, vinculada à Pró-Reitoria de Extensão. Como regente do Coral da UFC, desenvolveu formas estéticas inovadoras, de modo a romper com o fazer musical coral europeu em diversos aspectos. Em diálogo com o lema da UFC “O universal pelo regional”, essa nova maneira de conduzir artisticamente o grupo se deu, a princípio, na ênfase colocada no repertório brasileiro, de forma que as músicas trabalhadas eram, exclusivamente, brasileiras, regionais e cearenses (Lucena, 2021).

Além disso, em oposição ao padrão tradicional de apresentação de corais, o Coral da UFC passou a adotar, nos recitais, figurinos mais condizentes com o contexto sociocultural da época, como calça jeans e camiseta. Outro aspecto bastante relevante foi a interlocução com elementos de outras linguagens, montando espetáculos corais com músicas que dialogassem com relevantes temas, por exemplo, nordestinidade, trabalho, dificuldades cotidianas, dentre outros (Silva, 2012). Schrader (2002, p.163) aponta que:

os recitais apresentados pelo Coral da UFC não seguiam os modelos convencionais até então vistos na cidade, onde apenas se cantava um conjunto de canções previamente selecionadas e ordenadas. Eram, na verdade, espetáculos musicais com um nome próprio sobre um tema elaborado na maioria das vezes a partir de questões sociais e regionais (Schrader, 2002, p.163).

Podemos, ainda, perceber que as atividades do Coral da UFC tiveram uma premissa fundamental, qual seja, o caráter formativo de músicos e regentes. No período de funcionamento do grupo nos anos de 1980 foi implantado “um projeto de formação de jovens regentes e preparadores vocais que, no Coral da UFC, também trabalhavam sob a orientação da Professora e cantora Leilah Carvalho Costa” (Matos, 2015 *apud* Lucena, 2021, p. 50).

De acordo com Silva (2012), implementado por Izaíra Silvino, o Projeto de Multiplicação de Corais recebia inscrições de coralistas interessados em participar do projeto, os quais deveriam submeter uma proposta que visasse a criação de um coral, preferencialmente, em escolas públicas da cidade de Fortaleza. Após aprovados em seleção, os coralistas eram contemplados com bolsas da Pró-Reitoria de Extensão para realizarem as atividades planejadas.

Izaíra ainda esclarece que tal projeto foi essencial para a formação de novos regentes que atuariam no processo de expansão da atividade coralista na capital e interior cearense. Nesse sentido, apesar do Coral não constituir uma escola de música no sentido formal, pode-se afirmar que o grupo foi escola por ter contribuído diretamente na formação de vários músicos-regentes multiplicadores do canto coral (Silva, 2012, p. 125).

Nesse sentido, podemos compreender que, naquele contexto, havia uma expansão significativa das atividades formativas desenvolvidas pelo Coral, uma vez que diversas pessoas da comunidade estavam tendo seus primeiros contatos com música, por meio do canto. Como nos aponta Fernandes (2013, p. 34) “o Coral da UFC já estava prestando um serviço para a comunidade. Este minimizava temporariamente a falta de escolas de música na cidade de Fortaleza. ”

A contribuição de Izaíra Silvino como regente do Coral da UFC foi marcante e sua atuação deixou um legado de profissionais trabalhadores da educação musical que muito contribuíram e continuam contribuindo para o desenvolvimento e ampliação da educação musical em nossa cidade (Fernandes, 2013, p. 36).

Outrossim, é importante sublinharmos que, após deixar de atuar na regência do Coral da UFC, a professora Izaíra Silvino implementou um núcleo de Arte-Educação na Faculdade de

Educação da UFC (FACED), o que possibilitaria experiências formativas para estudantes de pedagogia e contribuiria para criação da primeira licenciatura em música da UFC.

Para Lucena (2021),

esta iniciativa deslocou o trabalho de formação musical do restrito âmbito da Extensão Universitária para uma unidade acadêmica com tradição em Ensino e Pesquisa, dando um lastro para expansão das próprias ações de extensão. Isto foi fundamental para a criação e implantação do Projeto que definiria os rumos da Educação Musical na Universidade Federal do Ceará (Matos, 2014 *apud* Lucena, 2021, p. 51-52).

Diante da trajetória formativa e profissional da professora Izaíra Silvino, pudemos notar a sua importância para o desenvolvimento do campo artístico no âmbito da Universidade Federal do Ceará, o que viria a influenciar a criação do primeiro curso de Música da UFC. No próximo tópico, exploraremos a participação da referida docente na Casa de Cultura Artística, algo que também contribuiu para a formação de diversas pessoas interessadas em artes.

2.3 Casa de Cultura Artística: catalisadora da arte nos anos de 1980

Em 1982, as atividades musicais da UFC tiveram grande desenvolvimento com a criação da Casa de Cultura Artística (CCA), vinculada à Pró-Reitoria de Extensão. A CCA, de acordo com a fala do professor Pedro Paulo Montenegro, Pró-Reitor de Extensão no período, tinha o intuito de: “dinamizar e incrementar as ações culturais e artísticas, prover projetos financiáveis, orientar artistas, grupos e projetos e canalizar esforços” (Andrade, 2022, p. 61) no âmbito da comunidade universitária, bem como para a comunidade externa. Andrade (2022, p. 61) elucida que “a CCA tinha como representantes dos setores de arte da Universidade, Izaíra Silvino (música), Edilson Soares (teatro) e Eusélio Oliveira (cinema) ”.

Dessa forma, a Casa de Cultura Artística era dividida em setores específicos, dentre os quais havia o setor de Música, coordenado por Izaíra Silvino, que ficava responsável por abrigar as atividades do Coral e da Camerata da UFC. Ademais, esse setor era responsável pela realização de diversos cursos de extensão, os quais atraíam grande participação da comunidade, uma vez que atividades dessa natureza eram ainda de difícil acesso na época (Andrade, 2022) (UFC, 2007).

Outro fato importante foi, nesse período, a intensa participação do professor Koellreutter nos desdobramentos artísticos no âmbito da UFC.

O professor Koellreutter colaborava intensamente com a UFC, tendo, inclusive, recebido título de doutor honoris causa nesta instituição. Sua presença se dava através da Pró-Reitoria de Extensão que, por iniciativa da Casa de Cultura Artística, ou seja, de Izaíra Silvino, o convidava a vir constantemente a Fortaleza para discutir projetos de institucionalização da Música na UFC (implantação de uma Escola Livre de Música e de um Departamento de Artes) e ministrar palestras sobre Música do Século XX. Tais palestras eram abertas à comunidade, como atividades de extensão (Matos, 2024, p. 42).

Uma relevante iniciativa realizada pela Casa de Cultura Artística foi o encontro musical “Nordeste”, o qual ocorreu anualmente em julho entre os anos de 1982 e 1986, em colaboração com a Fundação Nacional de Arte (FUNARTE) e “foi importante para a difusão e a formação musical das comunidades acadêmica e não acadêmica em Fortaleza” (Silva, 2012, p. 127). Segundo Matos (2024, p. 101),

Tais encontros eram momentos de estudo e conagração de músicos e professores que, ao longo de uma ou duas semanas, realizavam várias atividades nas dependências do prédio da Avenida da Universidade, 2210 que era então ocupado pelo Conservatório de Música Alberto Nepomuceno (Matos, 2024, p. 101).

O “Nordeste” era similar a outros festivais de música que ocorriam em outros locais do Brasil como os de Brasília, Campos do Jordão e Curitiba e agrupava diversas pessoas interessadas em música, de modo a fomentar a criação de um ambiente significativo para a troca de experiências musicais e educativas no Ceará, e era o único evento desse porte na região. No final do evento, ocorria uma apresentação conjunta da Camerata e do Coral da UFC com a participação dos estudantes dos cursos de ambientação coral e regência (UFC, 2007).

Fernandes, (2013, p. 35) comenta que “Oferecendo oficinas de música com a presença de professores de outros estados, o projeto Nordeste se caracterizava como um grande evento de partilha da música coral entre os coralistas de Fortaleza”. Podemos identificar que a participação de importantes profissionais da área musicais, tais como:

[...] Koellreutter, Orlando Leite, Samuel Kerr, Marcos Leite, Silvério (Professor Luís Oliveira Maia), trouxe uma grande riqueza de fazeres e saberes que contribuíram para dar unidade ao movimento coral em Fortaleza, no sentido da realização de contatos entre regentes e corais da comunidade e de outras localidades, sendo evidenciados e compartilhados elementos que identificassem o movimento coralista que estava se constituindo naquele contexto (Silva, 2012, *apud*).

Foram realizadas cinco edições do evento: *Nordeste 82*, *Nordeste 83*, *Nordeste 84*, *Nordeste 85* e *Nordeste 86*. Andrade (2022, p. 40) aponta que, 30 anos após a última edição, realizada em 1986, o evento foi retomado no ano de 2016. “Foi realizado o Nordeste 2016 – VI Encontro Musical da UFC, tendo como homenageada a própria professora Izaíra Silvino, que

deixou um legado expressivo para área cultural da UFC, com destaque para o movimento coralista”.

Com o financiamento da Funarte e sob a coordenação do Setor de Música Instrumental e Vocal da Casa de Cultura Artística (CCA) da PREX/UFC, que na época tinha como sua gestora a reverenciada professora Izaíra Silvino, o projeto Nordeste – Encontros Musicais, de 1986, é considerado um dos responsáveis pela criação do curso de Música da UFC, devido à coleta de mais de mil assinaturas em um documento que solicitava ao então reitor a formalização de um curso de Música para a universidade, que viria a ser criado em 2006 (Andrade, 2022, p. 40).

De acordo com Silva (2012), a professora Izaíra Silvino compreendia que o “Nordeste”, seria uma maneira de trazer à tona novamente a “História do Ensino da Arte na UFC”, a qual foi descontinuada na década de sessenta. Além disso, pela possibilidade de estimar a necessidade e o interesse da população por formação musical, tal evento “funcionaria como uma espécie de laboratório para a estruturação desse departamento” (Silva, 2012, p. 128).

A partir da realização dos encontros “Nordeste”, de 1982 a 1986, e da política de extensão traçada no período, a regente constatou as seguintes necessidades da comunidade fortalezense: a carência na comunidade de profissionais qualificados para desenvolver ações principalmente nas áreas de Canto Coral e Animação Cultural; o número crescente de pessoas interessados e em plena atuação, mesmo não havendo na cidade/estado e até na região nenhuma instituição de ensino superior voltada para Canto Coral e Animação Cultural; o interesse na profissionalização em Música, pois os participantes e pessoas da comunidade, ao final do “Nordeste 85”, chegaram a elaborar e enviar um documento com aproximadamente mil assinaturas para o reitor, no intuito de ser instituída a formalização do Ensino de Música na Universidade (Silva, 2012, p. 128-129).

Ainda no contexto da Casa de Cultura Artística (CCA), segundo Silva (2012) podemos mencionar a importância institucional do Projeto Ópera Nordestina, o qual, com a aprovação do então reitor Anchieta Esmeraldo e com apoio da Pró-Reitoria de Extensão da UFC, em 1985, foi coordenado por Paulo Abel do Nascimento e pela Maestrina Izaíra Silvino. Tal projeto surge a partir do ímpeto do soprano Paulo Abel do Nascimento em concretizar dois desejos. O primeiro tem relação com tornar acessível o ensino de música a todos, sobretudo a quem não dispusesse de recursos financeiros, que poderia se materializar, por meio da criação de uma grande escola de música.

Esse seu sonho pode ser consequência de o mesmo [Paulo Abel] ter uma origem familiar muito pobre, que não dispunha de condições para custear seus estudos musicais, já que não existiam escolas de ensino público de música, sendo o CMAN, naquele período, praticamente a “única” escola de música de Fortaleza, o qual era uma instituição privada. Nesse contexto, Matos (2003) destaca que a formação musical

básica de Paulo Abel se deu de maneira autodidata e por meio da orientação de músicos próximos, como o professor João Lima e Raimundo Nonato Ferreira (Silva, 2012, p. 139).

O segundo desejo se referia a criar uma ópera no contexto cearense. Nesse sentido, a Professora Izaíra Silvino sugeriu a junção das ideias e que fosse realizada a implementação de uma ópera-escola, a qual possibilitaria a formação à medida que eram montados os espetáculos. Vale ressaltar que essa vivência não era somente musical, uma vez que diversos profissionais das mais diversas áreas iriam compor o elenco, tais como: historiadores, antropólogos, artistas plásticos, dentre outros. Além disso, seria uma escola que formaria, em serviço, diversos profissionais, como: músicos, produtores, iluminadores, técnicos de som, dentre outros. Teria, assim, uma proposta pedagógica antagônica ao modelo conservatorial, haja vista que haveria a antecipação da prática à teoria, além do repertório a ser trabalhado ser essencialmente nordestino e feito por nordestinos (Silva, 2012).

Assim, constituiu-se uma equipe de pessoas que trabalharam para a realização do Projeto: Paulo Abel apresentou a ideia de fazer uma ópera; Izaíra Silvino aglutinou tal ideia com a possibilidade de criação de uma ópera-escola, desenvolvendo o trabalho de coordenação pedagógica; Descartes Gadelha contribuiu com seu saber-fazer de artista plástico na concepção cenográfica e de figurino; Oswald Barroso e Eugênio Leandro conceberam o texto da primeira ópera; Tarcísio José de Lima criou o texto musical que completaria o libreto de “Moacir das Sete Mortes ou a Vida Desinfeliz de um Cabra da Peste”; a Pianista Nara Vasconcelos assessorou as aulas e ensaios da ópera; Júlia Smith trabalhou a técnica vocal (Matos, 2008; Moraes, 2007; Schrader, 2002) (Silva, 2012, p. 140-141).

De acordo com Matos (2007), a Ópera Moacir das Sete Mortes tinha no elenco a presença, em sua maioria, de jovens que não tiveram acesso a uma educação formal de música. Dessa forma, como não existiam escolas públicas de música no período, tal iniciativa foi de grande importância, uma vez que possibilitou a existência de um espaço formativo não só musical para a população cearense.

Não foi possível a encenação completa da Ópera Moacir das Sete Mortes, apenas algumas cenas foram exibidas ao público, as quais foram realizadas em apresentações nos espaços institucionais e externos. Devido a uma confluência de fatores o projeto teve seu encerramento, antes da conclusão. Com o fim do mandato do Reitor Anchieta Esmeraldo, a nova gestão não continuou o projeto; Izaíra se afastou devido a um acidente que sofrera e, em 1992, Paulo Abel faleceu. Em 2009, houve a publicação da partitura completa da Ópera, o que representa um importante legado para a cultura cearense (Silva, 2012).

2.4 Sonoros corpos em busca de legitimação e legitimidade: consolidação das artes na UFC

Podemos mencionar que as iniciativas apresentadas até aqui guardavam relação com a idealização de uma Escola de Arte, por meio da criação de um Departamento de Arte da UFC. Segundo Silva (2012, p. 142), havia sido apresentado um projeto nesse sentido “em 1982, quando era almejada a constituição de uma Escola Livre de Música da UFC, apresentando a nova proposta de contemplar outras atividades artísticas.”

Izaíra Silvino havia produzido um Projeto de Criação e Implantação do Departamento de Arte da UFC, o qual teve a participação “dos professores Orlando Vieira Leite e Hans-Joachim Koellreutter e a colaboração das professoras Elba Braga Ramalho, Luiza de Teodoro, Leilah Carvalho Costa e Vanda Ribeiro Costa” (Silva, 2012, p. 142). Contudo, “Durante as gestões dos reitores Paulo Elpídio e Anchieta Esmeraldo nem a instalação da Escola Livre de Música nem tampouco a implantação do proposto Departamento de Arte da UFC foi concretizada” (Silva, 2012, p. 142-143).

No início dos 1990, é pertinente darmos destaque a figura do professor Dr. Elvis de Azevedo Matos, uma vez que este exerceu grande protagonismo na consolidação das atividades artístico-musicais na Universidade Federal do Ceará (UFC), o que veio, ao longo do tempo, a ocorrer nas esferas do ensino, da pesquisa e da extensão.

De acordo com Fernandes (2013), Elvis Matos decidiu tornar-se coralista ao assistir, aos 17 anos, ao espetáculo do Coral da UFC intitulado “Os Três Tempos do Homem”, o qual ocorreu no Teatro Universitário, sob a regência de Izaíra Silvino. Depois dessa experiência, Elvis Matos participou da seleção para o coral e conseguiu entrar no naipe dos tenores, o que consistiu em um passo importante no seu percurso formativo humano/musical.

Em 1985, “Elvis Matos prestou vestibular para o Curso Superior de Música da Universidade Estadual do Ceará (UECE), iniciando suas atividades acadêmicas em 1985.2”. Ao mesmo tempo que participou da formação no Coral da UFC e cursava sua graduação, Elvis Matos atuou em outros corais, como o coral Coloral, regido pelo violista Marcos Fonseca, o que foi uma experiência bastante significativa, uma vez que “já estava pondo em prática suas primeiras aulas de técnica vocal, além de reger o referido grupo, ocasionalmente” (Fernandes, 2013, p. 38).

Em outro momento passou a trabalhar com o Coral Zoadá, em que “Elvis (re) descobriu e exercitou todas as suas possibilidades de preparador vocal, regente e arranjador.” (Fernandes, 2013, p. 38). Nessa experiência, consolidou-se como regente, uma vez que o coral Zoadá foi

reconhecido pela importância de seu trabalho no meio artístico, tendo em vista que o grupo funcionou durante 10 anos, apresentando-se, inclusive, em outras cidades do Brasil, além de gravar um disco. No entanto, por estar exercendo regência no estágio inicial de sua formação acadêmica, recebeu críticas dos docentes de sua universidade, os quais duvidavam de sua capacidade para tal atividade (Lucena, 2021).

Matos (2024, p. 39) relata em seu livro “Ronda de Memórias” a importância das atividades das quais participava no ambiente universitário para sua formação.

O projeto Ópera continuava em funcionamento e minhas atividades de imersão musical haviam se intensificado bastante. Nos dias de segundas, quartas e sextas feiras havia os ensaios do Coral da UFC. Nas terças e quintas ensaios do Projeto Ópera. Sábados e Domingos eram dedicados ao Coral Zoadá. Todas estas atividades ocorriam no espaço universitário e constituíram-se um “currículo paralelo” àquele que eu percorria como estudante do Curso de Licenciatura em Música na Universidade Estadual (UECE).

Em 1992, Elvis Matos concluiu o curso de licenciatura em música e, em 1994, foi aprovado na UFC para o cargo de professor na carreira de ensino de primeiro e segundo grau, “passando a lecionar a disciplina ‘música e ritmo’ no Curso de Arte Dramática” (Fernandes, 2013, p. 39).

No ano seguinte ao seu ingresso na UFC como docente, submeteu, à Pró-Reitoria de Extensão, o projeto do Curso de Extensão em Música (CEM), o qual abriria “campo de trabalho para outros professores de música” e viria a ser o “embrião” do Curso de Licenciatura em Educação Musical da UFC (Matos, 2007).

Vale ressaltar que Elvis Matos dividiu, a partir de 2000, a regência do Coral da UFC, com o professor Erwin Schrader, de modo a contribuir significativamente na produção de espetáculos musicais e cênicos, os quais, até 2019, circularam no país e no exterior (Fernandes, 2013).

De acordo com Elvis Matos, o mesmo passou “vinte e três anos lidando com grupos de coralistas. Nesses grupos aprendi música e, principalmente, aprendi que viver é um ato coletivo-educativo” (MATOS, 2008, p. 179). O embasamento filosófico de Elvis Matos nos faz perceber que sua perspectiva formativa humana e musical coletiva foi pautada em valores solidários de envolvimento e compromisso ético e estético, herdados pelas ações musicais de Orlando Leite, Katie Lage e Izáira Silvino (Fernandes, 2013, p. 40).

Na década de 1990, embora a Casa de Cultura Artística tenha deixado de funcionar, o canto coral continuou sendo uma expressiva atividade artística na universidade. Além do Coral

da UFC, diversos corais foram formados, com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão, pela iniciativa dos estudantes, dentre eles, podemos mencionar: o Coral da Associação dos Docentes (ADUFC), o Coral da Faculdade de Educação (FACED), o Coral do Diretório Central dos Estudantes (DCE), o Coral PROJETO - CCS UFC, o Coral do NUCOM e o Coral da Faculdade de Direito (UFC, 2007).

Nesse contexto, bastante atuante no movimento coral e recém-chegado na UFC na condição de docente, em 1995, o professor Elvis Matos elaborou “um projeto de extensão que propunha um curso preparatório para uma formação em nível superior, o Curso de Extensão em Música (CEM), oferecido de forma gratuita para a sociedade de Fortaleza” (Lucena, 2021, p. 55-56).

O CEM funcionou durante uma década e possibilitou, por meio de uma formação musical básica, a inserção da música como prática profissional a vários jovens de Fortaleza. De acordo com Matos (2024, p. 61),

a proposta curricular previa aulas de um núcleo teórico nos dias de segundas, quartas e sextas-feiras e disciplinas de caráter prático às terças e quintas-feiras. A prática se realizava a partir do canto coral e também de práticas instrumentais em violão e flauta (Matos, 2024, p. 61).

Além disso, podemos compreender que o curso tinha como objetivos principais oferecer formação permanente por meio de aulas teóricas e práticas voltadas ao uso da linguagem musical, estimular a criação de grupos musicais dentro e fora da universidade e promover a formação de público para espetáculos musicais, difundindo o conhecimento musical (Lucena, 2021).

A criação do Curso de Extensão em Música fundamentou-se basicamente na necessidade urgente de resgatar as conquistas no campo do fazer musical na UFC, fazendo-se um trabalho no sentido de criar um espaço para a música e que este sobrevivesse independente de esforços ou interesses puramente pessoais. O curso foi subdividido em duas áreas: aptidão em música vocal e aptidão em música instrumental (Flauta Doce e Violão) (Schrader, 2002, p. 212).

De acordo com Lucena (2021), o Curso de Extensão em Música havia sido projetado para auxiliar pessoas interessadas a ingressarem em uma formação musical em nível superior. Com duração de quatro semestres, o CEM possuía dois núcleos: disciplinas comuns e disciplinas específicas. Dessa forma, os estudantes podiam cursar disciplinas comuns a todos, como: História da Música, Teoria e Solfejo, Harmonia, Contraponto e Apreciação Musical.

Como práticas musicais específicas, os estudantes, no momento de seu ingresso, podiam escolher “Violão, Flauta ou Canto Coral” (Matos, 2015 *apud* Lucena, 2021, p. 56). Além disso, Fernandes (2013, p.39) nos lembra que o “Curso de Extensão em Música, além de incentivar a formação de novos grupos musicais, buscava auxiliar grupos musicais existentes no sentido de contribuir para um maior embasamento teórico”.

Podemos constatar também que, após a conclusão do curso, grande parte dos estudantes buscava aprimoramento na área, bem como espaços para atuarem no ensino de música em escolas formais e em espaços não-formais, como organizações não-governamentais, igrejas e outros espaços (UFC, 2007).

O CEM apresentou significativos resultados. Proporcionou à comunidade local um curso de formação de professores de música, permitindo que os mesmos obtivessem formação profissional e pedagógica, para que pudessem desenvolver atividades de música em escolas formais, igrejas, ONG, etc. Manteve suas atividades durante dez anos e, posteriormente, estendeu-se para uma proposta de Curso de Licenciatura em Educação Musical, vinculado à FAGED da UFC, ofertando vagas para primeira turma de Graduação em Educação Musical no ano de 2006 (Lucena, 2021, p. 57).

Em 2003, ocorreu a fundação do Instituto de Cultura e Arte (ICA), administrativamente similar à antiga Casa de Cultura Artística, o que reforçou o compromisso da UFC com o desenvolvimento de atividades artísticas. Nesse novo cenário, o instituto, com status de pró-reitoria, era responsável pelas atividades e instituições culturais da UFC, como: Curso de Arte Dramática, a Casa Amarela Eusélio Oliveira, o Museu de Arte da UFC, o Coral da UFC, a Camerata da UFC e a Casa de Estudos Musicais (em substituição ao Curso de Extensão em Música). Além disso, o ICA ofereceu apoio institucional para que pudesse surgir um curso superior em música (UFC, 2007).

Nesse contexto, com o objetivo de formar professores de música que atendessem à demanda crescente por educação musical no Ceará e no Brasil, em 2005, o Curso de Licenciatura em Educação Musical foi criado, iniciando e mantendo suas atividades acadêmicas na Casa José Alencar/UFC de 2006 a 2011. Após passar um período instalado na Seara da Ciência “no ano de 2013, estabeleceu-se nas dependências do Instituto de Cultura e Arte (ICA), no campus do Pici” (Lucena, 2021, p. 58).

Em 2015, houve uma atualização do Projeto Político-Pedagógico do curso de Música, e podemos analisar importantes repercussões. Assim, destacamos o Movimento Coral na UFC, uma vez que alunos do curso de música, integrantes também do Coral da UFC, iniciaram novos corais em diversas unidades acadêmicas da universidade, o que retoma o conceito do Projeto

de Multiplicação de Corais que foi desenvolvido nos anos 1980. Além disso, cabe mencionar que houve uma ampliação do movimento musical instrumental, visto que foram criados vários grupos com diversas formações, o que possibilitou o nascimento da Orquestra Sinfônica da UFC (UFC, 2015).

Cabe ressaltar que a criação do curso de Música em Fortaleza, reverberou na instituição de modo que influenciou a criação de mais dois cursos de música nos campi de cariri (Atualmente UFCA) 2010, e de Sobral (2011). O curso de Música do Cariri teve um projeto semelhante ao de Fortaleza, contudo com adaptações relacionadas às manifestações culturais da região. Podemos ressaltar que a conjuntura do período contribuiu para o surgimento do curso, tendo em vista que houve uma boa vontade administrativa na instituição, bem como ter ocorrido durante a vigência do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades⁷ (REUNI). O Curso do Cariri iniciou em 2010 e teve como primeira coordenadora a professora Izaíra Silvino, que já estava aposentada, na época (Matos, 2024).

Os recursos advindos do REUNI permitiram, por exemplo, um maior número de professores do que em Fortaleza e assim, além das práticas instrumentais que haviam no primeiro curso (flauta, violão e teclado) inserimos práticas em instrumentos de cordas e de sopros buscando alcançar os estudantes oriundos das bandas de música das orquestras da região (Matos, 2024, p. 85).

Já o curso de Música de Sobral teve início por via de declaração pública do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva que, em 2010,

esteve na cidade de Sobral para a inauguração de obras do Instituto Federal. Aproveitando a ocasião, professores e alunos da Escola de Música de Sobral - Maestro José Wilson Brasil, realizaram uma manifestação pedindo um curso de música da UFC, naquela cidade. O projeto da Escola de Música de Sobral havia sido uma realização da Professora Izaíra Silvino e à época da manifestação tinha como diretor um dos coralistas que integrou o coral da UFC nos anos 1980, o Professor José Brasil de Matos Filho. No palanque, respondendo à reivindicação apresentada pelos estudantes e professores da escola de música, o Presidente da República comprometeu-se com a implantação do curso fazendo com que o então reitor da UFC, Professor Jesualdo Pereira, também assumisse publicamente aquele compromisso (Matos, 2024, p. 87).

Após o ocorrido, em pouco tempo, o gabinete da presidência da república solicitou o projeto para a implantação do referido curso. Tendo em vista a experiência na elaboração dos projetos dos cursos de Fortaleza e do Cariri, em conjunto com a Professora Izaíra Silvino, o

⁷ Foi um importante programa do governo federal que tinha como objetivo ampliar o acesso ao ensino superior, bem como reestruturar e ampliar as universidades federais.

prof. Elvis Matos elaborou o projeto, o qual foi encaminhado para Brasília. Após a aprovação no Distrito Federal, a proposta foi apresentada e recebeu a anuência do Colegiado da direção do Campus. Com uma tramitação sem intercorrências, houve a contratação dos primeiros professores, por meio de concursos públicos e ocorreu o início das atividades do curso (Matos, 2024).

2.5 Secretaria de Cultura Artística: fortalecimento da arte na UFC

Por meio da Resolução nº 01/CONSUNI, de 1º de março de 2012, deu-se a criação da Secretaria de Cultura Artística (Secult-Arte) da Universidade Federal do Ceará (Secult-Arte/UFC) a qual foi aprovada pelo Conselho Universitário (Consuni) com o objetivo de articular e fortalecer as iniciativas relacionadas às artes na instituição (Consuni, 2012). A proposta buscava incentivar e apoiar ações e projetos que promovessem a cultura artística como uma dimensão essencial da vida acadêmica.

A cerimônia de instalação da Secretaria ocorreu no dia 16 de abril de 2012 e contou com a apresentação do Grupo de Câmara Encordoados, momento em que houve a participação da Professora Izaíra Silvino tocando, ao violino, o tema “Acorda Maria Bonita”. Acerca desse momento histórico, Matos (2024, p. 89) reflete que a “UFC parecia despertar para a importância das Artes em sua constituição de academia séria”.

A ideia de instituir a Secult-Arte surgiu a partir de uma recomendação da Comissão criada, por meio da Portaria nº 4099, de 31 de outubro de 2011, pelo Reitor Jesualdo Farias, que identificou a necessidade de uma nova abordagem política e administrativa para as artes na UFC. Tal Comissão foi presidida pelo Prof. Elvis Matos e contou com a participação de docentes e gestores ligados a diferentes áreas relacionadas às artes e cultura, como Izaíra Silvino (Curso de Música – Cariri), Pedro Eymar Barbosa (Diretor do Museu de Arte da UFC), Adelaide Gonçalves (Departamento de História), Marcus Vale (Coordenador da Seara da Ciência) e João Arruda (Diretor da Casa de José de Alencar). Também integraram a equipe Hector Briones (Diretor do Teatro Universitário), Paulo Mamede (Coordenador de Comunicação Social e Marketing Institucional) e Wolney Oliveira (Diretor da Casa Amarela Eusélio Oliveira) (Benvenuto, 2015; UFC, 2012).

No início de suas atividades, a Secretaria de Cultura Artística tinha como atribuições, de acordo com a Resolução N° 01/CONSUNI, de 1º de março de 2012:

I - trabalhar pela articulação das iniciativas, bem como incentivar e apoiar ações e projetos relacionados às artes na UFC; II - fortalecer a cultura artística, compreendida como dimensão inalienável da vida universitária, por meio de estratégias que venham incrementar a produção estética nas diversas linguagens das artes, e estimular a reflexão crítica sobre esta mesma produção (Consuni, 2012, p. 1).

Nesse sentido, foram, inicialmente, criados dois projetos: o Programa de Promoção da Cultura Artística (PPCA) e o Circuito UFC-Arte. O primeiro tinha como objetivo apoiar projetos artísticos na universidade por intermédio de bolsas a estudantes da graduação. Já o segundo tem relação direta com a difusão do material artístico produzido pelos projetos desenvolvidos no âmbito da UFC. Sobre o Circuito UFC-Arte, o professor Elvis Matos, que foi o primeiro diretor da secretaria, discorre:

a partir de 2013 fizemos nascer na UFC um circuito chamado "Circuito UFC-Arte". Por via dessa iniciativa vislumbramos a possibilidade de permear, com os deslumbres das artes, a vida acadêmica que em muitos momentos se torna árida e espinhosa. Contaminar a instituição com ações criativas foi sempre o intuito do Circuito, mesmo porque havia uma produção no âmbito do Instituto de Cultura e Arte, que precisava ser escoada (Matos, 2024, p. 97).

Andrade (2022) esclarece que, em 2013, como parte dos avanços institucionais, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) instituiu, por meio da Resolução Nº 08/CEPE, o Programa de Promoção da Cultura Artística (PPCA), vinculado à Secult Arte/UFC. As bolsas destinadas ao PPCA eram anteriormente geridas pela Pró-Reitoria de Extensão (PREX), que, nos anos anteriores, já apoiava iniciativas culturais e artísticas na universidade. Com a criação da Secult Arte/UFC em 2012, a gestão dessas bolsas passou para a alçada da secretaria, consolidando esforços voltados à institucionalização do fazer artístico e cultural na universidade. Acerca do PPCA, Matos constata que o programa constitui uma estratégia central para articular recursos, promover a continuidade de ações culturais e ampliar a participação de estudantes e docentes nas iniciativas artísticas, fortalecendo a cultura institucional da universidade. Acerca do PPCA, Matos constata que,

outro passo importante de 2013 foi a criação do Programa de Promoção da Cultura Artística, através do qual a Secult-Arte distribuía 20 bolsas para atividades artísticas nas Unidades Acadêmicas da UFC. A ideia era sempre a de permear a vida acadêmica com centelhas de criatividade na busca de aquecer a invenção e reinvenção dos sujeitos acadêmicos (Matos, 2024, p. 97).

Sob essa ótica, o PPCA foi concebido como uma iniciativa de incentivo ao desenvolvimento de projetos de arte e de cultura na instituição, promovendo a participação ativa

de estudantes de graduação no campo cultural. Essa contribuição não apenas fortaleceu a realização das ações, mas também potencializou a produção, circulação e difusão de bens culturais tanto dentro da Universidade quanto na comunidade externa, graças ao caráter extensionista que caracteriza a maioria dos projetos. Em 2013, o PPCA lançou seu primeiro edital e, em 2014, iniciou oficialmente seu primeiro ano de execução (Andrade, 2022).

Até 2022, de acordo com Andrade (2022, p. 68):

o Programa atendeu a 166 projetos culturais nas mais diversas linguagens (teatro, artes plásticas, cinema, dança, música, etc.) e eixos (formação, investigação, produção e realização), beneficiou 714 bolsistas e envolveu 222 coordenadores (as). Vale lembrar que o número de projetos não é tão expressivo devido à grande quantidade de projetos de renovação - característica que colabora com a continuidade das ações dos projetos ao longo dos anos -, e ao fato do número de bolsas por projetos ser de até 6 (Andrade, 2022, p. 68).

Isso demonstra um amadurecimento institucional na gestão cultural, no sentido de tornar possível a legitimação de práticas culturais na instituição, uma vez que houve um aumento expressivo da quantidade de projetos que surgiram no âmbito da UFC. Além disso, ao longo dos anos de funcionamento da Secretaria, podemos observar uma intenção de centralização do fazer cultural na UFC, de forma a reunir sob sua tutela, paulatinamente, todos os equipamentos culturais da instituição, o que promoveu uma gestão otimizada dos processos culturais. O PPCA segue vigente e vem sendo, atualmente, desenvolvido pela Pró-Reitoria de Cultura da UFC.

Outro marco foi a implementação dos Encontros de Cultura Artística, uma vez que inaugurou a presença institucional das artes nos Encontros Universitários, importante evento acadêmico na UFC.

Por meio dos Encontros de Cultura Artística a presença das artes pode superar os tradicionais formatos das comunicações orais e dos pôsteres, fazendo com o que antes eram apresentações para alegrar o dia entre as "atividades sérias", fossem tornadas inserções legítimas em um encontro de cientistas: as Artes vieram para ficar e ocupar um espaço durante anos esvaziado (Matos, 2024, p. 97).

Ao apresentarmos o cenário no qual o objeto da pesquisa aqui discutida se desenvolve, buscamos realizar um panorama geral desde as primeiras iniciativas musicais desenvolvidas na UFC até a institucionalização das atividades artísticas no âmbito da instituição, a partir da criação de importantes instâncias na área da cultura. Destarte, no próximo capítulo, discutiremos as construções teóricas que julgamos pertinentes para a dialogar com as experiências analisadas.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“Nós vemos o mesmo céu que você, apenas através de uma lente diferente.” - Ponderar - Magic, The Gathering

(WIZARDS OF THE COAST, 2007).

3.1 Solidária formação humana e musical por meio da Aprendizagem Musical Compartilhada

Na contemporaneidade, podemos observar que as práticas pedagógicas musicais no Brasil continuam influenciadas por uma lógica tradicional, com ênfase na centralidade do docente que direciona a formação musical com base na reprodução de seus próprios referenciais estéticos. Esse modelo, ao carecer de reflexão crítica, tende a perpetuar valores alinhados às elites culturais e políticas, contribuindo para a manutenção de um *status quo* que prioriza repertórios eurocêntricos e o foco na performance técnica, em detrimento de um envolvimento mais profundo e significativo por parte dos estudantes, tal qual apontado por Abreu e Matos (2022).

Nesse contexto, a pedagogia da Aprendizagem Musical Compartilhada emerge como uma alternativa emancipadora, ao propor uma abordagem que valoriza os saberes prévios dos sujeitos e as interações sociais como princípios relevantes do processo educativo. Conforme Abreu e Matos (2022) nos elucidam, o estudo da Aprendizagem Musical Compartilhada vem se desenvolvendo no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC), na Linha de Pesquisa em Educação, Currículo e Ensino (LECE), no eixo Ensino de Música, desde 2014.

Nos trabalhos mais recentes, a Aprendizagem Musical Compartilhada se configura como uma pedagogia em ascensão, a qual postula importantes premissas, quais sejam:

todos os seres humanos podem se expressar através de realizações musicais; a valorização dos conhecimentos prévios dos sujeitos é de suma importância para o seu desenvolvimento musical; a experiência sonora pode proporcionar o encontro e a compartilha entre os sujeitos gerando âmbitos de solidariedade nos processos de aprendizagem; e, a formação humana com base na criatividade torna-se um potente motor das relações educacionais (Teixeira; Matos, 2024, p. 54).

Vale ressaltar que a Aprendizagem Musical Compartilhada, atualmente, não é

compreendida como método de educação ou metodologia de estudos nem como didática do ensino de música, sendo interpretada como uma pedagogia musical (Abreu; Matos; Dias, 2022).

Para além de ser teoria da educação musical, a Aprendizagem Musical Compartilhada busca intervir na realidade educacional investigada, apresentando balizas filosóficas que possam nortear a construção do conhecimento musical e orientando os processos de ensino e de aprendizagem travados no âmbito da formação musical (Abreu; Matos; Dias, 2022, p. 54109).

Parente (2018) nos aponta que a Aprendizagem Musical Compartilhada representa uma abordagem em que o enfoque se desloca do ensino para a aprendizagem. Nesse sentido, essa pedagogia pode ser conceituada como um processo no qual o indivíduo não depende exclusivamente de um único agente para aprender, como o professor. O campo da aprendizagem se expande, abrindo espaço para novas possibilidades na construção do conhecimento, nas quais a compartilha de saberes com os demais envolvidos na jornada de aprendizagem se torna uma estratégia fundamental.

Matos (2018, p. 105) ainda defende que é tenaz importante e, mais que isso, necessário, caso estejamos no campo da Aprendizagem Musical Compartilhada, “criar âmbitos de compartilha de experiências musicais humanamente profundas e significativas”. O referido professor ainda nos adverte que, para que seja possível ocorrer aprendizagem compartilhada, faz-se necessário que todos aqueles que estão inseridos em tais processos formativos se coloquem abertos ao encontro, bem como, as experiências sonoras sejam criadas e apresentadas na qualidade de material sonoro de grande significado, em síntese, é necessário a criação de âmbitos de trocas e contextos de encontros humanos e artísticos, estéticos, de “eus” e de “nós” É importante apresentarmos que, para Matos (2018, 105), a Aprendizagem Musical Compartilhada é, antes de qualquer coisa, “o desenvolvimento de capacidades expressivas que são inerentes aos seres humanos” (Abreu, 2024, p. 109).

A Aprendizagem Musical Compartilhada postula que todos os indivíduos podem se expressar musicalmente e que o processo de aprendizagem é ampliado quando os conhecimentos prévios dos sujeitos são valorizados. Podemos considerar que isso é crucial para que o processo educativo seja realmente relevante, uma vez que todas as experiências dos indivíduos são importantes para sua formação, de forma que tal experiência, quando significativa, potencializa ainda mais os processos de desenvolvimento, conforme aponta Bondía (2002), ao destacar a importância da experiência no aprendizado (Teixeira; Matos, 2024).

“Pensar as suas experiências” (modalidade) diz respeito não a uma experiência, a uma vivência particular, mas a um conjunto de vivências que foram sucessivamente trabalhadas para se tornarem experiências. Neste campo, reflexões como: “o que eu extraio como conhecimentos e saber-fazer do conjunto destas experiências?”, por exemplo, orientam o trabalho biográfico, qualquer que seja a temática escolhida (exemplos: a história de minha formação, a história de minha relação afetiva, a história de minha relação ao trabalho, a história de minha relação ao meu corpo e à minha saúde, a história de meus projetos, a história de minha criatividade etc.) (Josso, 2004, p. 54).

Assim podemos compreender que experiência é algo que o sujeito vivencia de forma profunda e provoca movimento, de alguma forma, neste, o que resulta na construção de um saber pessoal e intransferível, o qual faz parte da formação deste indivíduo. Nessa perspectiva, Bondía (2002, p. 27) aponta:

se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna (Bondía, 2002, p. 27).

Dialogando com a noção de experiência Bondía (2002), destacamos que as interações sociais são fundamentais para o desenvolvimento humano e musical dos sujeitos envolvidos em processos de aprendizagem. Fernandes (2013), ao se basear no sociointeracionismo de Vigotsky, ressalta a importância das relações entre os estudantes e entre estudantes e professores como fator essencial para uma aprendizagem rica e transformadora.

Dessa forma, podemos inferir que todo processo educativo não pode prescindir das interações sociais realizadas pelos estudantes/estudantes, sem desvalorizar os processos desenvolvidos entre estudantes/professores. Pelo contrário, o incentivo à interação dos sujeitos envolvidos em uma atividade é essencial para uma aprendizagem rica e efetiva, pois é nesta relação estudante/estudante, ou seja, na interação entre os pares que a possibilidade de desenvolvimento de competências e habilidades sociais dos envolvidos cresce (Fernandes, 2013, p. 45).

Corroborando com a importância das interações sociais para formação dos sujeitos, Carl Rogers, por sua vez,

ênfatiza que a inclusão como um processo, conjectura uma constante evoluçã, antecipa a concepçã do “eu” do indivíduo que se estabelece nesse processo. Por meio das interações que sã estabelecidas entre as pessoas, conforme se tornam um “outro” para algum sujeito, em um entrelaçado de “eus”, que se constituem cotidianamente. Sendo assim, o “eu” é um componente individual, singular e peculiar de cada indivíduo, que quando articulado com o de outro, forma conexões, e quanto mais entrelaçado com várias pessoas, mais os sujeitos evoluem e interagem socialmente (Lima; Barbosa; Peixoto, 2018, p. 169).

De acordo com o Vigotsky (2007), as interações sociais e a mediaçã cultural sã de fundamental importãncia no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Acerca disso, Fernandes elucida:

segundo Vigotsky (1984), nas relações sociais e em todo tipo de interaçã humana o homem estã se construindo. Portanto, todos nã estamos aprendendo na convivência com as outras pessoas. Na escola, por exemplo, as criançãs aprendem tanto com os adultos na relaçã estudante/professor, como principalmente atravẽs das possibilidades compartilhadas entre estudantes/estudantes (Fernandes, 2013, p. 45).

Vigotsky (2007) propõ que o desenvolvimento humano se divide em: Nível de Desenvolvimento Real (NDR), Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP) e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A primeira tem relaçã com o nível de desempenho de um sujeito na realizaçã de atividades de forma independente, ou seja, sem necessitar da ajuda de outros indivíduos. Jã o segundo representa o nível de desempenho de atividades que somente podem ser realizadas com o suporte e a orientaçã de uma pessoa mais experiente. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é aquela na qual ocorrem as aprendizagens mais significativas, impulsionadas pelas interações colaborativas entre indivíduos. Por intermẽdio dessas interações, os aprendizes sã desafiados a realizar tarefas que estã alẽm de seu NDR, mas ao alcance de seu NDP, com o apoio do parceiro mais experiente. Essas interações permitem que os aprendizes ampliem sua compreensã, adquiram novas habilidades e avancem em seu desenvolvimento (Vigotsky, 2007).

Conforme Vigotsky, a zona de desenvolvimento proximal é “a distância entre o nível real (da criançã) de desenvolvimento determinado pela resoluçã de problemas independentemente e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resoluçã de problemas sob orientaçã de adultos ou em colaboraçã com companheiros mais capacitados” (Vigotsky, 2007, p. 164).

Ainda sobre ZDP, Almeida realiza a seguinte ponderaçã:

A zona de desenvolvimento proximal instrumentaliza educadores para entender o nível de desenvolvimento do educando, sejam níveis completados ou que podem ser desenvolvidos e que estão em processo de formação. Isto me possibilita refletir sobre o trabalho que desenvolvo como professor e pesquisador, antecipando-me e planejando-me para os desafios impostos pelo cotidiano da aprendizagem e pela zona proximal advinda de cada sujeito e de cada contexto pedagógico, bem como propor ações para evidenciar o encontro e a compartilha de saberes que emergem da interação dos estudantes no trabalho pedagógico da prática de instrumentos de sopros/madeiras (Almeida, 2014, p. 112).

Tal interação necessária para a aprendizagem na ZDP, sugere uma articulação com o conceito de *Ubuntu*, tendo em vista que, ao se realizar práticas coletivas, sobretudo musicais, parece ser natural emergir um senso de compartilhamento e solidariedade, o que favorece o desenvolvimento de uma aprendizagem musical compartilhada. Nesse sentido, as relações solidárias podem surgir de um movimento interativo de sobrevivência humana, uma vez que, enquanto espécie, somos mais aptos a nos perpetuar, quando próximo a nossos pares.

Contudo, ao analisarmos a lógica na qual o mundo contemporâneo opera, há, de forma generalizada, um forte fomento de comportamentos individualistas, o que corrompe as possibilidades de convivências sociais mais harmônicas e equilibradas. Assim, no contexto da educação musical, para implantarmos, de fato, práticas musicais vinculadas à Aprendizagem Musical Compartilhada é necessário romper com a lógica capitalista.

Para Matos (2024) é necessário a criação de um ambiente favorável para que se possa ocorrer Aprendizagem Musical Compartilhada. Assim, para tal autor, é preciso romper com a lógica mercadológica e mercantilizada do sistema capitalista e fundar uma nova ética, que para ele, seria uma ética próxima àquela que está expressa na palavra *Ubuntu* (Matos, 2024 *apud* Abreu, 2024, p. 112).

Essa ideia interage com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vigotsky (2007), no qual o aprendizado ocorre por meio da mediação de pares e professores, criando um ambiente de solidariedade, que nos remete à filosofia *Ubuntu*, vinculada à Aprendizagem Musical Compartilhada. Abreu (2024, p. 110) aponta que o conceito de *Ubuntu* pode ser entendido como “uma filosofia africana que está presente na cultura de alguns grupos da África Subsariana. Seu significado é humanidade com os outros. É um amplo conceito sobre a essência do ser humano e de seu comportamento em sociedade. Visão ética de ser e de se portar.”

Ainda sobre o conceito podemos compreender que é

considerado como a base da filosofia africana (Ramos, 2002), da ética africana (Murove, 2009), ou globalmente como cosmologia africana (Tutu, 1999); esse conceito se embasa em uma visão incluyente de humanidade e numa interdependência vital. Nesta visão se incluem não apenas os seres humanos, mas também outros seres não humanos (animados e inanimados), dos quais uma comunidade depende para existir ou para viver. Isto permite evocar uma comunidade cósmica interdependente, centrada na vida. Com essa perspectiva nenhuma pessoa pode ser considerada inútil, ou nenhum humano pode ser visto como não humano; todo mundo possui ou deve possuir seu lugar e sua função, visando fortalecer sua própria vida e a vida dos demais, o que acarreta em benefício para toda a sociedade. Esta visão de *ubuntu* se contrapõe a perspectiva da “razão instrumental moderna” que exclui da humanidade os africanos e seus descendentes (Kashindi, 2019, p. 9).

No que diz respeito à Aprendizagem Musical Compartilhada, tal conceito guarda relação com uma perspectiva integradora dos seres humanos, a qual busca romper com estruturas individualistas presentes na sociedade. Assim, a “aprendizagem musical só pode se tornar algo compartilhado se houver, de fato, um senso ético-social pautado na generosidade para consigo próprio e para com a comunidade” (Abreu; Matos; Dias, 2022, P. 54108).

Por meio da Aprendizagem Musical Compartilhada, os sujeitos envolvidos podem explorar diferentes perspectivas, promover a troca de ideias, incentivar a colaboração e a construção coletiva do conhecimento musical, de modo a ampliar as oportunidades de aprendizagem, a estimular a criatividade e a favorecer um ambiente de aprendizagem inclusivo e participativo. Além disso, vale ressaltar que a busca pelo aprender está na essência da aprendizagem compartilhada, o que está presente em todos os participantes do processo de aprendizagem, sobretudo no docente. Ou seja, tal abordagem reforça que o professor também está em constante aprendizagem (Oliveira, 2017). Nesse sentido, Oliveira (2017, p. 141-142) traz princípios importantes da pedagogia mencionada, quais sejam:

1. construir conjuntamente o acordo educativo; 2. respeitar a história de formação dos participantes; 3. democratizar o processo educativo; 4. estimular a mobilização para aprenderem regime de partilha de saberes; 5. utilizar a criação musical como meio de desenvolvimento do discurso musical; 6. considerar a diversidade e riqueza de possibilidades a partir da interação propositiva; 7. conceber o professor como orientador do estudo ativo do estudante (Oliveira, 2017, p. 141-142).

Outro conceito central da pedagogia da Aprendizagem Musical Compartilhada se refere à noção *Bildung*, a qual diz respeito ao processo de “formação humana com acepção de cultivo”, tendo nas iniciativas musicais baseadas na Aprendizagem Musical Compartilhada, “a expressão sonora como esteio, âncora ou guia” (Abreu; Matos; Dias, 2022 P. 54108).

Sobre a interlocução entre a referida pedagogia e a concepção alemã de *Bildung*.

Desta maneira, temos a necessidade de compreender a formação humana como um fenômeno amplo. Formar-se é, em última análise, ampliar-se, transcender-se, privar-se de sua percepção mais segura de si mesmo e arriscar-se à insegurança da descoberta de novas possibilidades de existir e intervir no mundo. Diante da amplitude do que aqui compreendemos como formação humana, junto aos inúmeros aspectos culturais nela inseridos, e, compreendendo o papel dos “saberes da experiência”, conforme já apresentado, recorreremos ao conceito alemão da *Bildung*, ampliando, desta maneira, nossas concepções acerca dos processos formativos e da Aprendizagem Musical Compartilhada, ou seja, iremos propor uma conexão entre o conceito de experiência e a polissemia do conceito da *Bildung*, conforme aponta Nicolau (2013, p.23): “[...] os teóricos da *Bildung* visavam dar resposta a uma questão em comum, a qual denominam no decorrer da tese de problema pedagógico, ou seja, o problema de saber qual a melhor maneira de educar o homem” (Abreu; Matos; Dias, 2022, P. 54110).

Além disso, compreendemos que a criatividade é identificada como um elemento central nesse processo, uma vez que, conforme Matos (2024), a construção de vínculos criativos e a possibilidade de uma expressão musical autêntica são fundamentais para o fortalecimento das relações grupais e para a formação de uma autoimagem positiva dos indivíduos. Assim podemos ressaltar que,

“[...]a criatividade aparece como seu estandarte maior por meio de uma educação solidária e vinculada aos contextos e mazelas sociais do cotidiano docente e discente, reconhecendo-se a postura ética do ensino sonante no compromisso com as transformações e questionamentos das lógicas estruturantes e excludentes, que estão postas pelo capital [...]” (Holanda; Albuquerque; Matos, 2024, p. 25).

Ao darmos relevância à premissa da criatividade no processo formativo, podemos evocar a proposta pedagógica do Professor Hans-Joachim Koellreutter acerca do ensino de música pré-figurativo, uma vez que os percursos que os processos de aprendizagem tomam, estariam de acordo com as escolhas dos próprios estudantes. Nessa perspectiva, as práticas criativas sempre foram fomentadas pelo renomado professor Koellreutter em suas aulas e palestras.

Muito do que Koellreutter elaborou se vincula ao que aqui estamos refletindo. Sua proposta de ensino “pré-figurativo”, na qual a criatividade do estudante é o fundamento para construção do conhecimento, se opõe à prática pedagógica que busca tutelar a aprendizagem do sujeito, fazendo com que este aprenda exatamente aquilo que o professor se propõe a ensinar. Essa atitude cerceadora do caráter individual da aprendizagem, em acordo com Koellreutter (2018), denomina-se ensino “pós-figurativo”, isto é, uma prática pedagógica antagônica ao ensino “pré-figurativo”, que busca prever e garantir o resultado do processo a partir das expectativas do professor. O professor, entretanto, não se percebe como um ator que realiza currículos que traduzem os anseios de dominação da sociedade que o cerca (Abreu; Matos; Dias, 2022, p. 54106).

Ainda dialogando com o conceito da criatividade nos processos pedagógicos, podemos mencionar a improvisação musical livre. Tal atividade permite a exploração da criatividade aliada à possibilidade de qualquer pessoa se manifestar sonoramente, premissas centrais na Aprendizagem Musical Compartilhada. Acerca da improvisação livre, Matos explana:

a criação de vínculos grupais decorre, na perspectiva da Aprendizagem Musical Compartilhada, de um esforço no qual o sujeito busca a si mesmo através da realização sonora. Tal realização pode ser completamente espontânea ou tutelada por diretrizes musicais prévias, como por exemplo o conceito de tempo a ser empregado no exercício (métrico, não-métrico ou amétrico), repertório de possibilidades sonoras (sons com ou sem altura definidas, ou mesmo mesclas destes) e ainda escalas sobre as quais o trabalho de criação se realiza. Porém, algo é basilar: a audição (Matos, 2024, p. 127-128).

A respeito dos ambientes e das maneiras como podem se manifestar as práticas de improvisação musical livre, Costa (2017, p. 10-11) nos elucida:

com relação à preparação de um ambiente coletivo de criação, no que diz respeito aos materiais sonoros e procedimentos, pode-se dizer que os performers podem interagir e estabelecer relações de várias formas: por associação, imitação, negação, contraste ou complementaridade de ideias. Os materiais podem ser de vários tipos: objetos sonoros, gestos, figuras, texturas. Diferentemente da improvisação idiomática que se baseia em algum tipo de organização das alturas (melodias, harmonias, escalas, acordes, arpejos etc.) a improvisação livre inclui todo e qualquer som (e suas dimensões frequenciais, espectrais, rítmicas, dinâmicas etc.) como material virtualmente musical.

Levando em consideração que a pedagogia da Aprendizagem Musical Compartilhada, desde sua primeira manifestação teórica, propõe uma forte interlocução com a formação de professores, podemos mencionar quatro pressupostos fundantes para a formação de educadores musicais:

1. toda pessoa é capaz de se fortalecer através do exercício sonoro;
2. o processo de descoberta das potencialidades musicais de uma pessoa deve passar pela imersão no mundo do som através da criação;
3. a interação entre sujeitos musicais, por meio de suas verdades sonoras, em um processo de partilha verdadeiramente solidária e generosa, é inalienável para que se construa o conhecimento musical; e,
4. os conteúdos da formação tradicional em música, que ainda fundamentam os currículos da maioria dos cursos de licenciatura em música, não corroboram plenamente para formação do educador musical, especialmente em um país onde não há acesso à alfabetização musical na escola básica. É necessário, portanto, um currículo que dê conta, plenamente, da formação inicial de tais professores (Abreu; Matos; Dias, 2022, p. 54111).

Por fim, é mister mencionarmos a pedagogia Artes em Sociais Aprendizagens (ASAS).

No contexto de formação de professores e como um desdobramento da teoria da Aprendizagem Musical Compartilhada, o teórico Abreu (2024) desenvolve tal conceito ao abranger todas as linguagens artísticas em sala de aula, sobretudo em aulas de artes no contexto do ensino básico, tendo em vista que, no estado do Ceará, o ensino de artes é realizado de modo genérico. Nas palavras do autor:

considerando os avanços estéticos presentes nas manifestações artísticas da atualidade, acreditamos, a partir de nossos estudos, que as fronteiras entre os diferentes ramos artísticos já não mais existem e por essa razão nos dirigimos ao ponto de chegada deste trabalho, no qual apresentamos uma possibilidade concreta em termos pedagógicos e que se baseia na Aprendizagem Musical Compartilhada, uma pedagogia inicialmente concebida para o trabalho com a linguagem musical e nosso estudo alcança ampliar. Atingido, pois, o ponto de chegada que converge ao ponto de partida de nossa pesquisa, propomos que os fundamentos da Aprendizagem Musical Compartilhada sejam ampliados de maneira que possamos vislumbrar uma formação docente, cujo fundamento seja aquele já definidos a partir da Aprendizagem Musical Compartilhada. A formação de professores que alcançamos conceber nesta pesquisa aponta para o trabalho com arte em âmbitos escolares, mediados pela aprendizagem artística compartilhada, que nada mais é do que concretização daquilo que a partir de agora denominaremos de Artes em Sociais Aprendizagens (ASAS) (Abreu, 2024, p. 120).

Precisamos apontar dois aspectos relevantes a esta propositura. O primeiro diz respeito à retirada do termo musical, que decorre da compreensão de que o profissional docente, em sua formação e sua atuação, buscará alçar voo em direção ao diálogo entre as dimensões sonoras, visuais e corporais, que constituem a essência humana, buscando assim estabelecer uma interlocução criativa entre os diversos ramos artísticos. Desta maneira, não é mais possível manter a primazia da dimensão sonora (Abreu, 2024, p. 120).

Após realizarmos um panorama acerca da pedagogia da Aprendizagem Musical Compartilhada, nos próximos subtópicos, iremos abordar outras teorias que se relacionam, em alguma medida, com a referida pedagogia, bem como com o objeto de investigação desta proposta de pesquisa.

3.2 Educação humanista como caminho para uma autorrealização dos sujeitos

Como prosseguimento, evidenciamos também a teoria humanista do psicólogo norte americano Carl Rogers (2009), uma vez que a abordagem centrada no estudante e a ênfase no desenvolvimento subjetivo oferece uma perspectiva que se articula com o objeto aqui discutido. Diante do que aqui foi exposto, é pertinente sublinharmos que o funcionamento de tal abordagem guarda relação com a educação centrada na pessoa, a aprendizagem significativa e a autorrealização, bem como com a importância da relação educador-aprendiz, o que pode

promover a formação integral dos sujeitos, o que, por conseguinte, pode contribuir para a qualidade de vida.

[...] fica bem patente que o professor confia basicamente na tendência autorrealizadora de seus alunos. A hipótese de que partiria é de que os estudantes que estão em contato real com os problemas da vida procuram aprender, desejam crescer e descobrir, esperam dominar e querem criar. Sua função consistiria no desenvolvimento de uma relação pessoal com seus alunos e de um clima nas aulas que permitissem a realização natural dessas tendências (Rogers, 2009, 334).

Inicialmente, destacamos a importância da educação centrada na pessoa. Tal abordagem pedagógica valoriza o processo de aprendizagem como um caminho para a autorrealização dos sujeitos. Rogers (2009) desenvolve em seus textos que a educação deve ir além da simples transmissão de conhecimentos e habilidades, que deve proporcionar um ambiente no qual os sujeitos possam explorar suas potencialidades, de forma a exercerem a autonomia em suas escolhas.

Na obra “Torna-se Pessoa” Rogers enfatiza que o ensino e aprendizagem dependem do conhecimento autodescoberto, tornando-se uma verdade assimilada pela experiência pessoal do aluno, afirma que nessa forma de aprendizagem quando o sujeito é orientado a se colocar mais aberto as suas experiências, vivenciando-as de forma integralizada. Ao abordar as perspectivas sobre as influências das aulas no comportamento humano constatou, com base nas suas próprias experiências que, tudo que é aprendido de forma significativa é o que se torna consciente e que alcançar a congruência é fundamental para elaborar um conteúdo aprendido em conteúdo consciente, interferindo e causando mudanças significativas na personalidade do estudante (Rogers, 1987 *apud* Lima; Barbosa; Peixoto, 2018, p. 164-165).

Segundo Lima, Barbosa e Peixoto (2018), a psicologia Rogeriana foi introduzida nas escolas brasileiras nos anos de 1970. Tendo como premissa uma abordagem não-diretiva, inicialmente, diversas escolas que adotaram tal abordagem sofreram críticas, na época, recebendo acusações que a educação dos estudantes era realizada de forma permissiva, pois não havia uma ampla compreensão de seus princípios. Nesse sentido, as mudanças apontadas pelo modelo educacional de Rogers tiveram dificuldade de aceitação, uma vez que há a indicação de rompimento com processos avaliativos tradicionais, os quais são permutados por um processo de conscientização, respeito e confiança no aluno.

Até os dias atuais ainda se encontra muita resistência a [sic] proposta humanista, porém já muito difundida e comprovada eficácia para qualquer nível educacional. A difusão da abordagem construcionista que traz o paradigma de que aprender é construir relações, vem sendo apoiado por vários outros entusiastas de Rogers, sendo possível encontrar os fundamentos humanistas e da ACP em vários Projetos Político

Pedagógicos de diversas escolas (Ribeiro, 2007, *apud* Lima; Barbosa; Peixoto, 2018, p. 164).

A abordagem proposta por Carl Rogers (2009) postula que o processo de aprendizagem é uma experiência singular para cada indivíduo. Assim, a vivência subjetiva do estudante é essencial, haja vista que, segundo o autor, o indivíduo assimila apenas aquilo que considera significativo ao seu contexto pessoal.

A ideia central é promover um processo de aprendizagem autodirigido, em que o desenvolvimento acadêmico e pessoal ocorram de maneira espontânea e integrada. A autonomia do aluno é enfatizada como essencial para que ele defina seus objetivos e direcione seus interesses, garantindo que o aprendizado transcenda a mera absorção de conteúdo. Essa abordagem busca formar indivíduos capazes de se adaptar e crescer em diversas dimensões, equilibrando conhecimento técnico, habilidades socioemocionais e autoconhecimento. O ambiente educacional, assim, torna-se um espaço de estímulo à exploração crítica e criativa, preparando o estudante para desafios além da esfera acadêmica (Ribeiro, 2007, *apud* Lima; Barbosa; Peixoto, 2018, p. 164).

Premissas relevantes da teoria de Carl Rogers (2009) são a aprendizagem significativa e a autorrealização. Diferente de uma aprendizagem mecânica e repetitiva, o Rogers aponta para uma aprendizagem significativa a qual está imbricada com as experiências e com os interesses dos indivíduos, contribuindo para um aprendizado mais aprofundado, tendo em vista que o conteúdo é relevante para o sujeito. Ou seja, é atribuído sentido ao que se está sendo trabalhado nos encontros pedagógicos, tendo em vista que há um desejo por desenvolvimento movido por interesse e curiosidade dos envolvidos.

A aprendizagem, segundo Rogers (1978), só é realmente significativa quando o próprio sujeito tem um adequado envolvimento no processo educativo, tomando a iniciativa, buscando o saber. Para o autor, [...] a única aprendizagem que influi significativamente sobre o comportamento é a que for autodirigida e autoapropriada. [...] tal aprendizagem autodescoberta, a verdade pessoalmente apropriada e assimilada no curso de uma experiência, não podem [sic] ser diretamente comunicadas ao outro. Tão logo alguém tenta comunicar essa experiência, diretamente, não raro com natural entusiasmo, ela se transforma em ensino, e os seus resultados são inconsequentes (Rogers, 1978, P. 151 *apud* Oliveira *et al*, 2021. P.136).

A aprendizagem significativa, no seu cerne, envolve o indivíduo em sua integralidade, associando aspectos intelectuais e emocionais. Por ser mais duradoura, ela transforma a maneira como o indivíduo percebe, compreende e se posiciona perante o mundo, estando fortemente vinculada à dimensão emocional e afetiva do estudante, considerando-o como um ser completo (Oliveira *et al*, 2021).

Rogers, em contexto relacionado à psicoterapia, e que pode ser adaptado ao meio educacional, postula em suas próprias palavras,

por aprendizagem significativa entendo aquela que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura que escolhe ou nas suas atitudes e na sua personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência (Rogers, 2009, 322).

Por isso vou concluir rapidamente essa descrição da terapia, dizendo que é um tipo de aprendizagem significativa que ocorre quando cinco condições estão reunidas: O cliente sente-se confrontado com um problema sério e significativo. O terapeuta é uma pessoa congruente na relação, capaz de ser a pessoa que é. O terapeuta sente uma consideração positiva incondicional em relação ao seu cliente. O terapeuta sente uma compreensão empática aguda do mundo privado do cliente e comunica-lhe essa compreensão. O cliente apreende num grau maior ou menor a congruência, a aceitação e a empatia do terapeuta (Rogers, 2009, 329).

Tal discussão nos leva ao conceito de autorrealização, premissa bastante relevante no pensamento de Carl Rogers, o qual tem forte relação com a participação ativa e engajada de sujeitos que estão inseridos em ambientes pedagógicos relacionados à abordagem humanista.

Digamos antes que a motivação para a aprendizagem e para a mudança deriva da tendência autorrealizadora da própria vida, da tendência do organismo para percorrer os diferentes canais de desenvolvimento potencial, na medida em que estes podem ser experimentados como favorecendo o crescimento (Rogers, 2009, 328).

Ao nos referimos a práticas relacionadas à Aprendizagem Musical Compartilhada, notamos que os sujeitos são incentivados a explorar suas capacidades e a se expressarem de maneira autêntica por meio da música.

Essencialmente, música é uma relação interior reveladora de uma intimidade que expressa a unicidade de cada ser humano. Alcançando a si próprio através da busca de sons expressivos que evocam a sua própria essência humana (self), os indivíduos podem se colocar em estado de empatia para com as criações sonoras de outros sujeitos, estabelecendo nexos de humanidade que proporcionam ao ato de interpretação musical de uma obra criada por um autor distante, por um outro eu, a possibilidade de alcançar o patamar da recriação criativa (Matos, 2024, p. 119).

Vale destacar também que para Rogers (2009), é fundamental no desenvolvimento do sujeito, a criatividade. De acordo com o autor, o processo criativo “se trata da emergência na ação de um novo produto relacional que provém da natureza única do indivíduo por um lado, e dos materiais, acontecimentos, pessoas ou circunstâncias da sua vida, por outro” (Rogers, 2009, p. 406). Ainda alerta que “Na roupa que vestimos, na comida que comemos, nos livros que

lemos e nas ideias que exprimimos, há uma forte tendência para o conformismo, para o estereotipado. Ser original, ser diferente, é considerado ‘perigoso’.” (Rogers, 2009, p. 404).

A causa principal da criatividade parece ser a mesma tendência que descobrimos num nível profundo como a força curativa da psicoterapia a tendência do homem para se realizar para vir a ser as suas potencialidades. Com isto quero indicar a tendência diretriz, evidente em toda vida orgânica e humana, de se expandir, de se estender, de se desenvolver e amadurecer — a tendência para exprimir e para pôr em ação todas as capacidades do organismo ou do eu. Essa tendência pode estar profundamente enterrada debaixo das camadas psicológicas defensivas; pode esconder-se por trás de fachadas elaboradas que negam a sua existência; creio, no entanto, baseado na minha experiência, que essa tendência existe em todos os indivíduos e está apenas à espera das condições adequadas para se exprimir e se manifestar. É esta tendência a motivação primária da criatividade quando o organismo forma novas relações com o ambiente num esforço para ser mais plenamente ele próprio (Rogers, 2009, 407).

Tais postulados de Rogers dialogam fortemente com a teoria da Aprendizagem Musical Compartilhada, uma vez que processos sonoros criativos devem ser buscados em cada indivíduo para que haja uma real emancipação. O desenvolvimento de tal habilidade, normalmente, só é desejado até ao ponto que seja vantajosa para a manutenção do *status quo*, portanto é algo que é realizado com certo controle social.

Uma vez colocadas algumas questões que apontam para a tutela social da ação criativa, nos obrigamos a pensar de que maneira essa tutela pode ser superada, considerando que todas as pessoas são capazes de alcançar a expressão musical singular, que se funda na subjetividade, na essência, do próprio sujeito sonoro (Matos, 2024, p. 122).

Outro aspecto fundamental da teoria de Rogers (2009), diz respeito a relação entre educador e o estudante, a qual deve ser baseada em autenticidade, empatia e aceitação positiva incondicional. Nessa perspectiva, a atuação do educador deve ser balizada por premissas como acolhimento incondicional dos estudantes, de forma a criar espaço seguro que promova a confiança. Para tal, é basilar que seja garantido aos sujeitos um ambiente acolhedor e empático, de maneira a proporcionar um clima favorável ao desenvolvimento intelectual e emocional dos indivíduos.

Rogers (1985) afirma que é pelo contato que se educa e que o professor deve ser um educador-facilitador, uma pessoa realmente presente para seus alunos. O educador não deve adotar um modelo único de facilitar o aprendizado, precisa colocar os interesses dos alunos em primeiro lugar, esse método consiste em o aluno seguir, apreendendo a aprender e o professor, sendo um facilitador dessa aprendizagem de forma singular e livre, com autenticidade, aceitação, confiança tanto em si como no aluno e compreensão empática. Sugere ainda a não padronização e a universalização

dos comportamentos e sim a singularizarão e o respeito às diferenças, a relação aluno professor deve transcender a sala de aula porque a educação sem atuação é comparada ao adestramento, na prática educativa o aluno precisa ser ator do seu processo de aprendizagem, refletindo, questionando e fazendo escolhas (Rogers, 1985 *apud* Lima; Barbosa; Peixoto, 2018, p. 166).

Tal dinâmica favorece uma relação de autenticidade entre o educador e o estudante, o que permite a construção de um vínculo de integridade e respeito mútuo. Nesse sentido, o aprendizado se afirma como um processo colaborativo que valoriza a autonomia do estudante e sua capacidade de engajamento crítico com o conhecimento (Souza; Lopes; Silva, 2013 *apud* Lima; Barbosa; Peixoto, 2018).

Para que a terapia tenha êxito, é necessário que o terapeuta seja, na relação, uma pessoa unificada, integrada ou congruente. O que quero dizer com isso é que ele deve ser na relação exatamente aquilo que é não uma fachada, um papel ou uma ficção. Recorri ao termo "congruência" para designar essa combinação precisa da vivência com a consciência. Quando o terapeuta está completa e precisamente consciente do que está vivenciando num determinado momento da relação, então ele é plenamente congruente. Quanto menos congruência existir, menos probabilidades existem de ocorrer uma aprendizagem significativa (Rogers, 2009, 325).

A aceitação implica que se veja o cliente como uma pessoa independente, permitindo-lhe experimentar os seus próprios sentimentos e descobrir o que a sua experiência significa. É na medida em que o terapeuta pode garantir esse clima de segurança e de consideração positiva incondicional que pode surgir no cliente uma aprendizagem significativa (Rogers, 2009, 326).

Oliveira *et al* (2021) apontam que Rogers propõe uma Educação Humanista na qual os educadores são capacitados emocionalmente e tecnicamente, bem como confiantes no autodesenvolvimento dos estudantes. Assim, esses profissionais devem fomentar os estudantes no planejamento das atividades, de maneira a disponibilizar os recursos adequados. Isso contribuirá para um protagonismo dos estudantes no processo formativo, o que poderá fazer com contribuam para o desenvolvimento coletivo.

Por meio do convívio social e das vivências as pessoas vão construindo e modificando sua visão, pensamento e concepção, bem como o modo com o qual se relaciona [sic] com a realidade. Portanto a experiência subjetiva do "eu" deve ser levada em consideração na escola, pois é ela quem irá estabelecer as primeiras conexões sociais extras familiares da criança. Deve-se então possibilitar que haja interação entre as crianças, que aprendam umas com as outras e que o processo de aprendizagem seja significativo, onde o professor facilite a forma como se aprende, promovendo que as necessidades especiais de uma criança com deficiência não seja um empecilho para que esta desenvolva suas próprias competências (DUEK, 2006) (Lima; Barbosa; Peixoto, 2018, p. 169).

Podemos compreender, dessa forma, que as ideias de Rogers sobre aprendizagem significativa, autorrealização e a relação professor-aprendiz são atinentes para compreendermos e analisarmos como práticas musicais em grupo podem contribuir para a formação humana e musical de seus participantes, ao passo que podem contribuir para o incremento da qualidade de vida dos partícipes dos processos de aprendizagem.

3.3 O Conceito de *Musicking* e suas Implicações na Educação Musical

Um relevante achado que, a nosso ver, também dialoga intimamente com a pedagogia da Aprendizagem Musical Compartilhada é o conceito *musicking*, cunhado pelo musicólogo neozelandês Christopher Small (1998), o qual questiona a concepção tradicional de música como um objeto isolado, frequentemente representado por obras musicais ou partituras. De acordo com o autor, a música é compreendida nas sociedades ocidentais como uma “coisa”, o que difere da compreensão que é, em essência, um processo humano.

Não existe música. Música não é uma coisa, mas uma atividade, algo que as pessoas fazem. A coisa aparente “música” é uma invenção, uma abstração da ação, cuja realidade desaparece assim que a examinamos de perto. Esse hábito de pensar em abstrações, de extrair de uma ação o que parece ser sua essência e dar a essa essência um nome, é provavelmente tão antigo quanto a linguagem; é útil na conceituação do nosso mundo, mas tem seus perigos. É muito fácil chegar a pensar na abstração como mais real do que a realidade que ela representa, pensar, por exemplo, naquelas abstrações que chamamos de amor, ódio, bem e mal como tendo uma existência à parte dos atos de amar, odiar ou realizar boas e más ações, e até mesmo pensar nelas como sendo de alguma forma mais reais do que os próprios atos, uma espécie de universal ou ideal subjacente e que permeia as ações. Essa é a armadilha da reificação, e tem sido uma falha recorrente do pensamento ocidental desde Platão, que foi um de seus primeiros perpetradores (Small, 1998, p. 02 - Tradução nossa)⁸

Small apresenta, em seus escritos, quatro corolários relacionados à compreensão da música como objetos musicais, que é pertinente compreendermos. O primeiro a ser mencionado pelo autor é “que a performance musical não participa do processo criativo, sendo apenas o

⁸ There is no such thing as music. Music is not a thing at all but an activity, something that people do. The apparent thing “music” is a figment, an abstraction of the action, whose reality vanishes as soon as we examine it at all closely. This habit of thinking in abstractions, of taking from an action what appears to be its essence and of giving that essence a name, is probably as old as language; it is useful in the conceptualizing of our world but it has its dangers. It is very easy to come to think of the abstraction as more real than the reality it represents, to think, for example, of those abstractions which we call love, hate, good and evil as having an existence apart from the acts of loving, hating, or performing good and evil deeds and even to think of them as being in some way more real than the acts themselves, a kind of universal or ideal lying behind and suffusing the actions. This is the trap of reification, and it has been a besetting fault of Western thinking ever since Plato, who was one of its earliest perpetrators.

meio pelo qual a obra isolada e autossuficiente precisa passar para alcançar seu objetivo: o ouvinte⁹” (Small, 1998, p. 05 - Tradução nossa). O segundo é descrito, pelo autor, como “performance musical é considerada um sistema de comunicação unidirecional, que vai do compositor ao ouvinte individual através do *performer*”¹⁰ (Small, 1998, p. 06 - Tradução nossa)

Já o terceiro corolário observado por Small “é que nenhuma performance pode possivelmente ser melhor do que a obra que está sendo executada” (Small, 1998, p. 06 - Tradução nossa) Por fim, no quarto, o autor postula que “cada obra musical é autônoma, ou seja, existe sem referência necessária a qualquer ocasião, ritual ou conjunto específico de crenças religiosas, políticas ou sociais”¹¹ (Small, 1998, p. 07 - Tradução nossa). Nessa perspectiva, o autor propôs o termo *musicking* com objetivo de alterar o foco da música como um objeto fixo para ser considerada uma atividade humana, ou seja, dar ênfase ao processo coletivo musical do que no resultado sonoro em si, de maneira que esteja relacionado com as características presentes na cultura da qual se origina.

Ele (Small) propõe pensarmos em “musicking” ao invés de “Música”. O significado deste neologismo é o de que as pessoas fazem música, e esse é o dado principal que não é levado em consideração, daí os problemas filosóficos e de ensino que rondam os campos de conhecimento. São as pessoas a parte principal da concepção de Small. Elas entram em ação. A música não é uma “coisa em si”. A música não são as obras musicais. E o significado de “música” esteve, por muito tempo, atrelado a “obras”. Ora, música não existe, a não ser no tempo, e pela ação das pessoas. Antes, elas, as obras, existem em função das pessoas, para fazer com que estas entrem em relação umas com as outras. Para isso, diz Small, existiriam as obras: para dar oportunidades para as pessoas se relacionarem (Ferlim, 2020, p. 435).

Dessa forma, *musicking* pode ser compreendido como um fenômeno relacional, no qual as interações entre os participantes de um evento musical constroem significados sociais e culturais, de modo que a música transcende sua materialidade sonora e se torna um espaço de relações humanas. Nesse contexto, a realização musical não apenas reflete, mas também pode interferir na construção da sociedade, criando experiências que podem reforçar ou contestar normas culturais. Segundo Ferlim (2020), “ao musicar, estamos profundamente conectados com nossas imagens sobre nós mesmos e com ideais sobre como as relações sociais poderiam ser mais estáveis” (Ferlim, 2020, p. 443).

⁹ The first is that musical performance plays no part in the creative process, being only the medium through which the isolated, self-contained work has to pass in order to reach its goal, the listener;

¹⁰ The second corollary is that a musical performance is thought of as a one-way system of communication, running from composer to individual listener through the medium of the performer;

¹¹ A fourth corollary is that each musical work is autonomous, that is to say, it exists without necessary reference to any occasion, any ritual, or any particular set of religious, political, or social beliefs.

Small fala das muitas semelhanças da sinfonia com a literatura romântica, e não é por acaso que a sala de concerto foi formada com a crise da nobreza, com a ascensão da burguesia, e com a ação desta, a sala de concerto ganha significados de estabilização. Participar de um ritual como esse, e lembrando que todo o musicar está envolto em um ritual, é compartilhar de uma visão de mundo (embora haja muitas possibilidades de significação) e sentir-se fazendo parte desta representação. É uma forma de vivenciarmos, momentaneamente, a partir de relações reais, formas ideais de como gostaríamos de existir em sociedade (Ferlim, 2020, p. 440).

Além disso, o autor também aponta que na cultura ocidental a performance musical fica restrita a poucos sujeitos, os quais estão legitimados a realizar práticas sonoras, enquanto outra parte das pessoas participam passivamente do processo. Podemos compreender, então, que “considerar alguém inapto ao convívio e expressão musical significa ignorar a própria essência humana do indivíduo em prol da imposição de padrões pré-determinados de música” (Matos, 2024, p. 122).

Small lança uma questão ética e política ao mesmo tempo. Ele afirma que, histórica e culturalmente, participar dos eventos musicais foi objeto de sequestro por alguns poucos. De um ponto de vista da cultura ocidental, isso separou público e artistas e nos alienou de uma atividade essencialmente humana. Configura-se aí um certo fazer musical, um “musicking”. Em tempo, para o autor, existem vários “musickings” e todos são legítimos. O que não a dispensa de ser extremamente crítico com o “musicking” hegemônico ocidental (Ferlim, 2020, p. 336).

Podemos perceber que Small (1998) questiona a separação rígida entre performer e público, a qual deriva da construção social específica da cultura ocidental. Em diversas culturas, a música é uma atividade coletiva, na qual todos os presentes contribuem para o evento musical de alguma forma. Esse entendimento é fundamental para pensarmos práticas pedagógicas mais inclusivas, que valorizem a experiência musical coletiva e permitam que os estudantes se reconheçam como agentes ativos no processo musical. No entanto, “nem todo musicar é educativo nesse sentido de poder gerar aprendizados sobre si próprio e sobre os contextos que envolvem os participantes” (Ferlim, 2020, p. 443).

Ora, se musicar traz em si valores e princípios profundos sobre como deveriam se dar as relações sociais em seu aspecto mais ideal e propositivo, isto é, se musicar proporciona laços de conexão tão importantes entre aqueles que o praticam (e quantas formas diferentes há de praticá-lo!), com projeções e ideias de como poderiam ser as relações sociais, isto significa uma experiência relevante para de fato promovermos a educação em bases mais humanísticas. Em outras palavras, teríamos aqui a inversão do argumento. Ao invés de dizer que a música deveria estar na escola, podemos propor, com mais assertividade, que a escola precisa do musicar para a formação

humana (Ferlim, 2020, p. 441-442).

Ferlim (2020) aponta que, ao explorar a perspectiva de Small sobre como o “musicking” reflete e molda valores coletivos, autores finlandeses defendem que a Educação Musical pode se estruturar em torno de um senso de comunalidade. Nesse sentido, podemos compreender que o conceito proposto por Small indica que o ensino não deve priorizar o aprimoramento técnico individual, medido por comparações competitivas, mas sim experiências compartilhadas em que habilidades artísticas se desenvolvam por meio da interação.

O conceito de *musicking* de Small parece sugerir que o foco pedagógico pode ser na comunalidade. Em vez de considerar a educação musical como um conjunto de práticas que ajudam estudantes individuais a se tornarem melhores músicos, julgando pela comparação de suas habilidades, sugere que o desenvolvimento de habilidades artísticas pode ser concebido em termos de participação e compartilhamento de ideias (Odendaal *et al.*, 2014 *apud* Ferlim, 2020, p. 442).

Assim, podemos compreender que a aprendizagem da música deve considerar a dimensão social do aprendizado, em vez de foco em técnica pura e reprodução de um repertório europeu consagrado. Assim, as práticas de educação musical devem buscar uma participação ativa, na qual os estudantes são incentivados a se envolver na criação musical, na escuta crítica e na interação com os outros membros da comunidade musical (Odendaal *et al.*, 2014 *apud* Ferlim, 2020).

Musicking é sobre relacionamentos, não tanto sobre aqueles que realmente existem em nossas vidas, mas sobre aqueles que desejamos que existam e ansiamos por experimentar: relacionamentos entre pessoas, assim como aqueles entre pessoas e o resto do cosmos, e também talvez conosco mesmos e com nossos corpos e até com o sobrenatural, se nosso mundo conceitual tem lugar para o sobrenatural. Durante uma performance musical, qualquer performance musical em qualquer lugar e a qualquer momento, relacionamentos desejados são trazidos à existência virtual para que aqueles que participam sejam habilitados a experienciá-los como se eles realmente existissem (Small, 1998, p. 183, tradução nossa).¹²

Ao retomarmos as teorias que dão respaldo à pedagogia da Aprendizagem Musical Compartilhada, podemos compreender que o conceito aqui apresentado (*Musicking*) se articula fundamentalmente com o conceito de experiência de Bondía (2002). Assim, ao atribuímos

¹² Musicking is about relationships, not so much about those which actually exist in our lives as about those that we desire to exist and long to experience: relationships among people, as well as those between people and the rest of the cosmos, and also perhaps with ourselves and with our bodies and even with the supernatural, if our conceptual world has room for the supernatural. During a musical performance, any musical performance anywhere and at any time, desired relationships are brought into virtual existence so that those taking part are enabled to experience them as if they really did exist.

importância maior ao processo de fazer música, podemos notar o real valor de uma experiência significativa, de fato, para a formação de cada sujeito em práticas musicais compartilhadas.

O saber da experiência é uma premissa basilar para a aprendizagem, inclusive a musical. Nessa perspectiva, a Aprendizagem Musical Compartilhada enquanto pedagogia se ancora nas reflexões de Bondía (2002), que chama atenção sobre como a experiência é significativa: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (Bondía, 2002, p. 21).

Assim percebemos que no contexto da Aprendizagem Musical Compartilhada, a experiência tem relação direta com a construção do conhecimento por parte dos sujeitos, ou seja, não é possível a transmissão de conhecimento como o ensino tradicional aponta.

Portanto, se para Vigotsky a aprendizagem solicita mobilização de saberes prévios e deve ser socialmente conquistada, Bondía aponta para a significação única que aquilo que se aprende tem para cada sujeito envolvido no processo, em que o saber é oriundo das experiências: sujeito da experiência é aquele para quem um acontecimento provoca reverberações na própria percepção que o sujeito tem da realidade e experiência é aquilo que acontece com o indivíduo, envolvendo-o e não uma ocorrência externa a ele. Assim é a aprendizagem, da forma que a estamos caracterizando, reforçando a necessidade de romper com as expectativas de que a aprendizagem decorre de "doações", de transferências de conhecimentos dos educadores aos educandos: "aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem a abertura ao risco e à aventura do espírito" (FREIRE, 2019, p. 68). Ou como afirma Bondía (2002, p. 21), para quem a experiência não é algo que possa ser transferida ou provocada por outra pessoa (Abreu; Matos; Dias, 2022, p. 54107).

Como nos elucida Bondía (2002), a experiência é fundamental para o desenvolvimento dos sujeitos e para tal processo é basilar a exposição do indivíduo, de maneira que haja um “mergulho em si”, favorecendo a (re) descoberta de seus próprios potenciais. Ao associarmos o sujeito exposto de Bondía com os princípios do *ubuntu*, podemos compreender que “Com a vulnerabilidade surge a oportunidade de se conectar profundamente” (Ngomane, 2024, p. 133).

É da natureza humana se sentir desconectado da vida às vezes. Os sentimentos de isolamento, apatia ou solidão por vezes podem tomar conta de nós. Principalmente quando estamos estressados, cansados ou ansiosos. Em vez de nos esconder, o *ubuntu* diz que devemos procurar a humanidade durante os momentos de dificuldades e nos permitir ser confortados por ela. E há muitas maneiras de fazer isso (Ngomane, 2024, p. 123)

No campo sonoro-artístico, ao falarmos de Aprendizagem Musical Compartilhada, essas premissas são de grande valia:

estabelecer a segurança necessária à manifestação musical sincera é um dos pilares da Aprendizagem Musical Compartilhada, tendo em vista que a exposição dos sujeitos que os eleva ao patamar de “sujeitos de experiências” (BONDÍA, 2002) é condição inalienável para desencadear experiências musicais e para suas trocas compartilhadas (Matos, 2024, p. 125).

Ademais, notamos que a teoria de Small (1998), conforme apresentada, também cria diálogo íntimo com o conceito de *Bildung*, tendo em vista que este é compreendido como formação humana integral do sujeito, de modo que ele seja o protagonista de seu próprio percurso de aprendizagem. Na busca da construção de uma formação humana significativa, podemos refletir que “A construção de uma imagem fortalecida do próprio sujeito que se revela, para si mesmo e para os outros por meio da música, é o principal intento da Aprendizagem Musical Compartilhada” (Matos, 2024, p. 125).

Bem, isso é problema meu, e menciono apenas para mostrar como o ato de *musicking* pode articular e revelar para nós alguns de nossos valores mais profundos, não excetuando muitos que contrariam aqueles que conscientemente acreditamos possuir. Todos os seres humanos carregam dentro de si qualquer número de contradições e paradoxos, e não precisamos nos preocupar muito com isso (também me conforto com o soberbamente confiante “Contradigo-me? Muito bem, contradigo-me!” De Walt Whitman). No *musicking* temos uma ferramenta por meio da qual nossos conceitos reais de relações ideais podem ser articulados, essas contradições podem ser reconciliadas, e a integridade da pessoa afirmada, explorada e celebrada (Small, 1998, p. 221, tradução nossa).¹³

Como um estilo de *musicking* que é e sempre foi cultivado pelos detentores do poder, primeiro na Europa e depois em suas colônias e postos avançados, os atos de compor, performar e ouvir essas obras refletiram e moldaram as percepções daqueles que detiveram o poder. Se eu mesmo não tenho o menor desejo de deter o poder, no entanto, minha aceitação de minha posição privilegiada nesta sociedade como um acadêmico homem, branco, de classe média, com uma pensão confortável, coloca-me queira eu ou não—e por mais que eu possa rejeitar conscientemente seus valores—pelo menos até certo ponto em dívida com aqueles detentores de poder e, assim, até certo ponto ao lado deles (Small, 1998, p. 220, tradução nossa).¹⁴

¹³ Well, that is my affair, and I mention it only to show how the act of *musicking* can articulate and reveal to us some of our deepest values, not excepting many that run counter to those we consciously believe ourselves to hold. All human beings carry around within themselves any number of contradictions and paradoxes, and we need not worry ourselves too much about that (I am comforted also by Walt Whitman's superbly confident "Do I contradict myself? Very well, I contradict myself!"). In *musicking* we have a tool by means of which our real concepts of ideal relationships can be articulated, those contradictions can be reconciled, and the integrity of the person affirmed, explored, and celebrated;

¹⁴ As a style of *musicking* that is and has always been cultivated by the holders of power, first in Europe and later in its colonies and outposts, the acts of composing, performing, and listening to these works have reflected and shaped the perceptions of those who have held power. If I myself have not the slightest desire to hold power, nevertheless, my acceptance of my fortunate position in this society as a white, middle-class male academic on a comfortable pension places me willy-nilly—and however I might at the conscious level reject their values—at least to some degree in debt to those power holders and thus to some extent by their side.

Assim, ao realizarmos práticas musicais em um sentido relacional estamos nos formando, ao mesmo tempo que realizamos tais práticas, o que pode favorecer a partilha musical de cada indivíduo envolvido no processo de *musicizing*. Dessa forma, práticas musicais compartilhadas podem contribuir significativamente para a formação humana de forma integral, de modo a favorecer um processo de maior compreensão social.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“Tudo o que temos que decidir é o que fazer com o tempo que nos é dado” - Gandalf, o Cinzento.

Tolkien (2019, p. 104)

Neste capítulo, apresentaremos os caminhos metodológicos trilhados que viabilizaram a investigação realizada neste trabalho. A partir dos objetivos estabelecidos e da natureza do estudo, que têm vinculação com as análises de fenômenos relacionados ao desenvolvimento humano, docente e musical, realizadas a partir das experiências do grupo musical Som da Terra nos anos 2023 e 2024, buscamos elucidar as nossas inquietações por meio de uma abordagem qualitativa, tendo em vista a complexidade da realidade investigada.

Em face aos objetivos da pesquisa, podemos classificar nossa investigação como exploratória, tendo em vista que tal tipo de pesquisa “têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Seu planejamento tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado” (Gil, 2010, p. 27).

Como método, adotamos o estudo de caso, uma vez que possibilitou uma análise aprofundada do objeto aqui em evidência. De modo a dar robustez e legitimidade ao exame desenvolvido, recorreremos às técnicas de pesquisa: pesquisa bibliográfica, análise documental e análise de memórias relacionadas às experiências do pesquisador em interlocução com o grupo Som da Terra.

4.1 Quanto à natureza da pesquisa: abordagem qualitativa

Tendo em vista a complexidade dos fenômenos humanos advindos das experiências pedagógicas e artístico-musicais realizadas pelo grupo Som da Terra, os quais, a nosso ver, não devem ser quantificáveis, para a realização da presente pesquisa, adotamos uma abordagem metodológica do tipo qualitativa, uma vez que tal abordagem “aprofunda-se no mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância, pelos próprios pesquisados (MINAYO, 2006)” (Deslandes; Gomes; Minayo, 2007, p. 22).

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. Por isso não existe um “continuum” entre abordagens quantitativas e qualitativas, como muita gente propõe, colocando uma hierarquia em que as pesquisas quantitativas ocupariam um primeiro lugar, sendo “objetivas e científicas”. E as qualitativas ficariam no final da escala, ocupando um lugar auxiliar e exploratório, sendo “subjetivas e impressionistas” (Deslandes; Gomes; Minayo, 2007, p. 21)

Corroborando com tal perspectiva, os autores Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50), apontam cinco características de pesquisas qualitativas, quais sejam: “1. Na investigação qualitativa a fonte directa [sic] de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”; “2. A investigação qualitativa é descritiva”; “3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”; “4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”; e “5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”.

Sobre os procedimentos qualitativos, Creswell (2007, p. 184) afirma que:

apresentam um grande contraste com os métodos da pesquisa quantitativa. A investigação qualitativa emprega diferentes alegações de conhecimento, estratégias de investigação e métodos de coleta e análise de dados. Embora os processos sejam similares, os procedimentos qualitativos se baseiam em dados de texto e imagem, têm passos únicos na análise de dados e usam estratégias diversas de investigação. Na verdade, as estratégias de investigação escolhidas em um projeto qualitativo terão uma influência marcante nos procedimentos. Esses procedimentos, mesmo dentro das estratégias, não são nada uniformes. Olhando o panorama dos procedimentos qualitativos, podemos ver perspectivas variando do pensamento pós-moderno (Denzin e Lincoln, 2000) até perspectivas ideológicas (Lather, 1991), pontos de vista filosóficos (Schwandt, 2000) e diretrizes de procedimento sistemático (Creswell, 1998; Strauss e Corbin, 1998). Todas as perspectivas disputam o centro do palco neste modelo de investigação chamado pesquisa "qualitativa" que é revelado (Creswell, 2007, p. 184).

Segundo Minayo (2014), a pesquisa qualitativa tem como objetivo compreender a funcionamento de grupos, instituições e atores quanto a: “(a) valores culturais e representações sobre sua história e temas específicos; (b) relações entre indivíduos, instituições e movimentos sociais; (c) processos históricos, sociais e de implementação de políticas públicas e sociais” (Minayo, 2014, p. 23).

A autora postula ainda que as Metodologias de Pesquisa Qualitativa possibilitam a

incorporação “do SIGNIFICADO e da INTENCIONALIDADE como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas” (Minayo, 2014, p. 22-23 - destaques no original).

Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 70),

o objectivo [sic] dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode reflectir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana (Bogdan e Biklen, 1994, p. 70).

Esses autores afirmam também que os dados qualitativos são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Biklen; Bogdan, 1994, P. 16). Nesse sentido, as questões de investigação em pesquisas de natureza qualitativa são “formuladas com o objectivo [sic] de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Biklen, Bogdan; 1994, P. 16). Ademais, podemos compreender que os sujeitos que realizam investigação do tipo qualitativa,

privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais (Bogdan; Biklen, 1994, P. 16).

Bogdan e Biklen (1994) ainda apontam que os investigadores qualitativos tentam analisar a subjetividade de forma objetiva. No entanto, tendo em vista que normalmente o pesquisador possui seus próprios valores culturais e sociais, podemos compreender que não há pesquisa neutra. Dessa forma, é impossível dissociar o pesquisador da pesquisa e é basilar que haja consciência disso no processo de investigação.

Ainda que a ideia de que os investigadores sejam capazes de ultrapassar alguns dos seus viesamentos possa, inicialmente, ser difícil de aceitar, os métodos que eles utilizam auxiliam neste processo. Por um lado, os estudos qualitativos não são ensaios impressionísticos elaborados após uma visita rápida a determinado local ou após algumas conversas com uns quantos sujeitos. O investigador possui uma quantidade de tempo considerável no mundo empírico recolhendo laboriosamente e revendo grandes quantidades de dados. Os dados carregam o peso de qualquer interpretação, deste modo, o investigador tem constantemente de confrontar as suas opiniões próprias e preconceitos com eles. Além do mais, muitas das opiniões e preconceitos são bastante superficiais. Os dados recolhidos proporcionam uma descrição muito

mais detalhada dos acontecimentos do que mesmo a mente mais criativamente preconceituosa poderia ter construído, antes do estudo ser efectuado (Bogdan; Biklen, 1994, p. 67).

Diante desse panorama, para a compreensão do objeto aqui em análise, essa abordagem metodológica permitiu perscrutarmos, de maneira aprofundada e detalhada, como o processo de prática musical em grupo influencia e pode funcionar como ambiente formativo nas dimensões humana, docente e musical.

4.2 Um estudo de caso pedagógico-musical

Quanto ao delineamento da pesquisa, o estudo de caso foi o método adotado, tendo em vista que possibilitou uma visão detalhada e contextualizada das dinâmicas de realização do grupo Som da Terra, tratando-os como um fenômeno único e específico. Como Yin (2001) aponta, o estudo de caso é adequado quando o pesquisador busca explorar “como” e “por que” certos fenômenos ocorrem, especialmente em contextos em que o comportamento não pode ser dissociado do ambiente. O estudo de caso pode ser compreendido como “um estudo intensivo. No método do estudo de caso, leva-se em consideração, principalmente, a compreensão, como um todo, do assunto investigado. Todos os aspectos do caso são investigados” (Fachin, 2006, p.45).

De acordo com Gil (2008, p. 57-58):

o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados. De acordo com Yin (2005, p. 32), o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência (Gil, 2008, p. 57-58).

Ludke e André (1986) apontam que o estudo de caso é um método que se concentra no exame profundo de um fenômeno específico, simples ou complexo. Para tal, o caso deve ser bastante delimitado, com seus limites bem estabelecidos ao longo da pesquisa. Embora possa possuir semelhanças com outros contextos, cada caso mantém sua singularidade, de forma a destacar uma situação específica da realidade.

Considere-se, para tanto, que os estudos de caso requerem profundidade, preservação do caráter unitário do caso e a não separação de seu contexto. Torna-se necessário, portanto, identificar, descrever e analisar: (1) o local em que ocorre o fenômeno, (2) os atores, (3) os eventos e (4) os processos. A obtenção dessas informações, por sua vez, passa a requerer a utilização de diferentes estratégias de pesquisa (Gil, 2009, p. 55).

Assim, o estudo de caso apresenta-se como uma das formas mais adequadas para a compreensão de particularidades e significados específicos de determinado fenômeno. “Quando o estudo é intensivo, podem até aparecer relações que, de outra forma, não seriam descobertas” (Fachin, 2006, p. 45).

Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes (Ludke e André, 1986, p. 19).

Como já evidenciamos anteriormente, o objeto de nossa investigação é o Grupo Som da Terra, durante os anos de 2023 e 2024, que funciona no contexto de extensão universitária com o foco na promoção da qualidade de vida no trabalho. Como *locus*, no período destacado, o empreendimento investigativo teve a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, da Universidade Federal do Ceará, localizada em Fortaleza/CE. Diante desse contexto, compreendemos que a adoção do estudo de caso permitirá uma análise rica em detalhes, de forma a apresentar um reflexo de como a experiência pedagógica e musical do grupo funcionou como importante meio formativo em diversas dimensões.

4.3 Técnica de pesquisa e coleta de dados

A princípio, podemos compreender que técnica pode ser conceituada como “um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência ou arte; é a habilidade para usar esses preceitos ou normas, a parte prática. Toda ciência utiliza inúmeras técnicas na obtenção de seus propósitos” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 174).

De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 158), “para obtenção de dados podem ser utilizados três procedimentos: pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e contatos diretos.” Nesse sentido, a coleta de dados na presente pesquisa foi realizada por meio das três formas citadas.

Os estudos de caso requerem a utilização de múltiplas técnicas de coleta de dados. Isto é importante para garantir a profundidade necessária ao estudo e a inserção do caso em seu contexto, bem como para conferir maior credibilidade aos resultados. Mediante procedimentos diversos é que se torna possível a triangulação, que contribui para obter a corroboração do fato ou do fenômeno (Gil, 2010, p. 119).

De acordo com Gil (2009), dentre as possibilidades de técnicas de coletas de dados para a condução de um estudo de caso, podem ser utilizadas: entrevistas, observações, documentos e histórias de vida.

Já os estudos de caso requerem a utilização de múltiplas técnicas de coleta de dados. Isto é importante para garantir a profundidade necessária ao estudo e a inserção do caso em seu contexto, bem como para conferir maior credibilidade aos resultados. Com a existência de dados obtidos mediante procedimentos diversos é que se torna possível a triangulação, que constitui um dos procedimentos mais indicados para obter a corroboração do fato ou do fenômeno (Gil, 2009, p. 55).

De modo a elucidarmos o contexto no qual surgem as iniciativas musicais no âmbito da Universidade Federal do Ceará, fizemos uso da pesquisa bibliográfica por meio da qual identificamos importantes publicações que viabilizarem um panorama histórico desde a origem da UFC até o surgimento de setores que consolidaram a institucionalização da arte na universidade.

Assim, ao passo que os dados foram levantados, com o intuito de aprofundar teoricamente e realizar conexões com a realidade encontrada, foram empreendidas também pesquisas bibliográficas, haja vista que, de acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 159), “pesquisa bibliográfica e de campo, podem ser executadas concomitantemente”.

Outra técnica bastante relevante que foi utilizada para coletarmos os dados, foi a pesquisa documental. Assim, realizamos uma busca de documentos, matérias jornalísticas, bem como publicações, de modo geral relacionadas ao grupo Som da Terra.

Por documento entende-se qualquer fonte de documentação já existente, qualquer vestígio deixado pelo ser humano. Logo, são muitas as fontes documentais que podem interessar aos pesquisadores que se dispõem a realizar um estudo de caso. Qualquer tentativa de classificação dessas inúmeras fontes será, naturalmente, arbitrária. Mas, para os fins pretendidos, pode-se estabelecer a seguinte classificação: 1) documentos pessoais; 2) documentos administrativos; 3) material publicado em jornais e revistas; 4) publicações de organizações; 5) documentos disponibilizados pela Internet; 6) registros cursivos e 7) artefatos físicos e vestígios (Gil, 2009, p. 76).

Aliado aos documentos, por meio de acesso a memórias e registros realizados no período de 2023 e 2024, as quais foram analisadas de forma crítica e reflexiva, foi possível

compreendermos o funcionamento do grupo Som da Terra em articulação aos documentos encontrados. Nesse sentido, foram retomadas memórias das primeiras experiências formativas até a interlocução com o grupo analisado, de modo a resultar em um panorama geral acerca da formação do pesquisador no sentido de evidenciarmos as conexões com a área artística, musical e educacional, o que confluí para sua atuação no grupo Som da Terra.

História de vida é uma técnica de pesquisa que pode ser definida como “o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu” (QUEIROZ, 1988, p. 20). Trata-se, portanto, de uma técnica que apresenta semelhanças com outras técnicas, como a entrevista, a história oral, as autobiografias e os depoimentos pessoais. Mas, a despeito dessas semelhanças, é possível distingui-la dessas técnicas ao se considerarem seus objetivos e a maneira como é aplicada (Gil, 2009, p. 81).

As autobiografias, por serem narrativas da própria existência, podem ser consideradas histórias de vida. Mas distinguem-se destas porque podem ser realizadas sem a presença de um pesquisador. O próprio narrador é que se dispõe a relatar sua vida. Para tanto, seleciona os acontecimentos, organiza-os da melhor forma que lhe parece e as apresenta ao público, geralmente sob a forma de livro (Gil, 2009, p. 81).

Diante disso, realizamos a retomada de memórias e registros realizados pelo pesquisador em contato com o Grupo Som da Terra no recorte temporal definido para a pesquisa, análise de documentos relacionados ao grupo Som da Terra, material audiovisual e busca por publicações que contribuíram para a contextualização dos fenômenos aqui analisados.

Sob à luz de Josso (2004), acerca da formação nas dimensões educacional, artística e humana, foi realizado uma narrativa da trajetória do pesquisador no sentido de serem evidenciados importantes eventos e fenômenos de seu passado que contribuíram para o seu desenvolvimento, relevantes para seus passos no presente, de modo a impactar sua conduta no futuro. Tal panorama foi elaborado para compreendermos os caminhos formativos que o pesquisador trilhou, que o fizeram interagir com o grupo Som da Terra, objeto de nossa pesquisa.

A originalidade da metodologia de pesquisa-formação em Histórias de Vida situa-se, em primeiro lugar, em nossa constante preocupação com que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos. Do ponto de vista de uma teoria de formação, a produção dos objetos de saber e dos conhecimentos gerados a partir dos procedimentos com as histórias de vida é, também, muito rica, mas muito mais individualizada (Josso, 2004, p. 25).

Dessa forma, foram elencadas as experiências de formação mais significativas, a partir das vivências do pesquisador, desde as memórias mais remotas até sua confluência com o

projeto Som da Terra, com o qual e com os seus participantes interagiu nos anos de 2023 e de 2024. “O conceito de experiência apresenta-se, então, como um conceito aglutinador dos projetos de conhecimento da formação no decurso da vida” (Josso, 2004, p. 27).

Se a abordagem biográfica é um outro meio para observar um aspecto central das situações educativas, é porque ela permite uma interrogação das representações do saber-fazer e dos referenciais que servem para descrever e compreender a si mesmo no seu ambiente natural. Para perceber como essa formação se processa, é necessário aprender, pela experiência direta, a observar essas experiências das quais podemos dizer, com mais ou menos rigor, em que elas foram formadoras. A situação de construção da narrativa exige uma atividade psicossomática em vários níveis, pois pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo da sua formação, por meio do recurso a recordações-referências, que balizam a duração de uma vida. No plano da interioridade, implica deixar-se levar pelas associações livres para evocar as suas recordações-referências e organizá-las numa coerência narrativa, em torno do tema da formação (Josso, 2004, p. 39).

A adoção das técnicas de coleta de dados mencionadas encontra razão na necessidade de melhor conhecermos as experiências pedagógicas e sociais da prática musical no contexto do grupo Som da Terra. Nesse sentido, foram analisados documentos, consultadas bibliografias pertinentes e rememoradas, sobretudo por meio de anotações, importantes eventos para a experiência aqui analisada, de modo a possibilitar a reflexão sobre a prática e engendrar os presentes escritos. Ademais, para contribuir para o embasamento deste estudo, foram reunidas e analisadas imagens, vídeos, matérias jornalísticas, conceitos teóricos, etc.

4.4 Análise de dados

Conforme nos alerta Gil (2009, p. 91), “a análise e interpretação de dados nos estudos de caso é uma atividade complexa, pois não há consenso acerca dos procedimentos a serem adotados. ”

O trabalho analítico nos estudos de caso é altamente intuitivo. Assim, o pesquisador poderá fazer muito pouco em termos de análise se não for dotado de uma boa dose de intuição. Por essa razão é que a maioria dos manuais de metodologia de pesquisa qualitativa, após enfatizar diferentes modelos de análise, restringe-se a sugerir procedimentos analíticos e fornece exemplos ilustrativos. O aprendizado real acerca do processo de análise e interpretação é reconhecido como algo que provavelmente só ocorrerá com a conclusão do trabalho (MERRIAM, 1998) (Gil, 2009, p. 92).

Como caminho trilhado, os dados aqui levantados foram organizados e analisados em duas dimensões. A primeira se refere aos documentos relacionados ao projeto Som da Terra, os

quais foram analisados de acordo com a técnica de análise temática de Laurence Bardin (2016). O segundo consistiu na análise, sob a ótica interpretativa, a partir do modelo clássico de análise em estudos de caso (Gil, 2009), da própria formação do pesquisador de modo a descortinar e contextualizar o desenvolvimento do grupo Som da Terra. Tal empreendimento foi possível a partir de memórias, anotações e reflexões realizadas ao longo do processo de vivência das experiências (Marie Christine Josso, 2004).

Os achados e reflexões evidenciados em ambas as dimensões de análise serão integradas nas considerações finais, de modo que serão apresentados os apontamentos referentes à formação humana, docente e musical decorrentes de práticas musicais compartilhadas no grupo Som da Terra. De acordo com Gil (2010, p. 122), diferente de outros tipos de delineamentos,

a análise e interpretação é um processo que nos estudos de caso se dá simultaneamente à sua coleta. A rigor, a análise se inicia com a primeira entrevista, a primeira observação e a primeira leitura de um documento. Em virtude da multiplicidade de enfoques analíticos que podem ser adotados nos estudos de caso, fica difícil definir a sequência de etapas a serem seguidas no processo de análise e interpretação dos dados (Gil, 2010, p. 122).

Diante disso, levando em consideração as duas dimensões da apresentação de achados, podemos conceber que a análise no caso do Estudo de caso, é complexa e acompanha todo o processo da pesquisa. De forma a encontrar significados, as ponderações que aqui realizamos foram empreendidas a partir do paradigma interpretativo como modo de compreensão dos dados os quais foram relacionados com a teoria que lhes dão sustentação. Nesse sentido, segundo Gil (2010, p. 123) para atribuir significados.

Uma dessas táticas consiste na verificação sistemática dos temas que se repetem com vistas ao estabelecimento de relações entre os fatos e possíveis explicações. Outra tática é a do agrupamento, que consiste num processo de categorização de elementos, como eventos, atores, situações, processos e cenários e que permite identificar agrupamentos que se definem por compartilhar o mesmo conjunto de atributos. É possível, ainda, estabelecer constantes de comparações e contrastes, construir cadeias lógicas de evidências e procurar a construção da coerência conceitual e teórica (Gil, 2010, p. 123).

Para Marconi e Lakatos (2003), após a manipulação dos dados e encontradas respostas, a próxima etapa é a análise e interpretação dessas informações. Contudo, esses autores afirmam que a importância dos dados não está neles em si, mas na possibilidade de apontarem respostas à investigação. De forma elucidativa, podemos entender que análise e interpretação possuem diferenças entre si, contudo estão fortemente vinculadas.

O tratamento do material nos conduz a uma busca da lógica peculiar e interna do grupo que estamos analisando, sendo esta a construção fundamental do pesquisador. Ou seja, análise qualitativa não é uma mera classificação de opinião dos informantes, é muito mais. É a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações. A busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador.

O ciclo de pesquisa não se fecha, pois, toda pesquisa produz conhecimento e gera indagações novas. Mas a ideia do ciclo se solidifica não em etapas estanques, mas em planos que se complementam. Essa ideia também produz delimitação do processo de trabalho científico no tempo, por meio de um cronograma. Desta forma, valorizamos cada parte e sua integração no todo. E pensamos sempre num produto que tem começo, meio e fim e ao mesmo tempo é provisório. Falamos de uma provisoriedade que é inerente aos processos sociais e que se refletem nas construções teóricas (Deslandes; Gomes; Minayo, 2007, p. 27).

Ao darmos destaque à análise (ou explicação), entendemos que é “a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 167). Já a interpretação, é entendida como “a atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 168).

Ademais, como já mencionado, serão consultadas diversas fontes as quais contribuirão para a triangulação dos dados coletados, no sentido de melhor corresponder com a realidade examinada. De maneira a mitigar os vieses, serão consultados outros pesquisadores acerca da análise realizada.

A triangulação consiste basicamente em confrontar a informação obtida por uma fonte com outras, com vistas a corroborar os resultados da pesquisa. Assim, quando são obtidas informações de três diferentes fontes e pelo menos duas delas mostram convergência, o pesquisador percebe que os resultados podem ser corroborados. Se, porém, as informações se mostrarem totalmente divergentes, o pesquisador se decidirá pela rejeição da explicação ou pela necessidade de obtenção de informações adicionais (Gil, 2010, p. 124).

Assim, os resultados obtidos por meio dos instrumentos elencados serão, analisados e interpretados e discutidos à luz da fundamentação teórica apresentada, bem como os objetivos de pesquisa, no sentido de serem estabelecidos nexos entre os dados coletados e as teorias existentes.

4.4.1 Análise de documentos relacionados ao Som da Terra

De forma mais específica, para a realização da análise de documentos relacionados ao grupo Som da Terra, fizemos uso da técnica de análise de conteúdo de Laurence Bardin (2016), a qual tem como premissa o “conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares” (Bardin, 2016, p. 50). Mais especificamente, utilizamos a técnica chamada por Bardin de análise temática ou categorial, a qual é, dentre os tipos apresentados pela autora,

cronologicamente é a mais antiga; na prática é a mais utilizada. Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples (Bardin, 2016, p. 201).

Tal metodologia consiste nas fases a seguir: pré-análise, exploração de dados e tratamento dos resultados (análise e interpretação dos dados). Na fase de pré-análise, é realizada a organização e seleção do material encontrado no decorrer da investigação. Há certa flexibilidade nos procedimentos, contudo devem ser precisos. “Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (Bardin, 2016, p. 125).

Geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. Estes três fatores não se sucedem, obrigatoriamente, segundo uma ordem cronológica, embora se mantenham estreitamente ligados uns aos outros: a escolha de documentos depende dos objetivos, ou, inversamente, o objetivo só é possível em função dos documentos disponíveis; os indicadores serão construídos em função das hipóteses, ou, pelo contrário, as hipóteses serão criadas na presença de certos índices. A pré-análise tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, “abertas”, por oposição à exploração sistemática dos documentos (Bardin, 2016, p. 125-126).

Na presente pesquisa, na fase de pré-análise, foi realizada uma busca por documentos relacionados ao grupo musical Som da Terra (ou pelo nome anterior Terra da Luz), sendo pesquisado na internet de forma ampla e em portais e sistemas públicos vinculados à Universidade Federal do Ceará, relativos aos anos 2023 e 2024. Dentre as notícias veiculadas,

encontramos algumas relacionadas a inscrições no grupo, seleção de bolsistas e vídeos sobre eventos que o grupo participou. Todavia, tendo em vista os objetivos da presente pesquisa, destacamos os vídeos os quais foram transcritos nos trechos que identificamos como pertinente para investigação aqui empreendida.

Para melhor compreensão do contexto de realização do grupo Som da Terra, foram selecionados os projetos submetidos à Pró-Reitoria de Cultura da UFC (anteriormente Secretaria de Cultura Artística), uma vez que são documentos públicos que continham o planejamento e fundamentação institucional das atividades do projeto ao longo dos anos pesquisados (2023 e 2024). Ademais, ao pesquisarmos no Flickr¹⁵ da UFC sobre eventos que o grupo participou, foram encontradas imagens do grupo, as quais foram inseridas neste documento, de forma a funcionarem como parte da análise aqui apresentada.

Os projetos dos anos mencionados foram encontrados como documentos públicos no Sistema Eletrônico de Informações (SEI) da Universidade Federal do Ceará, ao buscarmos, no módulo “Consulta pública” do portal <https://seinaufc.ufc.br/pt/aceso-ao-sei/>, pelos termos “Terra da Luz¹⁶” e “Som da Terra”, ato que pode ser realizado por qualquer pessoa.

Na primeira busca, encontramos o documento de inscrição do projeto Terra da Luz, o qual é cadastrado no referido sistema sob o nº 4041670, como parte do processo administrativo de número 23067.065405/2022-38. Na segunda busca, encontramos o documento de inscrição do projeto Som da Terra, cadastrado sob o número 4705452, processo administrativo de número 23067.061832/2023-28. Ressaltamos que tal pesquisa foi empreendida às 13h21min, no dia 26/11/2025 e, apesar de dados pessoais estarem expostos, os documentos encontrados estavam integralmente acessíveis como documentos públicos para qualquer cidadão com acesso à internet.

A partir desses documentos, podemos conferir sobre quais premissas as atividades do grupo se desenvolveram. De posse de toda a documentação encontrada, realizamos uma leitura “flutuante”, a qual “consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2016, p. 126). Após uma segunda leitura mais aprofundada, elencamos os trechos mais pertinentes para o escrutínio aqui realizado, de forma que possibilite uma melhor compreensão dos aspectos

¹⁵ “O Flickr é um site da web de hospedagem e partilha de imagens como fotografias, desenhos e ilustrações, além de permitir novas maneiras de organizar as fotos e vídeos. Caracterizado como rede social, o site permite aos usuários criar álbuns para armazenar suas fotografias e contatar-se com usuários de diferentes locais do mundo” (Wikipedia);

¹⁶ Na primeira metade de 2013, Terra da Luz era o nome do grupo Som da Terra.

pedagógicos e sociais da atividade.

De acordo com Bardin (2016), na fase de exploração do material, é implementada a codificação e categorização dos dados, de maneira a preparar o conteúdo para a análise e interpretação. Assim, após leituras mais aprofundadas do material, realizamos a codificação de trechos dos projetos e nas matérias transcritas que julgamos serem pertinentes à nossa pesquisa. De acordo com Gil (2010, p. 122), “graças a essa codificação é que os dados podem ser categorizados, comparados e ganhar significado ao longo do processo analítico”.

Essas categorias são conceitos que expressam padrões que emergem dos dados e são utilizadas com o propósito de agrupá-los de acordo com a similitude que apresentam. O estabelecimento de categorias dá-se geralmente pela comparação sucessiva dos dados. À medida que estes são comparados entre si, vão sendo definidas unidades de dados. Unidades de dados são segmentos de dados aos quais é possível atribuir um significado, e são identificadas quando se verifica que existe algo em comum entre os dados (Gil, 2010, p. 122).

Buscou-se aglutinar os códigos identificados em categorias, com o objetivo de viabilizar a análise do material. Conforme Bardin (2016), foram consideradas, nesse processo, as premissas fundamentais para o agrupamento dos temas, a saber: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade e produtividade. A partir desse procedimento, foram constituídas seis categorias: ampliação e desenvolvimento de possibilidades estéticas; democratização de atividades musicais; formação docente dos bolsistas; práticas solidárias, empáticas e formação humana; qualidade de vida, saúde e bem-estar; e interlocução entre universidade e comunidade.

Após a categorização foi realizada a tabulação dos dados, o que podemos entender que tem relação com organização dos dados já codificados, de forma a deixar mais clara a análise das relações entre eles. Assim, a tabulação possibilita uma interpretação mais ágil e assertiva, uma vez que auxilia na verificação de padrões, contribuindo para conclusões precisas (Marconi; Lakatos, 2003). Com os dados categorizados e tabulados foi possível avançarmos para, de acordo com Bardin (2016) a fase do tratamento dos resultados (inferência e a interpretação), a qual consiste em empreendermos ponderações acerca dos achados, de forma a estabelecer conexões semânticas, apresentando uma possível interpretação da realidade sob a óticas teóricas elencadas.

5 ANÁLISES E RESULTADOS

“Quando se procura geralmente se encontra alguma coisa, sem dúvida, mas nem sempre o que estávamos procurando.”

(Tolkien, 2013, p. 58).

5.1 Documentos Públicos Relacionados ao Projeto Som da Terra

Conforme apresentado no capítulo concernente à metodologia, realizaremos uma análise temática, a partir de Bardin (2016), acerca de documentações relacionadas ao grupo musical Som da Terra. Nesse sentido, a análise aqui apresentada será organizada da seguinte maneira: projetos de inscrição do grupo Som da Terra para os anos 2023 e 2024 e material audiovisual publicados que dialogam com os objetivos desta pesquisa.

Neste capítulo, será realizada a análise de documentos e vídeos relacionados ao grupo Som da Terra, os quais, de acordo com os critérios apontados na metodologia, foram elencados da seguinte forma: formulário de inscrição de projeto para cadastro e concessão de bolsas do Programa de Promoção da Cultura Artística do Projeto Terra da Luz (2023); formulário de inscrição de projeto para cadastro e concessão de bolsas do Programa de Promoção da Cultura Artística do Projeto Som da Terra (2024); e matérias veiculadas no canal UFC TV, intituladas “*Conheça e participe do Sarau Fazer Arte UFC*”.¹⁷ e “*7ª CulturArte movimenta Teatro Universitário*”¹⁸.

O documento de inscrição referente ao ano de 2023 apresenta os seguintes tópicos, contendo informações acerca do plano de funcionamento do projeto citado: (1) identificação do projeto; (2) sobre os proponentes; (3) sobre o projeto; e (4) resultados esperados. De forma semelhante, o documento de inscrição referente ao ano de 2024 contempla os seguintes tópicos: (1) sobre os proponentes; (2) identificação da equipe de trabalho e da carga horária dedicada ao projeto; (3) sobre o projeto; e (4) resultados esperados.

Ao realizarmos a leitura “flutuante” dos documentos, conforme nos sugere Bardin (2016), identificamos relevantes trechos os quais se relacionam com a temática aqui

¹⁷ Link para o vídeo relacionado ao Sarau FazerArte: [https://www.youtube.com/watch?v=-CutBPA6_Cg](https://www.youtube.com/watch?v=-CutBPA6_Cg;);

¹⁸ Link para o vídeo relacionado à 7ª Mostra Culturarte <https://www.youtube.com/watch?v=YfKIy-NpkPc&t=6s>

desenvolvida. Posteriormente, após análise mais aprofundada, o que resultou na codificação de passagens relevantes para nossa investigação, categorizamos os temas nas seis categorias que, conforme apresentamos na metodologia, são: ampliação e desenvolvimento de possibilidades estéticas; democratização de atividades musicais; formação docente dos bolsistas; práticas solidárias, empáticas e formação humana; qualidade de vida; saúde e bem-estar e Interlocação entre universidade e comunidade.

No quadro abaixo, podemos verificar as categorias e os respectivos temas os quais foram associados nesta análise.

Quadro 01 - Quadro analítico por categorias e temas

Categoria	Tema	Frequência
Ampliação e desenvolvimento de possibilidades estéticas	Ampliação de possibilidade estéticas	4
	Ênfase no repertório regional	2
	Fomento a produções artísticas	2
	Improvisação	1
	Interação entre linguagens artísticas	1
	Valorização do repertório nacional, sobretudo a música nordestina	1
Democratização de atividades musicais	Apresentações artísticas	1
	Apresentações didáticas	2
	Democratização a práticas musicais	2
	Democratização ao acesso a bens artísticos	4
	Difundir conhecimentos musicais	1
Formação docente dos bolsistas	Construção de senso de trabalho em equipe	1
	Desenvolvimento docente	1
	Formação humana e docente	7
	Protagonismo de bolsistas	5
Práticas solidárias, empáticas e formação humana	Aprendizagem colaborativa	1
	Aprendizagem cooperativa	1

	Aprendizagem musical de forma coletiva e cooperativa: solidariedade nas relações pedagógicas	1
	Aprendizagem musical relacionada a melhorias no desenvolvimento humano	1
	Atividades de solidariedade	2
	Atividades pedagógicas	1
	Compartilhamento de conhecimentos	1
	Compartilhamento de saberes	1
	Convivência musical	1
	Desenvolvendo dimensões afetivas e socioemocionais	1
	Fomento à cooperação nas práticas pedagógicas	1
	Integração social e desenvolvimento humano	1
	Participação ativa dos integrantes	1
	Participantes atuem como protagonistas auxiliando seus pares na construção do conhecimento	1
	Prática musical em conjunto	1
	Reflexão sobre relações de gênero na sociedade	2
	Socialização	2
Qualidade de vida, saúde e bem-estar	Qualidade de vida, saúde e bem-estar	7
Interlocução entre universidade e comunidade	Indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão	2
	Relação dialógica com a comunidade	5

Fonte: elaborado pelo autor.

De forma a realizarmos uma análise mais precisa e sucinta, elencamos, a seguir, cada categoria e os temas mais relevantes e pertinentes para a pesquisa aqui desempenhada. A princípio, vamos destacar a categoria “ampliação e desenvolvimento de possibilidades estéticas”, que teve como temas destacados: “ampliação de possibilidade estéticas”; “ênfase no repertório regional”; “fomento a produções artísticas”; “improvisação”; “interação entre linguagens artísticas” e “valorização do repertório nacional, sobretudo a música nordestina”.

De modo geral, podemos notar que há uma certa preocupação e direcionamento das

possibilidades estéticas a serem desenvolvidas pelo grupo, o que tem relação direta com a “ênfase no repertório regional”. Assim, podemos presumir que o repertório do grupo foi composto, sobremaneira, de músicas nordestinas ou com diálogo com elementos dessa cultura, conforme são apontados nos projetos:

“Quanto à performance musical, o Grupo Musical do projeto: visando difundir a cultura regional, o Grupo priorizará a adoção de ritmos tradicionais nordestinos e/ou seus elementos (ritmos, escalas, sonoridades etc.)” (Projeto, 2023).

“O Projeto SOM DA TERRA possui um Grupo musical de mesmo nome, o qual visa difundir a cultura regional. A princípio, quanto à performance musical, o Grupo prioriza a adoção de ritmos tradicionais nordestinos e/ou seus elementos (ritmos, escalas, sonoridades etc.) e tem criado um repertório composto, prioritariamente, por obras de compositores nordestinos, contemplando os mais variados segmentos e épocas” (Projeto, 2024).

Podemos compreender, dessa forma, que há no projeto, um forte interesse por realizar a difusão da cultura da região nordeste, uma vez que, do ponto de vista estético e social, há um grande avanço da indústria cultural, em escala mundial, desde o início do século XX, o que pode contribuir para a não valorização e conhecimento devido das práticas musicais regionais.

Além da estética nordestina, o repertório trabalhado pelo grupo permite diálogo com outros estilos e propostas musicais, na medida em que há uma preocupação com a “Ampliação de possibilidades estéticas”, o que se materializa na interlocução com outros ritmos e estéticas, conforme podemos verificar no texto do projeto de 2024:

não obstante, com intuito de ampliar suas possibilidades estéticas e formar plateia, o repertório pode conter obras reconhecidas dos mais variados segmentos musicais, passando pelo forró e o rock nacional e internacional. Além disso, pretendemos dialogar com outras possibilidades estéticas, de modo a diversificar os resultados sonoros e artísticos (Projeto, 2024).

No formulário do projeto referente à 2024, há um campo no qual os proponentes devem informar de que modo há inovação na proposta. Nesse sentido, dentre os aspectos elencados podemos mencionar como “inovação” pertinente para a análise aqui empreendida, a indicação no projeto de 2024:

do ponto de vista estético, o fomento à exploração de novas sonoridades e possibilidades artístico-musicais, por meio da busca constante por novas combinações timbrísticas, harmônicas e melódicas. Além disso, serão realizadas vivências musicais a partir da linguagem contemporânea de música, tais como: improvisação livre, paisagem sonora, etc. Com isso, espera-se contribuir com a ampliação dos referenciais estéticos tanto dos participantes, quanto do público das apresentações (Projeto, 2024).

Nesse sentido, podemos nos ater à improvisação musical livre, a qual permite a expressão sem barreiras dos sujeitos de modo a possibilitar a expressão do Eu Sonoro de cada um (Matos, 2024). Ademais, qualquer som pode e deve ser utilizado nessas performances sonoras, desde sons com alturas definidas ou sons que comumente são chamados de “ruído” (Costa, 2017). Nesse sentido, podem ser ampliados os referenciais estéticos do *performer*, tendo em vista que pode empreender pesquisas sonoras de sons que anteriormente não tinha consciência, de modo a explorar diversas inovações expressivas.

O uso da improvisação livre está vinculado diretamente à busca constante pelo novo, pela intensificação do presente, e pela não adequação ou a estilos identificáveis, como também pela construção interativa (MOREIRA, 2019). A atenção a esses aspectos da improvisação livre ressignifica tanto as possibilidades de exercício do som, como o ambiente no qual a compartilha musical acontece (Silva e Matos, 2024, p. 72).

Outrossim, a respeito da “interação entre linguagens artísticas”, podemos destacar a importância da superação das barreiras entre as diversas maneiras de expressão artística “tendo em vista que possibilitam ampliar o escopo expressivo dos sujeitos, de modo a diluir ainda mais as fronteiras entre os conhecimentos, sobretudo os artísticos” (Silva *et al*, 2025, p. 14). Além disso, podemos vislumbrar que “novas experiências pedagógicas podem emergir, reconfigurando a percepção da aprendizagem musical dos sujeitos envolvidos e revelando novas dimensões do ensinar e aprender música no ensino superior” (Silva *et al*, 2025, p. 15).

Ao nos atermos a premissas de formação humana e docente, podemos dialogar com a pedagogia Artes em Sociais Aprendizagens (ASAS). Conforme nos aponta Abreu (2024, p. 121):

Dentro da pedagogia da ASAS, para que a formação e a atuação docente sejam possibilitadas, será necessário que haja a interlocução entre as diversas linguagens artísticas sem ditames hierárquicos, com a integração do todo, compreendendo que o corpo humano pode fazer surgir diversas formas de expressões criativas, que também são reflexivas, instituindo processos ativos de aprendizagens que mobilizam a corporalidade e a subjetividade do eu que se faz coletivo e potencialmente solidário (Abreu, 2024, p. 121).

Já a categoria Democratização de atividades musicais tem relação com a ampliação do alcance das realizações musicais do grupo Som da Terra, seja apresentações ou atividades pedagógico-musicais. Nesse sentido, os temas destacados são: apresentações artísticas; apresentações didáticas; democratização a práticas musicais; democratização ao acesso a bens artísticos e difundir conhecimentos musicais. Sobre democracia e educação, Oliveira (2017, p.

70) argumenta.

Adotar uma postura democrática é um exercício compartilhado, necessariamente, mas não implica ausência de direcionamento do processo educativo – que em sua essência, implica uma mudança deliberada da realidade. Ao contrário, a preocupação é para que a necessária diretividade não tolha a autonomia dos agentes, o que inevitavelmente também imporá barreiras à liberdade de escolha e, conseqüentemente, à genuína participação (Oliveira, 2017, p. 70).

No projeto de 2023, podemos observar como uma das propostas de contribuições relevantes para o desenvolvimento das atividades artísticas da Universidade Federal do Ceará “Promover a produção de bens/produtos artístico-culturais pelos bolsistas e servidores da instituição”. Dessa forma, podemos perceber que há um movimento de fomento à produção cultural no âmbito da universidade tanto pelos estudantes vinculados ao projeto quanto pelos servidores da instituição não vinculados.

Assim, no projeto está previsto: “entende-se que a realização das exposições artísticas aqui previstas contribuirão de forma significativa para a formação musical da plateia (também composta de alunos da graduação), haja vista que proporciona o acesso a bens artísticos” (Projeto, 2023). No mesmo sentido, podemos observar no projeto de 2024 que “o Projeto procura sensibilizar as pessoas alcançadas para a fruição artística, promovendo o acesso à prática musical” (Projeto, 2024).

A referida categoria também se associa com a categoria “interlocução entre universidade e comunidade”, a qual possui os seguintes temas sob seu guarda-chuva: “indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão” e “relação dialógica com a comunidade”. Neste prisma, podemos compreender que alcançar pessoas da comunidade é uma premissa basilar do projeto, seja por meio da difusão das produções ao longo de seu funcionamento ou pelo alcance direto na participação das aulas e ensaios do grupo. Tal perspectiva pode ser observada no excerto abaixo:

outrossim, considerando a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, bem como a curricularização de atividades de extensão, o projeto dá aos graduandos possibilidade de atuação direta com ações extensionistas, o que é de significativa importância na sua construção profissional e humana. Nessa perspectiva, ressalta-se que as ações extensionistas são indispensáveis na compreensão do conhecimento largo e abrangente das coisas do mundo, e este procura associar o conhecimento acadêmico ao saber popular, dando-lhes o mesmo grau de importância e qualidade. O Projeto procura sensibilizar as pessoas alcançadas para a fruição artística, promovendo o acesso à prática musical (Projeto, 2024).

Sobre relação dialógica com a sociedade, Silva *et al* (2025, p. 12) comentam:

iniciativas que mobilizem ensino, pesquisa e extensão são bastantes pertinentes para a sociedade, uma vez que, ao articular diversos setores das universidades, podem contribuir para o desenvolvimento e difusão de conhecimento. Podemos destacar, no entanto, que não podemos encarar como uma via de mão única, como se as Universidades apresentassem o conhecimento “verdadeiro” aos demais setores da sociedade, mas sim estabelecer um diálogo com eles, no sentido de encarar como legítimo e pertinente o saber desenvolvido pela sociedade fora do contexto universitário. Tal premissa pode ser observada, inclusive na no artigo 5º da Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação, do Ministério da Educação, a qual estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira: “a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social” (Brasil, 2018, p. 02).

Outra categoria de grande relevância que podemos destacar é da “formação docente dos bolsistas”, na qual foram inseridos os temas: “construção de senso de trabalho em equipe”; “desenvolvimento docente”; “formação humana e docente” e “protagonismo de bolsistas”. De modo geral, podemos compreender que no funcionamento do Grupo Som da Terra há grande preocupação com o desenvolvimento dos bolsistas participantes do projeto, haja vista que devem desempenhar atividades de forma autônoma e profissional, contando com a orientação necessária para tal finalidade. Nesse sentido, o projeto tem como objetivo importante promover uma formação ampla e contextualizada com a realidade na qual está inserido.

Para os bolsistas, a participação no projeto SOM DA TERRA é uma oportunidade de aprendizado técnico, profissional e humano, proporcionando-lhes um ambiente formativo, prático e teórico, por meio do ensino de atividades artísticas com as quais se identificam, sob a orientação teórica e metodológica da equipe de trabalho. O Projeto oferecerá aos bolsistas um suporte pedagógico musical e um ambiente no qual se estabelecerá uma relação dialógica com outros setores da comunidade na forma de apresentações didáticas em escolas e entidades afins na perspectiva de produção e compartilhamento de conhecimentos (Projeto, 2024).

Dentre os resultados esperados do projeto de 2024 podemos destacar a intenção de “Proporcionar aos estudantes-bolsistas novas experiências sociais e desenvolvimento profissional, por intermédio da interação com os profissionais envolvidos e o público atendido, como uma forma de laboratório de campo às práticas acadêmicas curriculares”. Ou seja, podemos presumir que a proposta contempla a interlocução entre ensino e extensão de modo que se concretizem ações práticas por parte dos bolsistas envolvidos, o que poderá ser uma rica experiência quando realizada articulada com uma reflexão crítica e contextualizada.

Ao ponderarmos acerca de cursos de licenciatura em música no Brasil, a extensão universitária se apresenta como um fértil ambiente no qual estudantes podem desempenhar atividades musicais/formativas, de forma a compartilhar conhecimentos desenvolvidos em seus percursos acadêmicos. À medida que cursam sua graduação, esses estudantes amplificam suas possibilidades formativas ao interagirem com pessoas da comunidade externa, as quais trazem vivências e saberes desenvolvidos em diversas realidades. Dessa forma, tais ações podem contribuir fortemente para o desenvolvimento de habilidades e competências musicais/pedagógicas desses estudantes, assim como a sociedade estará presente no contexto da universidade, de modo a fazer uso do que é desenvolvido no âmbito da instituição, materializando um direito que é expresso, conforme apontado nos dispositivos acima (Silva *et al*, 2025, p. 14).

Outra categoria de elevada importância é a denominada “práticas solidárias, empáticas e formação humana”, a qual apresenta os seguintes temas: “aprendizagem colaborativa”; “aprendizagem cooperativa”; “aprendizagem musical de forma coletiva e cooperativa: solidariedade nas relações pedagógicas”; “aprendizagem musical relacionada a melhorias no desenvolvimento humano”; “atividades de solidariedade”; “atividades pedagógicas”; “compartilhamento de conhecimentos”; “compartilhamento de saberes”; “convivência musical”; “desenvolvimento de dimensões afetivas e socioemocionais”; “fomento à cooperação nas práticas pedagógicas”; “integração social e desenvolvimento humano”; “participação ativa dos integrantes”; “participantes atuam como protagonistas, auxiliando seus pares na construção do conhecimento”; “prática musical em conjunto”; “reflexão sobre relações de gênero na sociedade”; e “socialização”.

Os temas identificados nos levam a interpretar que é fomentado, de forma direta e indireta, um senso de solidariedade e de compartilhamento entre os envolvidos no projeto, tendo em vista que a música é encarada como uma forma de socialização entre os participantes. Assim, a nosso ver, os aspectos técnico-musicais acabam sendo encarados, no fazer pedagógico, como secundários no processo de formação humana ali desenvolvidos, funcionando como motivação da interação entre os sujeitos envolvidos.

Ademais, o Projeto proporciona um espaço favorável de convivência musical, desenvolvendo as dimensões afetivas e socioemocionais dos participantes por meio da aprendizagem colaborativa e da prática musical em conjunto, o que promove a socialização do grupo (Projeto, 2023).

O SOM DA TERRA prevê a realização de aulas de música e prática musical em conjunto de modo a proporcionar a integração social e desenvolvimento humano dos participantes do projeto. De acordo com Vigotsky (1986), as interações sociais e a mediação cultural são de fundamental importância no processo de desenvolvimento e aprendizagem humano e, neste sentido, o Projeto pretende proporcionar um espaço favorável ao aprendizado musical, por meio da aprendizagem colaborativa e da prática

musical em conjunto, desenvolvendo as dimensões afetivas e socioemocionais dos participantes e promovendo a socialização do grupo (Projeto, 2024).

Dentre os objetivos do projeto em 2024 podemos destacar: “desenvolver prática em conjunto musical no âmbito da UFC, de modo a contribuir para a construção de senso de trabalho em equipe e compartilhamento de saberes”. Assim, é possível compreendermos a prática musical como premissa para um desenvolvimento humano pautado na partilha e na alteridade, uma vez que notar o outro como parte integrante de um todo é de suma importância para as relações humanas nas mais diversas ocasiões. Sobre tal perspectiva, de modo a vislumbrar que o projeto está alinhado à pedagogia da Aprendizagem Musical Compartilhada, uma vez que:

tais conceitos somam-se a essa pedagogia na busca da emancipação do indivíduo por meio de uma educação dialógica, abrangendo aspectos criativos para a formação humana (*Bildung*) e aspectos éticos, solidários, imbricados em uma aprendizagem musical na relação contextual, reflexiva e crítica sobre si, o outro, a obra e sociedade (*Ubuntu*), de tal modo que ele se veja livre, existencialmente, na busca pelo Ser em aprendizagem, ao ponto de compartilhar suas vivências e expressar, por meio da arte, o profundo que emerge de si mesmo na relação com mundo (Holanda, Albuquerque, e Matos, 2024, p. 23).

Como decorrência desta última categoria, vislumbramos o surgimento de uma premissa que configura um eixo central do projeto e que suscita o surgimento da última categoria a ser aqui apresentada: “qualidade de vida, saúde e bem-estar”. Ao compreendermos as relações musicais no sentido de humanização dos sujeitos, é possível compreendermos que há uma forte influência na qualidade de vida dos sujeitos envolvidos no projeto. Ao pensarmos em atividades de música em um sentido relacional, podemos perceber que pode haver um sentido de construção humana e coletiva, o que favorece o pertencimento de um sujeito ao todo. Small (1998) reflete sobre o conceito *musicizing*, como um fazer sonoro realizado por sujeitos de modo a serem estabelecidas conexões com o grupo, além de possibilitar a expressão autêntica de nossa subjetividade:

o padrão das relações que se estabelecem durante uma performance musical e conecta seus relacionamentos que é estabelecido durante uma performance musical e conecta seus relacionamentos, sejam eles de primeira, segunda, terceira ou enésima ordem, modela em forma metafórica o padrão que nos conecta a nós mesmos, a outros humanos e ao resto do mundo vivo, e essas são questões que estão entre as mais importantes na vida humana. Como em todos os relacionamentos humanos, o padrão é complexo e frequentemente contraditório, e é uma imagem de nossos desejos e

crenças mais profundos. Se buscássemos uma razão para a posição central que o *musicking* ocupa na vida humana, é aqui (Small, 1998, p. 200, tradução nossa).¹⁹

Dessa forma, por exemplo, podemos refletir acerca das possibilidades de desenvolvimento de um forte senso de pertencimento ao grupo, bem como a expressão da subjetividade de cada indivíduo, uma vez que podemos compreender que “Muitas formas de arte podem inclusive articular sentimentos que achamos difíceis de verbalizar” (Ngomane, 2024, p. 123).

Essa é uma das razões pelas quais participar de um coral é recomendado para pessoas que sofrem de algum problema de saúde mental. A música é uma maneira de transmitir emoções, e cantar em uníssono ajuda a nos relacionarmos em um nível primevo, aumentando sensações de inspiração e felicidade. Mesmo assistindo a um show ao vivo, os membros da plateia se sentem como um só, porque todos curtem o momento juntos, é o ubuntu - um senso de comunidade - na forma de entretenimento e alegria (Ngomane, 2024, p. 125-126).

Essa preocupação pode ser notada pela própria gênese do projeto, o qual teve origem na Divisão de Bem-Estar e está inserida em uma Coordenadoria de Qualidade de Vida no Trabalho, a qual possui normas e orientações que respaldam suas ações relativas à qualidade de vida dos servidores da UFC. “No ano de 2021, a DBEST (Divisão de Bem-Estar) - antiga DICART (Divisão de Cultura e Arte) - foi convidada a realizar a gestão do projeto, e este passou a ter como premissa a promoção da qualidade de vida para os trabalhadores da UFC” (Projeto, 2024). Ademais, tal importância pode ser observada com clareza em dos objetivos do projeto “promover a qualidade de vida e a saúde das pessoas por meio da prática musical”.

A respeito das orientações e normas, destacamos o excerto abaixo:

ressaltamos que o projeto SOM DA TERRA atende às demandas do Programa Culturarte, da DBEST, assinado pelo Magnífico Reitor em 2018, embasado na Política Nacional de Promoção da Saúde (2006), nas Diretrizes Gerais da Saúde do Servidor Público Federal (2013), no Plano Nacional de Cultura (2010) e vai ao encontro da compreensão da PROGEP quanto a importância do acesso à Arte e à Cultura para a promoção da saúde (física, psíquica e social), o bem-estar e a qualidade de vida, missão da DBEST (Divisão de Bem Estar) - antiga DICART (Divisão de Cultura e Arte)-, unidade da Coordenadoria de Qualidade de Vida no Trabalho (COQVT). Além disso, o projeto também está em conformidade com a visão e a missão da instituição e alinhado aos seguintes programas presentes no Plano de

¹⁹ The pattern of relationships that is established during a musical performance and connects together its relationships, whether they be first-, second-, third-, or with-order, models in metaphoric form, the pattern which connects us to ourselves, to other humans, and to the rest of the living world, and those are matters which are among the most important in human life. As in all human relationships the pattern is complex and often contradictory, and it is an image of our deepest desires and beliefs. If we would seek a reason for the central position that musicking occupies in human life, it is here.

Desenvolvimento Institucional da UFC (PDI 2023-2027): impacto dos resultados da extensão universitária da UFC, perspectiva 1 – resultado para a sociedade, objetivo estratégico 3 – fortalecer a extensão universitária na UFC; expansão, difusão e inclusão na área cultural, perspectiva 2 – processos internos, objetivo estratégico 4 – fortalecer a cultura, a memória e o patrimônio cultural da UFC; e qualidade de vida no trabalho e inclusão, objetivo estratégico 10 – garantir a excelência na gestão de pessoas, perspectiva 3 – pessoas (Projeto, 2024).

Apresentamos, neste tópico, uma análise dos projetos relacionados ao grupo Som da Terra redigidos e submetidos ao programa de Promoção da Cultura Artística nos anos de 2023 e de 2024. Pudemos compreender que o projeto possui forte alinhamento institucional com a proposta de promoção da qualidade de vida no trabalho, contudo com objetivos evidentes relacionados a formação humana pelos participantes do grupo, bem como formação humana e docente por parte dos bolsistas do projeto.

5.1.1 Matérias jornalísticas relacionadas ao grupo Som da Terra

As matérias aqui apresentadas dizem respeito à eventos relacionados ao projeto FazerArte: “Sarau FazerArte” e a “7ª Culturarte” das quais o grupo Som da Terra participou como parte da programação. Dessa forma, foram elencadas e transcritas falas de participantes do projeto, de modo a identificarmos características acerca da operacionalidade do grupo. Por mais que sejam vídeos públicos veiculados no canal da UFC na plataforma Youtube, optamos, nesta pesquisa, preservar o anonimato dos interlocutores. Assim, o primeiro participante que emite um discurso na matéria do sarau será identificado como participante A, o segundo como participante B, já o que discursa no evento Mostra Culturarte como participante C.

O participante A aludiu que “é um grande aprendizado. A gente aprende muito sobre ritmo, sobre harmonia, sobre a melodia de uma maneira geral”. Na fala do participante, podemos identificar que este atribui grande importância aos assuntos relacionados à música apreendido no encontro, o que pode ser associado ao modo como são realizadas as atividades. Nesse sentido, podemos compreender que um processo de ensino e aprendizagem realizado de forma mais flexível e democrático pode contribuir inclusive no aprendizado de conteúdo. Podemos mencionar aqui uma conexão com a teoria da aprendizagem musical compartilhada.

A Aprendizagem Musical Compartilhada é uma proposta de trabalho para a construção do conhecimento musical na qual buscamos pensar que através do compartilhamento de experiências musicais realizadas em contextos de interação não objetivista – do encontro entre seres sonoros – pode haver a formação daquele que forma e daquele que é formado a partir do trato com o material sonoro-musical (MATOS, 2018, p. 96).

Já o participante B apresenta o seguinte discurso: “é um incentivo que a gente tem, né, de se dedicar à música, se dedicar ao nosso tempo, para uma coisa de mais conhecimento. Tocar sozinha a gente se perde um pouco, né, e tocar em conjunto é assim uma coisa assim fantástica.”

Ao destacarmos a fala do participante, podemos perceber que ele atribui significado ao processo de aprendizagem que ocorre no grupo, o que ratifica com a visão do participante mencionado anteriormente. Porém, podemos refletir sobre sua fala a importância de tocar em grupo, de modo a amplificar as possibilidades formativas. Tal visão dialoga com a perspectiva teórica de Small (1998), uma vez que o autor atribui ao “*musicking*” como uma prática social de uma coletividade, de modo a funcionar como uma espécie de ritual no qual os sujeitos envolvidos celebram a vida e projetam o mundo no qual desejam construir.

Ao trazer à existência relacionamentos que são pensados como desejáveis, uma performance musical não apenas reflete esses relacionamentos, mas também os molda. Ela ensina e inculca o conceito desses relacionamentos ideais, ou valores, e permite que aqueles que participam experimentem-nos, para ver como se ajustam, para experienciá-los sem ter que se comprometer com eles, pelo menos por mais do que a duração da performance. Ela é assim um instrumento de exploração (Small, 1998, p. 183, tradução nossa).²⁰

O participante C traz importantes reflexões: “a gente lida com professores que são aposentados, com servidores, com professores ativos, servidores ativos e também com membros da comunidade. E aí, além de ser uma atividade interessante em termos da música em si, é um ótimo espaço de convívio que me alegra a semana. ”

A partir do discurso emitido pelo participante do projeto, o qual enfatiza que o grupo representa “um ótimo espaço de convívio”, podemos compreender que foi proporcionado um ambiente de integração aos integrantes do Som da Terra, o que também dialoga com as ideias de Small (1998), no sentido das práticas musicais funcionarem como atividades musicais em um sentido relacional. Ademais, podemos realizar conexões com a Aprendizagem Musical

²⁰ By bringing into existence relationships that are thought of as desirable, a musical performance not only reflects those relationships but also shapes them. It teaches and inculcates the concept of those ideal relationships, or values, and allows those taking part to try them on, to see how they fit, to experience them without having to commit themselves to them, at least for more than the duration of the performance. It is thus an instrument of exploration.

Compartilhada, sobretudo no conceito de *Ubuntu*, nela presente

essa ideia busca promover o encontro entre os sujeitos e suas descobertas singulares e plurais possíveis na coletividade, capaz de potencializar o fortalecimento das relações sociais em busca da resolução de conflitos. Isso nos fortalece enquanto espécie, uma vez que o desenvolvimento social só ocorre quando “uma pessoa só é uma pessoa por meio de outras pessoas” (Ngomane, 2024, p. 14). (Silva *et al*, 2024, p. 10).

Diante disso, podemos compreender que sujeitos podem projetar a partir de uma prática ritual (Small, 1998) uma sociedade a qual solicitam, de modo a poder contribuir para a construção de um senso de solidariedade entre os membros da coletividade musical.

5.2 Percursos experienciais em tempos e espaços formativos

Neste subcapítulo, realizarei, por meio de uma narrativa, a retomada de memórias de atividades formativas pelas quais passei ao longo da minha trajetória educacional nas variadas dimensões, de modo a confluir e interagir com o funcionamento do grupo Som da Terra nos anos de 2023 e 2024. Desse modo, será dado relevo às experiências significativas para mim nas dimensões humana, estética e profissional, as quais contribuíram para a minha formação até o presente momento.

Nas narrativas de vida é evidente que as vivências são relatadas, mas contam-nas já nos devolvendo uma significação, por mais sumária que ela seja. Em outras palavras, a narração oral ou escrita inscreve-se de imediato num contexto interpretativo constituído de vivências consideradas semelhantes e/ou no mínimo de um referencial teórico que funciona como grelha de interpretação. Na abordagem “Histórias de Vida e Formação”, a reflexão sobre a vida é centrada no salientar as experiências que consideramos significativas, para compreendermos o que nos tornamos, nesse dia, e de que forma chegamos a pensar o que pensamos de nós mesmos, dos outros, do nosso meio humano e natural. Assim, a recordação das nossas experiências significativas de vida, do ponto de vista da nossa formação, é solicitada a partir desta indução deliberada. Mesmo sabendo que cada participante se apropria do conceito de formação segundo sua própria representação, durante uma boa parte do processo, há uma negociação de sentido sustentada pelo trabalho sobre as narrativas escritas (Josso, 2004, p. 73).

Ao refletir acerca da formação pela qual passei e estou passando, dando ênfase às dimensões artístico-musical e docente, compreendo que todas as experiências, em alguma medida, compõem tal processo, sobretudo as concernentes às interações sociais. De forma sintética, buscarei traçar, a seguir, um panorama do meu contínuo processo de formação enquanto ser humano/aprendente/docente/artista/músico em uma sociedade complexa em suas

contradições, de maneira a realizar ponderações sobre a minha formação no ambiente familiar, no ambiente escolar, no ambiente acadêmico, em ambientes não institucionais, bem como no ambiente profissional.

Falar de recordações-referências é dizer, de imediato, que elas são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação. A recordação-referência significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores. A recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimentos) serve, daí para a frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, quer de acontecimentos existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida. São as experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro (Josso, 2004, p. 40).

A princípio, refletindo sobre o ambiente em que dei meus primeiros e importantes “passos” no planeta, posso afirmar que cresci em uma pequena família composta por quatro pessoas, como é comum na cultura ocidental, com valores conservadores manifestados nos comportamentos e nos discursos cotidianos. Contudo, ao mesmo tempo, foi um ambiente no qual encontrei muito afeto e apoio emocional, bem como liberdade para escolher meus caminhos, raramente sendo julgado acerca das minhas decisões ou atitudes em quaisquer das esferas da minha vida. Além disso, também sempre houve estímulos à aprendizagem nesse ambiente, o que contribuiu significativamente para a minha trajetória educacional.

Do ponto de vista musical, destaco a bela voz da minha avó materna Maria Iva, que sempre esteve presente (e ainda está) nos corredores de casa, apresentando vários clássicos do cancionário brasileiro. Com uma precisa afinação (incrível para quem nunca estudou técnica vocal), sempre cantou importantes sucessos de compositores brasileiros consagrados como, Ângela Maria, Luiz Gonzaga, Nelson Gonçalves, Dick Farney, dentre outros. Tal vivência foi extremamente significativa para minha formação enquanto músico, pois possibilitou-me conhecer importantes e plurais obras brasileiras, compostas com riqueza expressiva, tanto melódica quanto harmônica, constituindo uma experiência que fui acumulando desde então e que contribuiria para meu desenvolvimento musical ao longo da vida.

Ainda nessa perspectiva, outra contribuição importante para minha formação, foi o grande incentivo e orientação que recebi da minha mãe Ana Reble, ao longo do meu processo de construção enquanto ser humano, pois ela sempre fomentou um contato meu com música e com demais áreas de conhecimento. Ao assistir programas de show de calouros, junto a ela,

pude ampliar muito o repertório de músicas que eu conhecia. A despeito desses tipos de programas contribuírem de forma significativa para a perpetuação de modelos estéticos que precisam, a meu ver, ser superados em alguma medida, uma vez que carregam, muitas vezes, uma carga exorbitante de referenciais eurocêntricos (o que muitas vezes anula outras possibilidades expressivas), essas foram experiências importantes para ampliação de meu repertório musical.

Além disso, minha mãe, por ser, com muito esforço, a primeira pessoa da família a ingressar no ensino superior, possuía uma grande bagagem de conhecimentos socialmente relevantes, o que contribuiu decisivamente para o meu desenvolvimento, haja vista que, por diversas vezes, recordo-me, na minha infância, dela dedicando momentos para estudar comigo conteúdos escolares. Nessa perspectiva, compreendo que a partir dessas experiências, foi-me possibilitado o desenvolvimento de certa curiosidade sobre os fenômenos do mundo, autodisciplina e gosto pela leitura, algo que influenciaria o restante do meu percurso formativo.

Nesse mesmo contexto, destaco a influência musical do meu tio Klaudio Emanuel, o qual apresentou-me, por meio de fitas cassetes e CDs (Compact Disc), às primeiras bandas de *rock* que eu viria a conhecer, dentre elas: Iron Maiden, Black Sabbath, Ramones, Engenheiros do Hawai, RPM, Raimundos, dentre outras. Essas experiências de escuta contribuíram fortemente para a construção do meu gosto musical, fazendo com que eu tivesse grande afinidade por guitarras distorcidas²¹, ritmos mais fortes e sonoridades que, de certo modo, eram ainda contra-hegemônicas.

Em alguma medida, esses referenciais estéticos foram preponderantes na formação do meu gosto musical, visto que, ao longo da minha trajetória, busquei fruir de experiências musicais que de algum modo tivessem relação com o gênero *rock*. Acredito que, além da influência familiar, outras dimensões sociais influenciaram a construção dessas afinidades estéticas, como a televisão, os filmes, as propagandas, os amigos, etc.

As memórias de formação aqui mencionadas fazem-me refletir acerca de como os gostos são construídos socialmente, sobretudo o musical, de forma que as minhas vivências contribuíram, sobremaneira, para o desenvolvimento do meu gosto no que concerne a gêneros musicais e como isso foi se constituindo a partir de cada experiência nova ao longo do tempo. Machado (2020, p. 302) aponta:

²¹ Sonoridade da guitarra alterada, normalmente saturada, o que leva a adição de harmônicos, de modo a timbrar de maneira “suja” e estridente.

de acordo com Pierre Bourdieu, o gosto faz parte de um sistema de organização cultural que orienta escolhas e comportamentos, sendo estes incorporados de forma naturalizada e gradativa às estruturas do mundo social e biológico (BOURDIEU; CHARTIER, 2011, p. 57). Assim, os gostos residem na dinâmica do arcabouço e funcionamento escolar, que representa e institucionaliza um sistema tanto social como culturalmente constituído, aceito e propagado (Bourdieu; Saint-Martin, 1976, P. 14).

Avalio tal contexto como uma oportunidade que me permitiu certa liberdade para explorar possibilidades nesse vasto mundo e poder ter experiências diversas, além de poder optar por percursos que fizeram um real sentido para mim em cada situação vivida até então.

Nesse cenário, por volta dos meus 12 anos de idade, quando comecei a desenvolver uma maior afinidade e curiosidade por música, senti vontade de aprender guitarra elétrica. Aproveitando um antigo instrumento herdado do meu avô (que faleceu quando eu tinha aproximadamente 05 anos), minha mãe sugeriu que eu iniciasse por aulas de violão e, para isso, contratou um professor particular para as primeiras lições. O professor era jovem e, talvez, por inexperiência ou por reproduzir a abordagem pela qual aprendera, trazia excessivamente o foco dos encontros para conceitos abstratos de teoria musical e para desenho de acordes, o que, na época, não me deixava motivado a aprender. Apesar de assimilar alguns acordes isolados e alguns dedilhados nas primeiras aulas, logo perdi o interesse, pois não conseguia encontrar sentido no que eu estava estudando, e acabei desistindo naquele momento.

Alguns dias depois, minha mãe encontrou um novo professor (que também cobrava um valor acessível) e decidi tentar novamente. Esse tinha uma abordagem completamente diferente, focada no fazer musical propriamente dito. Já na segunda aula, consegui tocar minha primeira música: “Garoto de Aluguel”, de Zé Ramalho. Tal acontecimento foi marcante para mim, pois os acordes finalmente começaram a fazer sentido dentro de um contexto de uma música e, assim, foi possível desenvolver a convicção de que eu conseguiria realmente tocar algo. Continuei as aulas com entusiasmo até que, de forma inesperada, o professor “sumiu”. Durante o pouco tempo que estudei com ele (cerca de dois meses), consegui aprender aproximadamente cinco músicas e algumas sequências de acordes.

Por falta de recursos financeiros para contratar outro professor ou ingressar em uma escola de música, continuei tentando estudar sozinho, utilizando revistas de cifras e tocando com amigos. Nesse período, fiz novas amizades com pessoas que também estavam aprendendo, o que possibilitou a criação de um hábito de tocar com outras pessoas e me ajudou a vivenciar, de certo modo, partilhas sonoras, de forma que enquanto um tocava a harmonia da música outra

pessoa “solava²²”, além de possibilitar a expansão do repertório que eu conhecia, especialmente com músicas de rock nacional. Ademais, cheguei a ajudar alguns amigos que desejavam aprender os primeiros acordes e logo começamos a tocar juntos, formando pequenas rodas informais de aprendizado e prática musical, de modo que ocorriam interações sociais (Vigotsky, 2007).

Em um momento posterior, ao ter acesso à internet, consegui, de maneira precária, avançar nos estudos ao explorar o funcionamento dos campos harmônicos e as primeiras escalas²³, o que foi algo marcante para mim. Por muito tempo, a ideia de criar solos como os dos guitarristas que eu gostava era algo muito distante, mas, com o passar do tempo, os conceitos começaram a fazer sentido e criar melodias parecia ser algo mais tangível, embora muitas dúvidas ainda permanecessem.

5.2.1 Vivências em ambientes institucionais de aprendizagem

Destaco como de grande relevância para a minha formação, as instituições e projetos musicais/educacionais a elas associados e pelos quais passei. Inicialmente, em relação à minha presença na escola, levando em consideração a educação básica, pelo que me recordo, passei por, pelo menos, seis instituições variando entre particulares e públicas. Em termos de aquisição de conhecimentos e habilidades, sem dúvida, as escolas particulares possibilitaram uma gama maior de oportunidades formativas no que se refere aos conhecimentos com “maior relevância” social, tendo como parâmetro o pragmatismo decorrente das necessidades mercadológicas.

Entretanto, nas escolas privadas, havia pesos diferentes entre os conteúdos, uma vez que há aspectos sociopolíticos que balizam isso, sempre observei que matérias como matemática e português eram privilegiadas em detrimento de outras “não tão importantes”, como, por exemplo, arte, filosofia e história. Tal fenômeno se associa ao fato daquelas disciplinas se vincularem às demandas do mercado de trabalho e à ideia de produtividade, demonstrando a forte influência do sistema capitalista no currículo escolar.

O BIRD (Banco Mundial) defende explicitamente a vinculação entre educação e produtividade, a partir de uma visão economicista. Segundo a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL –, para que os países da América Latina se tornem competitivos no mercado internacional, é necessário que disponham de

²² No meio musical há o verbo “solar” e este indica a execução de um tema ou trecho melódico que normalmente é acompanhado por um ou mais músicos;

²³ Aspectos teóricos fundamentais para o aprendizado musical na linguagem ocidental.

talentos para difundir o progresso técnico e incorporá-lo ao sistema produtivo. É imprescindível a aprendizagem mediante a prática, o uso de sistemas complexos e a interação entre produtores e consumidores (Miranda, 1997). Assim, o conhecimento a ser ensinado nas escolas é definido a partir de sua operacionalidade (Altmann, 2002, p. 83).

Mesmo diante desse cenário, no entanto, havia uma necessidade, em mim, de estabelecer maior contato com atividades musicais e artísticas e consegui, em algumas e poucas oportunidades, ter minhas primeiras vivências ainda na escola. Dentre essas experiências, destaco a minha passagem por uma escola particular na qual tive a oportunidade de participar de atividades musicais, que foram bastante relevantes para a minha formação. Nesse período, pude participar de uma oficina coletiva de violão e de uma banda da escola, o que possibilitou para que eu tivesse meus primeiros contatos com prática de conjunto e subi num palco pela primeira vez para “solar” uma música que tirei de ouvido, também pela primeira vez.

Por outro lado, diferente das escolas particulares nas quais, muitas vezes, parece estarmos numa “bolha” desconectada da realidade, devido a problemas financeiros e familiares, aos 13 anos, conheci a escola pública, que, de certo modo, apesar das dificuldades estruturais, me proporcionou a percepção de perceber um mundo mais diverso e concreto, uma vez que há diferentes situações sociais e econômicas em nossa sociedade, o que me permitiu construir uma visão mais crítica sobre o mundo e suas contradições. Dessa forma, pude observar a vulnerabilidade a qual pessoas sem recursos financeiros e sem um suporte familiar adequado estão expostas, favorecendo, por exemplo, a ocorrência de abandono escolar devido a reprovações, a gravidez na adolescência, dentre outras questões delicadas, que contribuem para a perpetuação de tal realidade.

A estratificação social separa e opõe, assim, os brasileiros ricos e remediados dos pobres, e todos eles dos miseráveis, mais do que corresponde habitualmente a esses antagonismos. Nesse plano, as relações de classes chegam a ser tão infranqueáveis que obliteram toda comunicação propriamente humana entre a massa do povo e a minoria privilegiada, que a vê e a ignora, a trata e a maltrata, a explora e a deplora, como se esta fosse uma conduta natural (Ribeiro, 2015, p. 21).

Destaco, também, a participação em atividades musicais em um colégio católico de Fortaleza, onde estudei a maior parte do ensino médio, nos anos 2007 e 2008, com bolsa de estudos para o período noturno, que era concedida, à época, para estudantes com poucos recursos financeiros. Nesse espaço, tive a oportunidade de ter um contato maior com música dentro da escola, o que ocorreu por meio de minha participação na banda e no coral. Nessa ocasião, tive a oportunidade de aprofundar a prática em conjunto e conhecer outras

possibilidades de fazer música, o que foi bastante significativo para minha formação artística, pois pude tocar em diversos eventos da escola.

Nesse mesmo período, tive a oportunidade de ingressar no curso Técnico em Música no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), que foi um percurso que muito contribuiu para minha formação musical e humana. Tive oportunidade de aprofundar conhecimentos musicais de maneira gratuita e com qualidade. Além disso, pude interagir com outros músicos, o que possibilitou uma rica experiência formativa no que se refere ao campo musical. Destaco ainda nesse período, minha participação na Camerata de Violões do IFCE, na qual pude vivenciar ricos momentos tocando desde peças renascentistas de Michael Praetorius²⁴ a composições populares de Jacob do Bandolim²⁵.

Tendo como parâmetro a minha formação enquanto profissional da educação/professor, pondero que todas as experiências vivenciadas interferem diretamente no fazer pedagógico, tendo em vista que são responsáveis pela construção da personalidade, do caráter, da visão político-social, da construção de conhecimentos e do desenvolvimento de habilidades. Nessa perspectiva, ainda considerando todas as outras, sublinho como basilares para minha atuação no campo da docência/educação as formações das dimensões: humana, artística e pedagógica.

Tive a oportunidade de aprofundar essas formações na educação superior ao longo do curso Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará (UFC), bem como em cursos livres realizados ao longo do tempo em que estive na graduação. Na universidade, as reflexões sobre escola, sociedade e música aliadas a conhecimentos técnicos ampliaram intensamente a minha formação, contribuindo para a alteração de minha práxis social ao longo do tempo. Considero, dessa forma, minha experiência na graduação como basilar, algo que deveria ser amplamente oportunizado a todas as pessoas.

Durante o curso, participei do primeiro semestre de estágio supervisionado obrigatório²⁶ em uma escola pública municipal em Fortaleza, nos anos 2017 e 2018. Na oportunidade, foram realizadas aulas de violão popular para alunos do 6º ao 9º ano do ensino Fundamental, no contraturno escolar.

Assim, em um dos encontros, eu e meus colegas também estagiários estávamos apresentando uma música e notamos que um dos estudantes já era mais experiente

²⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=4d2sY0hfTTY;>

²⁵ https://www.youtube.com/watch?v=GbtdnsKxm_s;

²⁶ Atividade acadêmica obrigatória em cursos de licenciatura, que são graduações que objetivam a formação docente.

musicalmente e estava aprendendo em uma velocidade bem mais alta do que os demais. Nesse sentido, foi sugerido que ele auxiliasse os colegas que estavam com dificuldade em aprender o que foi proposto. Diante disso, um colega de estágio, também estudante de licenciatura e mais experiente do que eu no que se refere a conhecimentos acadêmicos, apontou a experiência como um exemplo de Aprendizagem Musical Compartilhada (Fernandes, 2013; Almeida, 2014).

Notei que tal abordagem não só estava presente na interação entre os dois iniciantes no violão, assim como entre eu e o meu colega de curso, pois que era primeira vez que ouvia o termo, o que tacitamente indicava que havia um senso de solidariedade permeado nesse ambiente. Tal experiência me deixou bastante entusiasmado e curioso sobre a Aprendizagem Musical Compartilhada, o que me motivou a buscar textos que discutissem tal proposta pedagógica.

De forma concomitante com a graduação, destaco como experiência de grande relevância a minha participação no espetáculo D'Água do Coral da UFC e Orquestra Sonial, no qual tive a oportunidade de atuar como violonista/guitarrista da orquestra, podendo participar da construção de um espetáculo bastante plural, humano e expressivo. Ao refletir sobre o período, considero tal vivência como uma formação transdisciplinar, uma vez que diversas práticas foram, naquele contexto, desenhadas sem a distinção de disciplinas, o que fortaleceu ainda mais minha formação na graduação. Assim, por exemplo, ao passo que eu cursava a disciplina de Instrumentação e Orquestração na graduação, pude participar de uma orquestra *in loco* para associar os conhecimentos teóricos com a prática.

Além disso, no espetáculo, pude ter um contato mais próximo com a improvisação musical livre, o que abriu outras possibilidades estéticas e criativas. Destaco também, a atmosfera humana que os ensaios possuíam ao longo da construção do espetáculo, no sentido de haver um sentido comunitário muito forte, no qual os participantes interagiam empaticamente, de modo a contribuir para a harmonia do grupo.

Posteriormente, no ano de 2019, participei do projeto Camarinha Sonial e pude aprofundar um pouco mais as possibilidades de criação musical em tempo real e sem alturas definidas²⁷, que foi uma experiência significativa no sentido de ampliar as possibilidades expressivas e estéticas. Ao longo dos encontros, o grupo partia de estruturas previamente

²⁷ O som com altura definida é aquele comumente conhecido como “nota musical”. O som sem altura definida é conhecido como “ruído” e foi incorporado às composições musicais na segunda metade do século XX.

estabelecidas, bem como também sem roteiros prévios, de modo a buscar uma expressão musical efêmera e única.

A partir dessas experiências, pude compreender melhor as relações entre música e sociedade, tendo em vista que, ao fugir de um modelo estético dominante, são buscadas novas possibilidades inventivas, de forma a ampliar, por conseguinte, a própria visão de mundo. As atividades do projeto da Camarinha Social culminaram no espetáculo “Imersão de Sentidos I”, o qual ocorreu no palco do Teatro Universitário Paschoal Carlos Magno, em novembro de 2019. Dentre as diversas improvisações que realizamos, dou destaque à última, a qual realizamos uma improvisação livre coletiva e o público foi convidado a participar, de modo a derrubar a barreira entre artista e público, o que simbolicamente traz à tona a acessibilidade que arte precisa ter para os sujeitos.

Penso que é relevante refletirmos sobre as experiências laborais significativas para mim. Assim, o mais recente ambiente profissional que tive a oportunidade de atuar como trabalhador e no qual me encontro até o momento é a Universidade Federal do Ceará. Ingressei, após aprovação em concurso, no mês de julho de 2012 para o cargo de Auxiliar em Administração. Acredito que pela minha formação musical naquele momento, fui direcionado para um setor chamado Núcleo de Produção e Programas Culturais (NPPC), no qual tive a oportunidade de aprender bastante, empiricamente e com meus colegas de trabalho, sobre arte e sua relação com promoção do desenvolvimento humano, que contribui para a qualidade de vida dos sujeitos.

Sob essa perspectiva, entende-se que a melhoria da qualidade de vida dos sujeitos, associada à prática artística, está relacionada ao fato de a arte fazer parte das experiências humanas desde a gênese da espécie. A arte configura-se, assim, como um meio natural de expressividade e interação social, capaz de contribuir de forma significativa para a coesão social, bem como para o fortalecimento dos vínculos interpessoais e do sentimento de pertencimento social. Nesse contexto, tal dinâmica exerce influência positiva sobre a qualidade de vida e o bem-estar dos indivíduos, à medida que promove, em muitos casos, a ampliação da percepção da realidade.

O efeito da arte sobre a vida é, por sua vez, marcante para o psiquismo do ser humano. Como foi dito frequentemente ao longo do texto, a obra de arte produz sentimentos no espectador. Contudo, esses sentimentos não se resumem a meros sentimentos cotidianos, mas são sentimentos estéticos. A diferença desses sentimentos reside no fato de que sua vivência é perpassada também pela imaginação, pela cognição e pela volição. Essa vivência, envolvida por um jogo de emoções, fantasias, pensamentos e vontades, não produz uma ação concreta, mas permite que o ser humano supere sua individualidade ao entrar em contato com outras perspectivas e potencialidades da

vida. Dessa maneira, a arte possibilita que o ser humano se conscientize da realidade compartilhada com seus semelhantes e se engaje para mudá-la. O efeito da arte é, portanto, transformador, na medida em que reorganiza o psiquismo e possibilita uma mudança nas condições materiais dos seres humanos (Carvalho; Carvalho, 2023, p. 12-13).

Continuo trabalhando nesse mesmo setor até o presente momento, contudo o mesmo mudou de nomenclaturas à medida que ocorreram trocas de gestão²⁸. Por estar sob gestões diretas bastante humanas e empáticas, tive a oportunidade de desenvolver meu senso de autonomia profissional e participar da implantação de atividades relacionadas à música e arte. Além das atividades burocráticas, dentre as atividades laborais/formativas, destaco: produzir de composição e arranjos musicais, ministrar aulas de violão, contribuir para realização de atividades artísticas nas mais diversas linguagens, produzir eventos, dirigir grupo musical, dentre outras.

5.2.2 Ambientes não institucionais

Vale também, nesta narrativa, destacar outras experiências educacionais/musicais em ambientes não formais institucionais. Ao longo da minha trajetória formativa, destaco também experiências significativas fora de ambientes institucionais de educação. Nessa perspectiva, ao longo do meu percurso, participei de bandas de rock e acompanhei cantores, o que me possibilitou um amadurecimento musical e artístico singular, uma vez que, muitas vezes, os processos criativos estavam pautados na espontaneidade, sem um rigor metodológico. Isso contribuiu para meu desenvolvimento criativo e favorecimento de minha autonomia no fazer artístico.

Dentre essas experiências, ao longo deste texto, darei destaque, a seguir, a três projetos os quais tiveram um funcionamento mais longo e contribuíram significativamente para a minha formação musical e humana, quais sejam: Animadores Noir, Summer Leaves e o disco “A noite de Frente pra Casa”.

²⁸ No contexto universitário, a cada 04 anos ocorre um mandato de um reitor, o qual designa os profissionais que ocuparão cargos comissionados e estarão à frente de setores importantes. Tais mudanças, normalmente, trazem alterações estruturais e políticas nas instituições, o que se reflete em mudanças na estrutura organizacional. Na UFC, ao passar dos anos, à medida que as gestões foram mudando o Núcleo de Programas e Projetos Culturais (NPPC) se transformou em Divisão de Programas e Projetos Culturais (DIPPC), depois, em Divisão de Cultura e Arte (DICART) e, por fim, Divisão de Bem-Estar (DBEST).

Após conhecer mais pessoas que também tocavam, por volta dos 15 anos, comecei a participar das primeiras bandas. Os primeiros grupos dos quais participei eram compostos por mim e por outros adolescentes que gostavam de rock e queriam tocar mesmo sabendo apenas meia dúzia de acordes, ou apenas tocar poucas sequências rítmicas na bateria. Boa parte dessas bandas ensaiavam em calçadas ou em pequenos estúdios, mas raramente ou nunca se apresentavam.

Certo dia um amigo pediu minha guitarra emprestada para utilizá-la no ensaio de sua banda e me convidou para assisti-lo. Quando cheguei ao estúdio, não me recordo como, mas a banda havia conseguido uma segunda guitarra e, de forma inesperada, colocaram-me para tocar junto deles, mesmo sem conhecer o repertório. No final do encontro, tendo em vista que foi uma experiência agradável para todos, veio o convite para eu integrar o grupo que mais tarde, após diversas mudanças de nome, se tornaria a banda Animadores Noir.

Após alguns ensaios, conseguimos nossas primeiras apresentações em eventos particulares e em edições do festival intitulado “Come Back to the Rock”, o qual ocorria geralmente às sextas, no Clube Santa Cruz, no Centro de Fortaleza. Para viabilizar o evento, as bandas precisavam vender uma cota de ingressos, e qualquer valor excedente seria lucro para o grupo. Lucro que nunca foi alcançado por nossa banda, uma vez que era bastante difícil vender ingressos para um show que ocorreria no Centro da cidade, no período da madrugada. Essas experiências foram bastante significativas e, em alguma medida, nos realizavam enquanto sonhadores e “pseudo-rockstars”.

Paralelamente, comecei a acompanhar o cantor do grupo em apresentações de voz e violão em pizzarias e restaurantes. Tocamos juntos por alguns anos, vivenciando de perto a desvalorização de “músicos da noite”, já que, em algumas ocasiões, após cerca de três horas de apresentação, a única contrapartida que recebíamos era um jantar.

Com o tempo, a banda Animadores Noir passou por mudanças de formação e foi se consolidando. Contudo, algo permaneceu nos encontros musicais, que foi a prática de realizar a construção colaborativa de arranjos e de escolher, em grupo, o repertório. Isso é algo que nos movia a utilizar a criatividade nos processos musicais. Além disso, sempre houve espaço para canções autorais que eram produzidas pelos integrantes da banda.

Posteriormente, mais experientes, tanto na música quanto na vida, começamos a tocar em restaurantes, calouradas, eventos em geral, dentre outros. No início dessa nova fase do grupo, nosso repertório era bastante eclético, abrangendo pop rock e “brega”, o que dialogava muito bem com o público para o qual nos apresentávamos. Todavia, em um segundo momento,

decidimos focar em um repertório regional associado ao rock, realizando uma interlocução entre a nossa cultura local e a universal.

Nesse novo formato, apresentamo-nos em diversos espaços até realizarmos nossa última apresentação no II Encontro de Cultura Artística - Mostra de Bandas²⁹, no dia 26 de novembro de 2015. Tal performance, apesar de alguns erros técnicos, foi, a meu ver, a mais madura musicalmente que o grupo viria a realizar, uma vez que foram apresentadas releituras de importantes canções nordestinas, com arranjos bem estruturados e uma maior sinergia do grupo.

Durante o Curso de Música na UFC, ao participar da disciplina obrigatória Harmonia e Contraponto III, como parte da avaliação, o professor pediu que realizássemos alguns trabalhos em grupo para a produção de arranjos para aplicarmos na prática conceitos trabalhados nas aulas, além disso precisaríamos apresentar o que foi produzido para o restante da turma. O que seria apenas um trabalho para recebermos nota, ao terminarmos a disciplina e gostando da experiência de tocar juntos, decidimos continuar o grupo, criando um projeto para além dos muros da universidade. Assim, surgiu a banda Summer Leaves (Freitas; Pontes, 2024).

A primeira formação do grupo incluiu Tiago Kemper (violão), Pedro Harrison (violão/guitarra), Alex Freitas (trompete), Levi Bento (violino) e Samyr Pontes (vocal). Posteriormente, os músicos Rubén Txin (saxofone) e Fellippe Augusto (baixo elétrico) passaram a integrar o grupo (Freitas; Pontes, 2024).

Ao longo dos anos, o funcionamento da banda Summer Leaves foi baseado na interação entre os membros, os quais contribuía de acordo com suas possibilidades nas construções musicais realizadas. Assim, observa-se um senso de solidariedade presente nos encontros, nos quais cada participante aprendia a partir das experiências vivenciadas. Esse tipo de relação torna-se mais natural devido, a nosso ver, pelo estreitamento dos vínculos entre os participantes.

Dito isto, podemos afirmar que nosso caminho sonoro-musical compartilhado não se restringe ao âmbito profissional, mas se amplifica ao fortalecimento de laços afetivos voluntários de uma amizade e companheirismo crescente entre os músicos dos Summer Leaves. A partir disso, criou-se uma rede de colaboração social entre o Grupo e os vários componentes da vida particular de cada membro (Freitas; Pontes, 2024, p. 07).

Nos encontros do grupo, na maioria das vezes com uma atmosfera de leveza e de solidariedade, os membros sempre buscavam compartilhar os conhecimentos, de maneira que todos pudessem se desenvolver no processo, seja musical ou humanamente. Nessa perspectiva,

²⁹ https://www.youtube.com/watch?v=WVFceFQUZ3I&list=RDWVFceFQUZ3I&start_radio=1

entendemos que o grupo desenvolveu suas práticas baseadas na pedagogia da Aprendizagem Musical Compartilhada, caracterizadas por processos criativos coletivos, democráticos e colaborativos (Freitas; Pontes, 2024).

Ao passo que as interações ocorreram, surgiram composições musicais e, no ano de 2018, a partir da letra de duas poesias de Alexsandro Silva, o grupo compôs de forma compartilhada as canções “Brasileiro Nato” e “Descompasso”. A partir desse material e uma outra composição chamada "Pietà" de Samyr Pontes, o grupo iniciou o processo de produção de um EP, todavia este não foi concluído à época. Em 2024, o grupo se reuniu e decidiu retomar o projeto e, com a colaboração de Alencar Júnior, finalizou o seu primeiro EP (Extended Play) Summer Leaves³⁰. Assim, as interações do grupo foram materializadas em arquivos de áudio, que carregam as características das vivências musicais e humanas que os membros realizaram (Freitas; Pontes, 2024).

Destaco também a produção do disco “A noite de Frente pra Casa³¹” do amigo e artista Elizio Cartaxo, no qual eu tive a oportunidade de participar como um dos produtores, como músico e como arranjador. A produção de tal obra foi baseada na troca de conhecimentos e de experiências, sem haver hierarquias bem definidas, o que possibilitou o desenvolvimento de um ambiente harmônico e amistoso, contribuindo para a construção de um produto cultural que refletia tal relação.

Esse modo de como o conhecimento é construído, a nosso ver, dialoga fortemente com a pedagogia libertária. Nesse sentido, Fernandes (2013) aponta:

no conceito de pedagogia libertária proposto por Herbert Read, podemos encontrar condições de estruturação para o exercício da criatividade do estudante, como também do desenvolvimento da autonomia e de todas as suas potencialidades e expressões de singularidade necessárias (Santos, 2011 *apud* Fernandes, 2013, p. 48).

O exercício de aprendizagem baseado na espontaneidade, por ser movido por um forte engajamento dos envolvidos, a meu ver, é uma forte possibilidade de desenvolvimento de conhecimentos mais alinhados aos interesses dos sujeitos, o que pode desaguar em atividades educacionais mais significativas.

Para a produção do disco, foram elencados 13 poemas de Elizio, os quais foram musicados por 04 compositores: Bernardo Neto, Cacá Farias, Marcos Cambraia e Pedro

³⁰ <https://open.spotify.com/intl-pt/album/3OC6z2BWJBdUT3E2BhsLCj?si=FQgPhvYdRuWhfBEyvxsohg;>

³¹ <https://open.spotify.com/intl-pt/album/4j2ElxJMjF55I4tU5ORsvP?si=OKapBaPIS-SsAUyuDd6Mda.>

Harrison. Cada obra foi trabalhada de forma “artesanal” e contou com a participação de diversos músicos, que muitas vezes, não tinham experiência com gravação, de maneira a realizar tais desafios a partir da atividade em si.

Tais experiências foram bastante ricas no sentido de serem formativas para mim e para os demais participantes, tendo em vista que tínhamos a possibilidade de aprender ao mesmo tempo que realizamos o processo de produção. Cada descoberta era compartilhada entre todos, o que tornou ainda mais significativo esse ambiente de aprendizagem.

5.2.3 Som da Terra: prática musical como desenvolvimento humano e emocional

A existência do Grupo Som da Terra se conecta com as propostas de atividades artístico-culturais promovidas para os Servidores da UFC com o propósito de promover a qualidade de vida e desenvolvimento humano desses sujeitos. Essas ações eram desenvolvidas na Secretaria de Recursos e Humanos (SRH) e, atualmente, pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP).

Por meio dos registros encontrados, podemos identificar, como primeira atividade musical com o propósito acima mencionado, a Orquestra de Flautas da UFC. O grupo já tinha como premissa o desenvolvimento humano que direcionava o fazer pedagógico do grupo, que contava com a regência de Valdinez Oliveira e coordenação de Elizio Cartaxo.

A Orquestra iniciou suas atividades em 2006, realizando diversas apresentações na UFC e em eventos externos. Em 2009, a Orquestra lançou o CD intitulado “Um Astro Novo” e, em 2011, “Acalantos de Natal”. Além disso, gravou, em 2010, um DVD ao vivo no show “Música Armorial: 40 anos do movimento”, realizado no Teatro Emiliano Queiroz (Sesc-CE) (UFC, 2012). Em 2016, o contrato administrativo que viabilizou a realização de tal projeto nos seus últimos anos de funcionamento foi encerrado e não houve prorrogação, finalizando as atividades do grupo.

Em paralelo a isso, em 2012, fui recebido, após aprovação em concurso, no então Núcleo de Programas e Projetos Culturais, que era o setor responsável por abrigar iniciativas artísticas e culturais que contribuíssem para o desenvolvimento humano dos servidores da UFC. Ao chegar em tal espaço, propus a realização de um curso de violão para iniciantes e, assim, houve a aquisição de 06 violões e foram formadas turmas para iniciantes durante 2012 e 2013. Em 2016, o referido curso voltou a ser ofertado para novos participantes, uma vez que houve uma interrupção nos anos 2014 e 2015.

A partir de 2017, buscando otimizar os recursos e realizar uma interlocução com as unidades acadêmicas, sobretudo com o Curso de Música da UFC, a então equipe da Divisão de Programas e Projetos Culturais (DiPPC) criou o projeto “Dança e Música”, o qual tinha como objetivo promover a qualidade de vida dos servidores por meio de atividades artísticas. Para isso eram realizadas aulas de instrumentos musicais e realizadas apresentações artísticas para difundir os bens artísticos que eram produzidos.

Tal projeto foi submetido ao edital do PPCA da Secult-Arte/UFC e foi contemplado com três bolsas, o que viabilizou sua execução. De forma a realizar uma articulação institucional e viabilizar uma melhor experiência formativa para os estudantes bolsistas, foi buscada uma parceria com professores de áreas relacionadas às linguagens artísticas trabalhadas. Nessa primeira edição, foram realizadas aulas de dança de salão, violão e foi mantido um grupo de flautas com para ex-integrantes da Orquestra de Flautas.

A partir do ano de 2018, o projeto teve seu nome alterado para “FazerArte UFC”, o qual vem dando continuidade, de maneira diversificada, às atividades até o presente momento. Além das aulas de artes, tal projeto abarca eventos (saraus e mostras) para possibilitar a existência de campos para apresentações artísticas do público alvo do projeto. Vale ressaltar que, no âmbito da UFC, neste mesmo ano, houve a institucionalização das atividades artísticas vinculadas à promoção de qualidade de vida por meio da implementação do Programa Culturarte (UFC, 2018).

Tal iniciativa foi formalizada pela Portaria no 1928/PROGEP/UFC, de 02 de abril de 2019, a qual traz no seu Art. 1º: “Regulamentar o Programa Culturarte, executado pela Divisão de Programas e Projetos Culturais, ligada à Coordenadoria de Qualidade de Vida no Trabalho da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da UFC”. A saber, os objetivos do programa são:

o objetivo geral deste Programa é o de realizar ações e atividades no escopo da arte e da cultura, dirigidas aos servidores (docentes e técnico-administrativos) voltados à promoção da qualidade de vida no trabalho. Para atingir tal objetivo, será necessário: I- conceber, desenvolver e apoiar projetos artísticos e culturais que promovam a qualidade de vida dos servidores; II- expandir o acesso dos servidores às artes e à cultura, estimulando a produção, a fruição e a criticidade; III- possibilitar ao servidor a melhoria das relações sociais e no trabalho, promovendo oportunidades que estimulem: solidariedade, respeito, inclusão e fortalecimento de vínculos e favorecendo o sentimento de pertencimento à instituição; IV- promover o reconhecimento e o diálogo entre os saberes popular, tradicional e científico da comunidade universitária (servidores docentes, técnico-administrativos e discentes) (UFC, 2018, p. 3).

Em 2021, tendo em vista o escopo da Divisão de Bem-Estar (DBEST)³² - na época Divisão de Cultura e Arte (DICART), o professor Pedro Rogério, que exercia a função de coordenador da Orquestra Terra da Luz, no período, trouxe uma proposta para o referido setor realizar a gestão do grupo musical, o qual tinha como regente o professor Ellis Mário. O grupo, que tinha como premissa a difusão da música nordestina, sobretudo a cearense, tinha origem no projeto Orquestra-Escola do Ceará, o qual após um período sem atividades entre o final de 2017 e o início de 2019, ressurgiu como atividade de extensão na Universidade Federal do Ceará (UFC), sob a denominação Orquestra Terra da Luz. Sobre o projeto Orquestra-Escola, Pereira (2018, p. 31-32) elucida:

no âmbito da Casa da Música do Ceará, “atividade de extensão do Curso de Música da Universidade Federal do Ceará, ligada diretamente à disciplina História da Música Cearense [...] surgiu a ideia da criação de um grupo musical para tocar, cantar e contar histórias de nosso povo cearense por meio de seus compositores, músicos, cantores e poetas. Um campo de formação musical e de interpretação da nossa música; a Orquestra de Música Popular do Ceará – OMPC, que depois de algumas reflexões epistemológicas dos coordenadores, passou a se chamar Orquestra Escola do Ceará – OEC. ‘Venha e traga seu instrumento’ – foi com esta frase de efeito, lançada na mídia e nas redes sociais, bem como pelo convite informal a amigos e simpatizantes da música, que muitos instrumentistas aderiram à elaboração desse projeto artístico. Músicos de formações diferentes, de idades e de histórias de vida variadas, de gostos e preferências musicais distintas se uniram para tocar músicas do nosso cancioneiro cearense” (Pereira, 2018, p. 31-32).

Após uma reunião dos representantes do projeto com a equipe da divisão, o projeto passou para a gestão da DICART, mas com uma mudança no escopo, uma vez que passaria a ter como público prioritário os servidores da UFC de forma a dialogar com os objetivos do setor, ou seja, promover a qualidade de vida por meio de atividades artísticas. Ademais, podemos destacar que, além dos servidores (ativos e aposentados), a participação no projeto foi aberta a outras categorias que eram atendidas pelo setor, quais sejam: terceirizados da UFC, empregados da EBSEH (Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares), cônjuges e filhos de servidores, estudantes da UFC e pessoas da comunidade externa.

Com vistas a institucionalizar a iniciativa, o projeto passou por ajustes e foi submetido ao Programa de Promoção à Cultura Artística (PPCA), sob a gestão da então Secretaria de Cultura Artística/UFC (atualmente Pró-Reitoria de Cultura). Dentre os ajustes implementados podemos mencionar, a previsão de articulação com políticas afirmativas de gênero e raça (era

³² Essa divisão faz parte da Coordenadoria de Qualidade de Vida no Trabalho, que, por sua vez, faz parte da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da UFC.

um dos critérios de pontuação no edital), o que iria direcionar, em certa medida, o repertório do grupo.

Na oportunidade, houve a aprovação do projeto e foi concedida uma bolsa para apoiar o desenvolvimento de suas atividades, que se manteve neste formato até final de 2022. No início de 2023, o maestro Ellis Mário, que conduzia a orquestra, não pôde continuar na condução das atividades do grupo e, desse modo, como eu tinha formação em música, fui convidado pela gestão para coordenar o projeto e dar continuidade às atividades musicais. A partir desse momento, além das atribuições de coordenação, passei a realizar a direção musical e regência do grupo Som da Terra (denominado Terra da Luz na época), bem como a orientar técnica e pedagogicamente os bolsistas que participaram do projeto a partir desse período.

Nesse contexto, em um curto período de tempo, buscamos conhecer melhor o trabalho ali desenvolvido para pensar nas possibilidades de atuação. Assim, considerando as diretrizes institucionais e após discussões no âmbito da DBEST, o projeto passou por uma reestruturação, preservando, em certa medida, sua essência inicial, como a difusão da música nordestina, ao mesmo tempo em que ampliou as possibilidades de repertório.

Nesse novo formato, em 2023, inicialmente, o grupo deixou de usar a nomenclatura “Orquestra”, sendo chamado apenas de Terra da Luz e, posteriormente, no final do ano, passou a ser chamado “Som da Terra”. O grupo passou a realizar ensaios gerais uma vez por semana, das 17h30 às 19h30. A fim de oportunizar momentos para tirar dúvidas acerca do repertório, bem como de conteúdos relacionados à música, também, foram disponibilizados dias para ensaios específicos por tipo de instrumentos os quais eram agrupados da seguinte forma: instrumentos melódicos³³ e instrumentos harmônicos.³⁴

Além disso, para viabilizar o funcionamento do grupo, foi formada uma equipe didática composta por mim, por um monitor voluntário e por um bolsista do projeto, a qual, além da presença nos ensaios, realizava reuniões, quando necessário para discutir o funcionamento do grupo e realizar ajustes necessários.

Realizar a imersão nas interações e vivências com os partícipes do grupo Som da Terra nos anos 2023 e 2024, provoca-me uma epifania de memórias e vivências de extremo relevo para a formação docente, musical e humana do pesquisador. Após a maturação reflexiva das

³³ Instrumentos musicais que possibilitam a execução de apenas uma nota por vez, o que permite a execução apenas de melodias;

³⁴ Instrumentos musicais que possibilitam a execução de notas simultâneas, de modo a permitir a execução de progressões harmônicas, bem como melodias.

experiências mencionadas, podemos explicitar alguns pilares para aqui rememoramos e ponderarmos, tais como: regente como um incentivador musical e humano de relações sonoras, formação docente e musical dos educadores, autonomia do grupo e compartilhamento de saberes e improvisação musical como meio de desenvolvimento da criatividade e expressão.

Nesse sentido, realizarei uma reflexão a partir de memórias e anotações relativas à minha experiência como regente, orientador e coordenador do projeto Som da Terra, de modo a identificar importantes pontos que confluem para a minha formação nas dimensões humana, docente e artística. De modo genérico, abordarei temáticas relacionadas ao ambiente formativo que o grupo representou para os participantes e para mim enquanto profissional da área da educação musical; reflexões dialogadas com as observações da importância do projeto para a formação dos bolsistas, de modo que há uma articulação forte entre ensino, pesquisa e extensão; e, por fim, de que modo a criatividade dos sujeitos envolvidos pôde ser desenvolvida, a nosso ver, por meio de práticas de improvisação musical, sobretudo a livre.

5.2.3.1 Prática musical como formação humana

No início de 2023, após algumas reuniões de alinhamento, iniciamos os trabalhos com um repertório pré-estabelecido pela equipe didática, composto por músicas que dialogavam com o repertório trabalhado anteriormente pelo grupo, bem como por algumas novas peças escolhidas previamente pela equipe, de modo a serem pertinentes ao processo educacional então instaurado.

No primeiro encontro, realizamos a apresentação do cronograma do semestre, no qual estavam previstos os ensaios, os conteúdos a serem abordados e as apresentações programadas. Posteriormente, abrimos um momento para que a turma apresentasse suas expectativas em relação ao grupo ao longo do ano. A partir desse momento, iniciamos o processo musical nesse novo formato, que se estendeu ao longo do semestre, período no qual ensaiamos cerca de três músicas.

Ao longo dos encontros, buscou-se fomentar práticas democráticas no grupo, como a participação dos integrantes na construção do planejamento semestral, havendo sempre um momento destinado ao recebimento de sugestões e críticas acerca do que seria desenvolvido.

Essa dinâmica refletiu-se, sobretudo, no repertório a ser trabalhado. A partir de 2023.2, passamos a realizar a seleção do repertório de forma mais democrática, em diálogo com um dos princípios da Aprendizagem Musical Compartilhada: “democratizar o processo educativo”

(Oliveira, 2017, p. 141–142). Para isso, disponibilizamos um formulário para que os participantes sugerissem músicas alinhadas aos propósitos do grupo. Tal proposta manteve-se flexível, uma vez que se tornou possível realizar versões de quaisquer músicas em ritmos nordestinos. Esse processo revelou-se desafiador, pois, ao alterar a estética original de uma obra, esbarramos em determinados meandros que podem resultar na descaracterização da música, aproximando-a de uma caricatura da versão original.

Sobre Aprendizagem Musical Compartilhada e a importância da democratização dos processos de aprendizagem é importante observar.

Segundo Oliveira (2017), que cita como parte do embasamento de sua tese de doutorado, indica que o Projeto de Educação Musical da UFC tem como uma das principais características a busca por superar o *Habitus Conservatorial* (PEREIRA, 2014). Este entendimento considerou, na análise, a percepção do papel do professor, o objetivo formativo, a ênfase em vivências “coletivo-compartilhadas”, o estímulo sistemático às práticas criativas e a reflexão e vivências artísticas musicais que enfatizam o protagonismo do estudante, dando privilégio para a música brasileira de modo a estimular a criação artística, além de indicar como valor a democratização do acesso à Educação Musical, ao destacar o papel do ensino de música na escola de Educação Básica (Oliveira, 2024, p. 46).

Ao mesmo tempo, produzir versões em ritmos nordestinos de músicas de gêneros diversos foi uma oportunidade de trabalharmos a criatividade e dialogar com outros estilos musicais, como buscamos com a música “Desconstruindo Amélia”, da compositora Pitty. Tal composição, originalmente, é blues rock, em compasso composto, no entanto, buscamos adaptá-la para o ritmo baião, mas protagonizada por guitarras distorcidas, de forma a reforçar a mensagem poética da canção, embora tenha sido trabalhada com voz, apenas em única apresentação.

Todas as peças trabalhadas pelo grupo foram registradas em notação musical tradicional, contudo, no processo de aprendizagem das peças, os participantes utilizavam as partituras como acessórios para aprendizagem, ou seja, era priorizado a aprendizagem musical de fato, incentivando, também, o aprendizado de ouvido ou com os colegas. Essa dinâmica ocorria com frequência e podemos observar pessoas que aprendiam de ouvido de forma impressionante ao passo que tinham pouca vivência com partituras, o que nos faz refletir acerca da necessidade da partitura como comumente é sugerido por músicos de formação acadêmica.

Não pretendo sarcasmo quando caracterizo o compositor como uma espécie de profeta, a partitura como seu texto sagrado e o regente como seu sacerdote. Como os sacerdotes em geral, o regente reivindica o direito de interpretar o texto sagrado e impor sua interpretação aos outros. E se, como muitos sacerdotes, ele às vezes é

propenso ao pecado da *hubris*, a pensar-se acima, ou pelo menos igual ao profeta, pode se ver devidamente castigado, por isso, por aqueles que conhecem a partitura, especialmente por aqueles curadores e expositores profissionais do texto que são conhecidos como críticos e musicólogos. Mas tais coisas acontecem também nas religiões mais bem regulamentadas (Small, 1998, p. 89 - tradução nossa).³⁵

A direcionalidade do repertório estava presente no projeto originário do grupo, o qual tem relação direta com a difusão das músicas produzidas na região nordeste. Nesse sentido, a princípio, de forma a valorizar a origem do grupo, partimos de uma música já tocada em formações anteriores, a qual foi trabalhada por um dos integrantes da equipe didática e membro que acompanhou o projeto desde sua origem. Ademais, elencamos algumas canções conhecidas para facilitar a aprendizagem musical, haja vista que muitos dos participantes eram iniciantes e todos não liam partitura de forma fluida.

Compreendo que a leitura de partitura seria algo secundário no processo, pois, a meu ver, o acesso a música é algo mais urgente do que compreender como os sons podem ser registrados, mais especificamente, da forma que isso foi realizado na cultura europeia. Tal empreitada, inclusive, padroniza a execução sonora, de forma que uma diversidade de sons e expressões são excluídas do processo, o que dá margem ao uso de processos sonoros como manipulação de massas.

³⁵ I intend no sarcasm when I characterize the composer as a kind of prophet, the score as his sacred text, and the conductor as his priest. Like priests generally, the conductor claims the right to interpret the sacred text and to impose his interpretation on others. And if, like many priests, he is sometimes liable to the sin of hubris, to thinking himself above, or at least equal to, the prophet, he may find himself duly chastised for it by those who know the score, especially by those professional curators and expounders of the text who are known as critics and musicologists. But such things happen also in the best-regulated religions.



Figura 1 - Sarau da Progep (2023). Foto: Gutierrez Reges. Fonte: Flickr.³⁶

Ao longo de 2023, no novo formato, o grupo trabalhou seis músicas: “Cozinhando o Barro”, baião do Maestro cearense Ellis Mário; “Anunciação”, baião do pernambucano Alceu Valença; “Triste, louca ou má”, da banda Francisco El Hombre, que recebeu um novo arranjo no ritmo xote; “Ai Que Saudade D’ocê”, baião do compositor Vital Farias; “Desconstruindo Amélia”, da compositora Pitty em uma versão em baião; “Terral”, maracatu do compositor Ednardo. Vale ressaltar que, seguindo orientações relacionadas aos objetivos do projeto, o repertório foi escolhido a partir de sugestões de músicas, fornecidas pelo próprio grupo.

A maioria dos arranjos foi previamente elaborados pela equipe didática, no entanto, deixando, em alguma medida, margem para que o restante dos participantes do grupo também contribuíssem com ideias e sugestões. Ainda no referido ano, foram as seguintes apresentações realizadas: no Sarau FazerArte 2023, na abertura da 4ª Exposição NossArte, no X Encontro de Cultura Artística, na 7ª Mostra Artística Culturarte e em uma atividade de final de ano na PROGEP.

³⁶ <https://www.flickr.com/photos/ufc-informa/53043170201/in/album-72177720309753114>



Figura 2 - Sarau da Progep (2023). Foto: Gutierrez Reges. Fonte: Flickr.³⁷

Em 2024, o grupo continuou a trabalhar o mesmo repertório adicionando novas músicas: Carcará de João do Vale; Forrozim de Vento de Marcelo Leite; Lamento Sertanejo de Dominginhos e Gilberto Gil e Pagode Russo de Luiz Gonzaga. Os arranjos foram produzidos na mesma perspectiva do ano anterior, no entanto, foi dado maior protagonismo aos bolsistas, no sentido de alguns arranjos serem produzidos por eles a partir de orientações. Nesse ano, foram realizadas apresentações na Escola Estado do Paraná, no Lar de Idosos Casa de Nazaré, no XI Encontro de Cultura Artística, no Recital de encerramento 2024.³⁸ e no Recital de encerramento 2024.2.

Durante os encontros do grupo, testemunhamos de que maneira os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, superaram seus limites e puderam se desenvolver enquanto músicos e seres humanos. Algumas pessoas que, mesmo tendo conhecimento teórico e racional sobre música, demonstraram dificuldade de tocar seus instrumentos, seja por timidez, insegurança, ou qualquer outro motivo. Quando acolhidos de forma empática, aceitos

³⁷ <https://www.flickr.com/photos/ufc-informa/53043348739/in/album-72177720309753114>;

³⁸ https://www.youtube.com/watch?v=Dcu4kGileZA&list=RDDcu4kGileZA&start_radio=

incondicionalmente, pudemos observar, pouco a pouco se manifestarem sonoramente, à sua maneira, de modo a romper com barreiras de aprendizagem (Rogers, 2009).

Uma outra consequência para o professor é que a aprendizagem significativa é possível se o professor for capaz de aceitar o aluno tal como ele é e de compreender os sentimentos que ele manifesta. Retomando as condições terceira e quarta da terapia que especificamos, o professor que é capaz de uma aceitação calorosa, que pode ter uma consideração positiva incondicional e entrar numa relação de empatia com as reações de medo, de expectativa e de desânimo que estão presentes quando se enfrenta uma nova matéria, terá feito muitíssimo para estabelecer as condições de aprendizagem (Rogers, 2009, 331-332).

Podemos mencionar, por exemplo, que participantes que demonstraram bastante dificuldade com a métrica, ao longo do processo, minimizando ao máximo a cobrança por resultado, paulatinamente, melhoraram seu desempenho técnico, por meio de um desenvolvimento de escuta. Alguns outros, já demonstraram desenvoltura técnica em seus instrumentos, mas gostariam de um maior desenvolvimento técnico e teórico, o que foi viabilizado, tanto pelas pontuais aulas expositivas, como também com a interação social com seus pares (Vigotsky, 2007). Por diversas vezes, foi possível observar instrumentistas participantes praticando improvisações, de maneira espontânea, de modo a viabilizar um aprendizado por meio da experiência. Sobre a importância de uma experiência para o desenvolvimento de uma criatividade construtiva Rogers (2009, p. 410-411) postula,

esta abertura implica uma perda da rigidez e uma permeabilidade maior nos conceitos, nas opiniões, nas percepções e nas hipóteses. Implica uma tolerância à ambiguidade quando a ambiguidade existe. Implica uma capacidade para receber muita informação contraditória sem se fechar à experiência da situação. Implica aquilo que em semântica geral se chama a “orientação extensional” (Rogers, 2009, p. 410-411).

De modo a ilustrar, podemos refletir que, mesmo conhecendo, do ponto de vista teórico a escala dórica³⁹, o tocar é fundamental para a descoberta de caminhos melódicos, experimentações timbrísticas. Ou seja, a prática, a nosso ver, precede a teoria, haja vista que possibilita a imersão do sujeito com sua própria expressão musical pessoal e intransferível (Matos, 2024). Dessa forma, a experiência sonora pode ser um caminho viável para o autoconhecimento dos sujeitos, bem como para interação com a coletividade da qual interage.

³⁹ Escala antiga que a civilização ocidental herdou da cultura grega e que é bastante presente na música nordestina.

Diversas eram as motivações para participar do grupo musical, ao ouvir relatos, a mais recorrente, é a de fazer parte de um coletivo sonoro. De modo geral, o grupo funcionou de maneira bastante autônoma, no que se refere aos ensaios, de modo que os participantes mutuamente se ajudavam na construção na apropriação dos conhecimentos musicais ali trabalhados. Isso nos faz refletir sobre o aspecto relacional que a música (Small, 1998) provoca nos sujeitos, de modo que possibilita a interação entre pessoas mutuamente desconhecidas de maneira rápida e empática.

A princípio, em uma dessas oportunidades, próximo a uma apresentação do grupo, os participantes sem a presença de alguém da equipe didática realizaram um ensaio, de modo espontâneo, na casa de um dos membros do projeto, os quais praticaram as músicas do repertório e os mais experientes ajudaram os menos experientes, enquanto aprendiam com eles. Tal experiência evoca a chamada Zona de Desenvolvimento Proximal (Vigotsky, 2007).

Isso demonstra a viabilidade real de funcionamento de metodologias com ausência de um docente, contudo, sob meu ponto de vista, acredito que seja necessário um forte engajamento dos partícipes do processo de aprendizagem empreendido, haja vista que é importante haver o desejo por aprender a matéria explorada, bem como compartilhar o que ali está sendo produzido em tempo real. Isso será motor para essa modalidade de educação musical, o que contribuirá para formação humana de modo geral, uma vez que as vivências possibilitam o desenvolvimento de habilidades musicais, sociais e afetivas.

Outro momento bastante importante, foi na produção de um dos arranjos trabalhados pelo grupo, da canção “aí que saudade d'ocê”. Nessa oportunidade, a partir de um esboço de arranjo, o qual era composto pela melodia a duas vozes (melodia original e uma segunda voz) sobre os acordes definidos, os participantes do projeto realizaram a construção do arranjo, sugerindo espontaneamente ideias. Dessa maneira, com a mediação da equipe didática, o trabalho foi erigido por meio de contribuições dos membros do grupo, tais como ideias de passagem de melodias entre os instrumentos, dinâmicas, forma da música (repetições), variação no ritmo harmônico.

Tais experiências têm relação direta com o desenvolvimento do senso comunitário presente nos encontros (*ubuntu*), tendo em vista que há uma disposição espontânea dos integrantes do grupo para contribuir de maneira genuína com a aprendizagem dos outros, pelo simples fato de auxiliar o colega no desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes.

Como um grupo que reflete e influencia, em certa medida, a sociedade, um grupo bastante heterogêneo faz-nos ponderar acerca da convivência social, uma vez que pessoas com

formações diversas, realidades socioeconômicas diferentes, visões de mundo diferentes, conseguem coabitar o mesmo espaço de forma harmoniosa, tendo a música como esteio dos encontros. Isso nos remete a novas possibilidades de organização social no sentido de poder serem construídas novas formas de sociedades nas quais o compartilhar e o pensar no outro seja motor das relações.

Acredito que a heterogeneidade do grupo, no que diz respeito a idades, desenvoltura técnica e visão de mundo, favoreceu o desenvolvimento de empatia por parte de todos os envolvidos, sobretudo a minha, uma vez que pude perceber, com clareza, que cada sujeito tem sua própria forma de lidar com realidade. Além disso, podemos ressaltar que cada pessoa dialoga com o conhecimento e aprende de modo singular, o que necessita ser de forma significativa para realmente ser pertinente para a formação desse indivíduo.

Tendo em vista a quantidade de pessoas e a natureza do grupo, bem como a minha visão política de fazer musical, optei por realizar a condução dos trabalhos participando como um dos membros do grupo Som da Terra, ou seja, o grupo não realizou apresentações públicas com um regente a frente como figura de poder, como comumente ocorre em realizações tradicionais de música.

Da mesma forma, sentem que é trabalho de o maestro mediar entre eles e a partitura que nunca veem enquanto tocam, para lhes mostrar como se relacionar musicalmente, por um lado, com o compositor e o material que ele forneceu e, por outro, uns com os outros enquanto tocam. Se ele fizer isso bem, respeitá-lo-ão, e se o fizer mal, desprezará-lo-ão; mas raramente, ou nunca, questionam a natureza dessas relações ou perguntam se realmente precisam de tocar constantemente as notas de outra pessoa, se realmente precisam de alguém para mediar as suas relações uns com os outros, com o compositor ou com as suas obras (Small, 1998, p. 68, tradução nossa).⁴⁰

Como geralmente ocorre, o regente, mais ainda o compositor, ocupa um lugar de protagonismo e representa, simbolicamente, uma figura de autoridade em grupos musicais, o que pode ser observado nos rituais presentes nos concertos de música erudita, quando o regente entra no recinto, os músicos mudam de postura (Small, 1998). Assim, de modo a exemplificar Small aponta que “Os músicos, por mais individualistas e idiossincráticas que as suas personalidades possam ser fora do palco, têm de se submergir na performance coletiva como

⁴⁰ Similarly, they feel it is the conductor's job to mediate between them and the score which they never see as they play, to show them how to relate musically, on the one hand, to the composer and the material he has provided and, on the other, to one another as they play. If he does this well they will respect him, and if he does it badly they will despise him; but rarely if ever do they question the nature of those relationships or ask if they really need constantly to play someone else's notes, whether they really need someone to mediate their relationships with one another, with the composer or with his works.

se fossem meros instrumentos nos quais o maestro toca” (Small, 1998, p. 70, tradução nossa). Sobre a hierarquia presente em grupos musicais, as quais aqui contestamos Small aponta:

a aparição do regente no palco trouxe o evento em foco. Seu poder sobre a performance e sobre os ensaios que a precederam parece quase absoluto. Sua autoridade vem de seu controle da partitura aberta na mesa diante dele, que só ele entre os músicos vê e tem o poder de interpretar. Ele é uma figura maior que a vida, até heroica que, mesmo de costas para o público, os domina até o silêncio enquanto com expressões faciais e gestos de suas mãos impõe sua vontade sobre os sofisticados e, muitas vezes, entediados ou estressados músicos profissionais diante dele, galvanizando-os à vida e guiando e moldando sua performance (Small, 1998, p. 79 - tradução nossa)⁴¹.

No contexto do grupo Som da Terra, no período aqui em destaque, propositalmente, os regentes se incorporaram ao grupo, de modo a buscar equalizar o poder representado pela função. Uma das estratégias adotadas, foi de sugerir que o percussionista ficasse responsável para dar as entradas das músicas, por meio de contagem de um compasso em branco, como normalmente acontece em grupos sem regência.

Era comum ouvirmos algumas sugestões dos participantes para ser realizada a regência de maneira formal, o que nos faz refletir sobre como é forte a presença, no imaginário da população, de um formato tradicional de música quando se toca em grupos instrumentais. Ao mesmo tempo, podemos perceber que o grupo conseguiu uma forte sinergia ao produzir um som resultante da formação pouco comum do grupo, que era composto por flautas, violões, gaita, percussão, guitarra e baixo elétrico.

⁴¹ The conductor's appearance on the platform has brought the event into focus. His power over the performance and over the rehearsals that have preceded it appears all but absolute. His authority comes from his control of the score lying open on the desk before him, which he alone among the musicians sees and has the power to interpret. He is a larger-than-life, even heroic figure who, even with his back to the audience, dominates them into stillness while with facial expressions and gestures of his hands he imposes his will on the sophisticated and often bored or stressed professional musicians before him, galvanizing them into life and guiding and shaping their performance.



Figura 3 - IV Exposição Nossarte (2023). Foto: Nara Alencar. Fonte: Flickr.⁴²

A nosso ver, acredito que buscarmos a descentralização das decisões da figura do regente contribui para a construção de autonomia entre os participantes, uma vez que os participantes estão “autorizados” a realizar a construção estética de forma protagonista em menos passiva.

Durante as vivências acompanhando o grupo Som da Terra, bem como em outras experiências similares, pude perceber que atividades transdisciplinares podem estar presentes em práticas musicais compartilhadas, o que, aliado a uma prática reflexiva como propõe Freire (2024), pode favorecer uma formação humana e docente ímpar. Nessa perspectiva, com base nas memórias, realizarei, a seguir, reflexões acerca da importância do Som da Terra para a formação de estudantes de cursos de licenciatura em música, os quais participaram do projeto na condição de bolsistas.

⁴² <https://www.flickr.com/photos/182111802@N04/53285610040/in/photostream/>.



Figura 4 - Encontros Universitários 2024. Foto: Guilherme Silva. Fonte: Flickr.⁴³

5.2.3.2 Extensão como meio de formação de estudantes de licenciatura em música

Considerando a inseparabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, compreendemos que o projeto ofereceu aos estudantes universitários que participaram como bolsistas do grupo a oportunidade de participar diretamente de ações extensionistas, o que é fundamental para seu desenvolvimento acadêmico, profissional e pessoal. As atividades extensionistas são vistas como um meio para a busca por uma compreensão mais ampla e integradora do conhecimento, na qual o saber acadêmico e os saberes populares têm igual valor e relevância. (Silva *et al*, 2025). O projeto visa também sensibilizar os participantes para a apreciação e fruição artística, facilitando o acesso à prática musical.

Ao ponderarmos acerca de cursos de licenciatura em música no Brasil, a extensão universitária se apresenta como um fértil ambiente no qual estudantes podem desempenhar atividades musicais/formativas, de forma a compartilhar conhecimentos desenvolvidos em seus percursos acadêmicos. À medida que cursam sua graduação, esses estudantes amplificam suas possibilidades formativas ao interagirem com pessoas da comunidade externa, as quais trazem vivências e saberes desenvolvidos em diversas realidades (Silva *et al*, 2025, p. 12).

⁴³ <https://www.flickr.com/photos/ufc-informa/54132356524/in/album-72177720321872764>.

Nesse sentido, os bolsistas do projeto desempenharam atividades relacionadas à docência ou a atividades musicais, das quais podemos mencionar: realizar oficinas, elaborar arranjos, conduzir ensaios. De maneira a contribuir para o processo formativo, foram realizadas reuniões nas quais eram discutidas as dinâmicas realizadas nos ensaios, buscando provocar a reflexão sobre a prática.

Do ponto de vista de habilidades técnicas relacionadas à música ocidental, durante a minha atuação no projeto Som da Terra, pude desenvolver, ainda mais, habilidades relacionadas à percepção musical, produção de arranjo, instrumentação e regência. Assim, para a formação do repertório, parte das músicas não foram encontradas já escritas em notação musical ocidental. Dessa forma, precisamos realizar a transcrição de algumas das melodias para a preparação dos arranjos do grupo, o que foi feito de forma compartilhada com os bolsistas do projeto.

Dentre as inúmeras possibilidades de atuação na educação musical, destacamos o desenvolvimento docente por meio da condução de grupos de práticas musicais em conjunto, tanto vocal e/ou instrumental. Compreendemos que tais atividades promovem uma formação potencializada por ser interdisciplinar e transdisciplinar, pois possibilita a congregação de diferentes conhecimentos que são comumente “disciplinarizados” nos currículos de cursos de música. Nesse sentido, conhecimentos e habilidades como regência, composição, harmonia, orquestração e arranjo, prática instrumental, dentre outros saberes pedagógicos, pode ser desenvolvida ao longo da participação em tais atividades (Silva *et al.*, 2025, p. 12).

Nesse sentido, tais vivências possibilitaram não só a mim como aos estudantes de graduação em música experiências práticas e concretas em um contexto real de realização sonora. Relacionado à formação docente e musical que tais sujeitos vivenciaram em seus cursos, acreditamos que houve uma forte contribuição para o aprimoramento de uma escuta atenta e para o desenvolvimento de habilidades técnico-musicais. Podemos compreender que um sujeito, ao se deparar com problemas reais no contexto no qual está inserido, é estimulado a aprender de forma mais profunda, uma vez que “pode dizer-se que se verifica mais facilmente uma aprendizagem significativa quando as situações são percebidas como problemáticas” (Rogers, 2009, 329).

Dentre as experiências dos bolsistas podemos destacar que no ano de 2024 os bolsistas tiveram um maior nível de autonomia e de responsabilidade. Esses estudantes de graduação ficaram responsáveis por produzir arranjos (sob orientação) de uma peça de livre escolha (alinhada às diretrizes do projeto), bem como de conduzir o aprendizado dessa obra pelo grupo.

Tais experiências, de forma prática, duraram cerca de três ensaios para cada bolsista, conforme relataremos.

Em uma circunstância de ensaio, um bolsista apresentou o áudio do arranjo para os participantes conhecerem a música. Todos, aparentemente, gostaram da proposta e começaram a aprender a peça. Iniciando pelos violões, o referido bolsista indicou os acordes da introdução e da parte A tocados ao ritmo baião. Após algumas tentativas, os integrantes conseguiram aprender. Prosseguindo, a melodia foi apresentada pelo bolsista aos flautistas do grupo, os quais conseguiram aprender boa parte dela. Ao final do ensaio, gravamos o que conseguimos desenvolver no ensaio. Após esse processo, conversamos e avaliamos que deveríamos, como fizemos com outras músicas, ter dado um tempo para as pessoas estudarem em sala a música e fomentar a ajuda mútua entre os participantes, de modo a desenvolver a solidariedade e a musicalidade de todos.

Uma inspiração ética para um ambiente favorável à criação sonora e exposição criativa dos sujeitos é, portanto, uma urgência sem a qual não podemos falar em Aprendizagem Musical Compartilhada. Tal urgência nos remete a buscar soluções para possíveis impedimentos éticos a partir do sentido de solidariedade que se traduz na palavra africana Ubuntu (Matos, 2024, p. 124).

No ensaio seguinte, dividimos o grupo entre os instrumentos harmônicos e melódicos. Os primeiros ficaram comigo e tiramos dúvidas sobre os acordes e ritmo, e os participantes interagiram para aprenderem uns com os outros. O grupo de melódicos foi conduzido pelo bolsista, que realizou procedimento similar. Após alguns minutos, tentamos juntar os grupos. Nesse sentido, ensaiamos, com o grupo completo, a introdução da música e a parte A. Após algumas tentativas, obtivemos uma boa sonoridade. Em seguida, o bolsista terminou de ensaiar a música com o grupo por ser o arranjador e responsável por aquela obra musical.

Após passarmos algumas vezes e destacarmos alguns trechos, tivemos um bom resultado. Nesse ensaio, avaliamos ser de suma importância o protagonismo dos bolsistas sobretudo nas tomadas de decisão, de modo que se desenvolvam de seu modo, buscando sempre provocar a reflexão sobre a prática, conforme Freire nos aponta como práxis “que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (Freire, 2024, p. 127).

No terceiro ensaio, o bolsista pediu que todos tocassem a música juntos, enquanto observava possíveis dificuldades. Assim, foram ensaiados alguns trechos com um dos guitarristas que estava com um pouco de dificuldade em determinado trecho e tirou dúvidas

sobre a melodia. De forma a contribuir com o aprendizado, procurei ajudar os violonistas que estavam com dificuldades na transição da parte A para a parte B da música. Então repeti o trecho algumas vezes juntamente com o bolsista para eles observarem, o que logo foi resolvido. Após isso, o baixista pediu para observá-lo durante a execução e percebemos que ele estava tocando um compasso adiantado na parte B. Realizamos também alguns ajustes na percussão de modo que articularem as convenções e paradas. Por fim, a música foi ensaiada algumas vezes e soou bem fluente, contudo pedimos que estudasse em casa, pois começaremos a trabalhar uma nova música na semana seguinte.

Ao trabalharmos uma outra peça musical, um outro bolsista, a princípio, apresentou o áudio do arranjo e comentou com o grupo sobre a composição e arranjo, bem como sobre o compositor. Em seguida, iniciamos o processo de estudo da peça, a qual ocorreu de forma espontânea em subgrupos, nos quais os participantes foram tentando ler a partitura e se ajudaram no processo de aprendizagem, enquanto bolsista e eu íamos tirando dúvidas e auxiliando na compreensão dos trechos. Tendo em vista a música conter notas muito rápidas, observamos que os flautistas tiveram dificuldades na execução ao lerem a partitura, pois estavam tocando a melodia na maior parte do tempo, o que precisaria de mais tempo de estudo nos próximos ensaios. Quando terminou o tempo de ensaio, o bolsista responsável por esta segunda peça realizou o fechamento do ensaio e reforçamos com os participantes que poderiam vir para os ensaios de naipes para termos mais tempo para estudar a peça.

Prosseguindo, no segundo ensaio da segunda peça e tendo em vista que o horário já estava avançado, não realizamos aquecimento/improvisações e decidimos iniciar com a música que estávamos aprendendo. Dessa forma, o bolsista, que foi o arranjador e responsável pela peça, começou a ensaiar com o grupo. Ainda com dificuldade com a leitura da música, os participantes estudaram individualmente e em grupo os trechos que estavam com dificuldade. Alguns participantes não tinham a partitura então copiamos para quem não tinha.

No terceiro ensaio da segunda música, o bolsista encarregado da condução do ensaio trabalhou com alguns instrumentos para ajustar a melodia que estava escrita, como a flauta e alguns trechos do violão. O bolsista realizou algumas alterações no arranjo, e a guitarra e a gaita passaram a fazer melodia em determinados trechos, o que deixou o arranjo mais dinâmico. Em alguns trechos, o grupo apresentou algumas dificuldades com ritmo que era um pouco mais rápido do que normalmente trabalhamos em outras peças, contudo após algumas tentativas, a música saiu completa, mas com alguns trechos para aprimorarmos. Repetimos algumas vezes e, por fim, realizamos a gravação para registro e ensaios posteriores.

Com base nessas experiências, foi possível perceber o quanto pode ser significativa a imersão de sujeitos em formação em realidades concretas, nas quais podem se deparar com problemas, os quais precisaram resolver.

Por conseguinte, a primeira implicação no domínio da educação poderia ser a de permitir ao aluno, seja em que nível do ensino for estabelecer um real contato com os problemas importantes da sua existência, de modo a distinguir os problemas e as questões que pretende resolver (Rogers, 2009, 330).

Desse modo, compreendo como de importância basilar a articulação de atividades extensionistas com o ensino na graduação, como já ocorre nas universidades. A seguir refletiremos acerca de como a improvisação musical pode contribuir para o desenvolvimento da criatividade e para a expressão individual e coletiva.

5.2.3.3 Improvisação musical como possibilidade de ampliação expressiva e criativa dos sujeitos

Ao longo do trabalho com o grupo foram adotadas atividades de improvisação com o objetivo de fomentar a criatividade e a expressividade dos sujeitos envolvidos no processo musical, uma vez que tal estratégia permite o compartilhamento de sonoridades individuais na coletividade, de modo que pode ser manifestado o Eu sonoro (Matos, 2024) de cada participante.

A novidade provém das qualidades extremamente pessoais do indivíduo na sua interação com os materiais fornecidos pela experiência. A criatividade tem sempre a marca do indivíduo sobre o produto, mas o produto não é o indivíduo, nem os seus materiais, mas o resultado da sua relação (Rogers, 2009, p. 405).

Nesse sentido, acreditamos que tal prática contribui para a autorrealização dos indivíduos (Rogers, 2009) associada à uma prática musical relacional como nos aponta Small (1998) por meio do conceito *Musicking*. Neste sentido, por intermédio da busca de sonoridades empreendida por cada sujeito, dá-se o que preconiza a Pedagogia da Aprendizagem Musical Compartilhada, quando o sentido sonoro individual alcança expressão no contexto coletivo, e fomenta a realização sonora que se alicerça nas contribuições advindas de cada participante e que reiteram a pertinência dos conceitos de formação e solidariedade que sustentam a referida

pedagogia. Os sujeitos se formam ao emitir suas próprias sonoridades, o que contribui para um processo de formação humana integral e de forma compartilhada (Matos, 2024).

Vale destacar também que, concebendo que tal conduta pedagógica como um caminho para a expansão de uma expressão de cada subjetividade foi empreendida em determinados momentos a Improvisação Musical Livre como possibilidade de construção artístico-musical e social. Nesse contexto, a improvisação musical livre dialoga fortemente com a Aprendizagem Musical Compartilhada, uma vez que tal pedagogia postula que todos os sujeitos são capazes de se expressar sonoramente (Matos, 2024).

Tal prática de criação musical figura como uma importante atividade formativa, pois não exige conhecimento técnico prévio, permitindo que qualquer pessoa se expresse musicalmente, de forma individual ou no contexto grupal. Dessa forma, a improvisação musical livre derruba barreiras entre o indivíduo e a música, colocando a expressão sonora como o foco principal, ao invés de conhecimentos técnicos que, por vezes, podem limitar a plena realização musical.

Conforme Costa (2017) nos aponta, essa prática propõe que todo som, seja ele com altura definida ou não, pode ser considerado musical. Assim, é criado um ambiente de expressão e interação coletiva, no qual cada participante contribui com sua subjetividade, sem, muitas vezes, hierarquias entre compositor e intérprete. Esse processo estimula a criatividade e o desenvolvimento humano, ao mesmo tempo que questiona estruturas sociais verticais, ao promover um espaço de igualdade e protagonismo compartilhado na criação artística.

Em 2023, realizamos apenas uma atividade de improvisação a qual foi incorporada ao acervo sonoro do grupo, funcionando como ponte entre a primeira e a segunda música do repertório. A proposta consistia em uma improvisação musical livre sobre a base rítmica do baião, com o intuito de possibilitar que os participantes experimentassem seus instrumentos sem receio de errar. Contudo, observou-se que alguns deles evitavam tocar ou o faziam de maneira tímida.

À medida que as apresentações foram ocorrendo, os participantes ficaram mais à vontade com a proposta e puderam realizar sonoridades que, talvez, acreditassem não serem musicais e contribuíram com a sonoridade do grupo ao longo das vivências musicais.

Podemos considerar a improvisação musical livre como um dos caminhos viáveis para a busca de uma Aprendizagem Musical Compartilhada, haja vista que não pressupõe conhecimentos técnicos por parte dos participantes das vivências musicais, assim não há requisitos mínimos para tal prática e todos sujeitos podem expressar-se sonoramente, seja individual ou coletivamente. Nesse sentido, são derrubadas significativas barreiras entre o sujeito e a expressão, uma vez que toda sonoridade é legítima, desde que haja uma busca por uma conexão semântica consigo próprio e/ou com o grupo (Teixeira; Matos, 2024, p. 55).

Ao longo de 2024, foi implementada a prática de improvisação musical de forma sistemática, de maneira a apresentar ao grupo outras possibilidades de utilizar o som para a expressão subjetiva, além de funcionar como um aquecimento para o ensaio do repertório. Dentre as atividades realizadas, podemos destacar a criação sonora a partir de elementos presentes em dois tipos de ambientes: sertão e urbano. Tal atividade foi introduzida a partir de reflexões junto ao grupo acerca da música “Lamento Sertanejo” (Gilberto Gil e Dominginhos).

Quando apresentada pela primeira vez para a turma, foi lido o texto da canção para os presentes e aberta discussão sobre o que a canção representa e significativas reflexões foram apresentadas, as quais podem ser sintetizadas como: um sujeito que parte da sua terra para um ambiente urbano em busca de melhoria de vida de algum modo e, ao chegar na cidade grande, enfrenta grande dificuldade de adaptação por não se encontrar naquela cultura, naquele modo de vida, extremamente diferente ao que era encontrado no campo.

Após isso, objetivando compreender a ideia da composição por meio de sons, bem como estimular a criatividade dos participantes, foi realizada uma atividade de criação da seguinte forma: identificar conceitos, adjetivos, características relacionados ao sertão e à cidade grande; pensar em um conceito ou elemento que representassem o ambiente do sertão e traduzi-lo por meio de som, seja com o instrumento ou com voz; pensar em um conceito ou elemento que represente o ambiente do urbano e representá-lo por meio de som, seja com o instrumento ou com voz. Na primeira experiência, foram criadas duas atmosferas bastante contrastantes e ficou bem nítida a diferença entre ambos os locais.

Nessa mesma perspectiva, para aquecermos o grupo e trabalharmos os aspectos de escuta e de criatividade, realizamos em outro encontro uma experiência similar. Iniciando pela atmosfera de sertão, pedimos que os participantes apontassem aspectos referentes a esses ambientes e surgiram palavras relacionadas ao ambiente. Após isso, pedimos que escolhessem um aspecto e tentassem reproduzir por meio de som, seja utilizando o instrumento ou a voz/corpo, ou seja, qualquer som é válido. Esse som poderia ser desenvolvido ao longo da improvisação.

De início, senti que os participantes ficaram tímidos para participar da atividade, contudo ao longo do processo notei que todos se envolveram, de modo que tive que interromper a improvisação para não extrapolarmos o tempo a ela destinado. Posteriormente, repetimos a mesma estrutura da atividade, mas alterando a atmosfera para o urbano. Do mesmo modo, o grupo iniciou um pouco tímido e foi se envolvendo com a atividade ao longo do trabalho, e tivemos a mesma dificuldade para finalizar a atividade.

Tal imersão observada nas duas experiências demonstrou um aceitação e envolvimento com as possibilidades estéticas e expressivas da improvisação musical livre, o que pudemos continuar aprofundando ao longo dos demais encontros. Isso pôde ser ratificado também pelas falas dos participantes no final da atividade, que relataram o reconhecimento de outras possibilidades musicais diversas das que habitualmente estamos acostumados.

Em outro encontro, iniciamos o encontro improvisando sobre duas atmosferas que utilizamos ao longo do semestre: Sertão e Urbano. A primeira soou bastante coesa, percebi que os participantes se permitiram arriscar mais do que em outras ocasiões, explorando diversas possibilidades sonoras. No segundo momento, quando iríamos improvisar com uma atmosfera urbana, pedi que buscássemos ouvir o que os outros estavam fazendo ao longo do processo para buscarmos uma sonoridade mais coesa. Assim, a segunda sessão de improvisação soou mais coesa do que anterior, possuindo uma maior conexão do grupo e sentido.

Em outra oportunidade, a partir de um fragmento da música “Forrozim de Vento”, de Marcelo Leite, uma música que estava sendo aprendida pelo grupo, e cuja harmonia trazia, fundamentalmente, os acordes de Sol Maior e Ré Maior com Sétima, foi apresentado a escala correspondente ao campo harmônico sobre o qual a peça estava estruturada. Nesse sentido, sugerimos uma roda de improvisação⁴⁴ (Oliveira, 2024), na qual foi sugerido aos participantes que improvisassem, caso estivessem inseguros, usando apenas as notas sol, lá e si, as quais se apresentam na estrutura dos acordes mencionados.

Essa escolha se deu, tendo em vista que boa parte do grupo é muito iniciante e ainda tem dificuldade ou “medo” de improvisar. Seguimos, buscando deixar o grupo em uma roda bem

⁴⁴ Rodas de Improvisação: este eixo é resultado de nossa pesquisa anterior que 71 mostrou a importância da improvisação para o desenvolvimento do discurso musical (Swanwick, 2003) do estudante em contextos coletivos de aprendizagem desde a iniciação ao instrumento. Neste contexto, a improvisação é utilizada como ferramenta pedagógica, ou seja, tem o objetivo específico de trabalhar aspectos técnico-musicais simultaneamente à expressividade do estudante (OLIVEIRA, 2012). A improvisação em grupo é constituída de dois momentos, nos quais, primeiramente, realizamos uma sessão de improvisação em grupo com todos organizados em um grande círculo, e em sequência, realizamos um momento de discussão coletiva, no qual os estudantes discutem os diversos aspectos vivenciados na Roda de Improvisação (Oliveira, 2017, p.82).

fluida, com um sentido de brincadeira para todos participaram da forma mais tranquila possível. Algumas pessoas foram mais desenvoltas do que outras, mas acredito que a experiência foi significativa para todos que participaram, tendo em vista que puderam experimentar um tipo de música feito em tempo real, o que favoreceu a criatividade e a expressividade. Sobre a disponibilidade para participar de rodas de improvisação Oliveira (2024, p. 48) elucida,

portanto, a atenção e a sensibilidade do educador são muito importantes para que os estudantes se sintam à vontade para se expuserem e não se sintam reprimidos por "errarem", entendendo que na roda de improvisação não existe "erro" por si, mas experimentações e compartilhamentos de discursos musicais (Oliveira, 2024, p. 48).

De forma análoga, em outro encontro, dedicou-se maior atenção à segunda progressão harmônica da música *Araticum*, de Elis Mário, a qual, no arranjo, correspondia ao momento destinado à improvisação. Considerando a presença de um acorde Bbmaj7, os participantes foram alertados para o fato de se tratar de uma passagem harmonicamente atípica. Tendo em vista a ocorrência de mudança de escala ao longo da progressão, alguns integrantes apresentaram dificuldades; entretanto, outros demonstraram entusiasmo ao realizar a prática, por se tratar de um conteúdo novo a ser aprendido.

Em outra oportunidade, com o objetivo de promover o aquecimento e estimular a criatividade, alguns ensaios foram iniciados com uma atividade de improvisação tonal. Para tanto, foram apresentados trechos das harmonias de músicas que estavam sendo trabalhadas pelo grupo, bem como a escala e o campo harmônico nos quais tais obras estavam estruturadas. Em seguida, os participantes foram convidados a experimentar a improvisação em uma roda, conforme proposto por Oliveira (2024). Sugeriu-se que aqueles com maiores dificuldades utilizassem apenas as três primeiras notas da escala, enquanto os que se sentiam mais à vontade explorassem cinco notas, e os participantes com maior familiaridade fizessem uso da escala completa.

Também foi apresentado um possível padrão melódico, com o intuito de auxiliar a compreensão das possibilidades de construção de frases musicais. Nessa ocasião, a turma mostrou-se bastante receptiva, e todos os participantes experimentaram improvisar: os iniciantes, explorando poucas notas; e os mais experientes, buscando repousar em notas pertencentes à extensão dos acordes. Avaliou-se esse momento como particularmente rico em termos de aprendizagem, uma vez que possibilitou a participação de todos e a vivência de experiências significativas, favorecendo o exercício da criatividade independentemente do tempo de formação musical.

Em uma das experiências dessa natureza, foram apresentadas duas propostas de padrões melódicos para que os participantes observassem possibilidades de desenvolvimento de fraseados e, na sequência, realizou-se uma roda de improvisação (Oliveira, 2024). Um dos integrantes havia gravado espontaneamente um *loop* e improvisava individualmente, o que motivou a sugestão de que, a partir desse trecho, cada participante experimentasse a escala que estava sendo trabalhada.

A harmonia utilizada era a mesma da música em estudo, o que permitiu que cada integrante explorasse a improvisação dentro da escala proposta. Orientou-se que os participantes com menor experiência utilizassem apenas três notas, enquanto os mais experientes explorassem a escala completa. Sugeriu-se, ainda que, após a elaboração das frases, os participantes repousassem no sexto grau da escala, a fim de vivenciar a sensação característica do modo dórico. Observou-se que alguns integrantes apresentaram maior desenvoltura, conseguindo frasear com mais habilidade e repousar em notas como o sexto e o nono graus da escala. Simultaneamente, foi gratificante observar participantes que anteriormente demonstravam grande dificuldade em improvisar se arrissem na prática, ainda que com poucas notas, conferindo-lhes sentido musical.

Em outra oportunidade, realizou-se uma experiência distinta de improvisação. Solicitou-se que os participantes recordassem o dia que haviam vivenciado e identificassem um som específico percebido ao longo desse período. Em seguida, pediu-se que tentassem reproduzir esse som com o auxílio de seus instrumentos e que, a partir de uma marcação temporal organizada, construíssem coletivamente uma sonoridade que dialogasse com as produções dos demais integrantes.

Observou-se que alguns participantes se mostraram bastante entusiasmados, escolhendo prontamente um som e executando-o de maneira musical, enquanto outros demonstraram timidez inicial na exploração das sonoridades, passando, gradualmente, a se arriscar mais. De modo geral, a sonoridade construída apresentou caráter repetitivo, porém revelou-se espontânea, possivelmente em razão da presença de uma métrica bem definida, o que contribuiu para a coesão do fenômeno sonoro. Em um segundo momento, solicitou-se que os participantes utilizassem o mesmo som inicial, mas que o desenvolvessem, permitindo-se transitar por outras sonoridades.

Nesse contexto, um dos participantes questionou se seria necessário manter a afinação, ao que se respondeu, de forma descontraída, mas conceitualmente significativa, que a afinação poderia ser compreendida como uma construção ficcional. Ainda que o resultado sonoro tenha

permanecido parcialmente repetitivo, alguns integrantes passaram a criar padrões rítmicos e melódicos que influenciaram o grupo como um todo. Tornou-se evidente a preocupação coletiva em estabelecer uma atmosfera de interação entre os instrumentos.

Ao repetir a atividade, solicitou-se que os participantes partissem novamente do mesmo som inicial, mas que o transformassem livremente, buscando escutar atentamente os colegas, de modo a construir uma sonoridade mais articulada e musical, em que os sons dialogassem de forma mais consistente. O resultado mostrou-se significativamente mais elaborado, permitindo que todos os instrumentos fossem ouvidos com clareza.

Os participantes demonstraram alto nível de imersão na atividade, sendo necessária a interrupção para o encerramento da sessão em virtude do tempo previsto para o ensaio. Nos comentários finais, destacaram as possibilidades quase infinitas de criação musical e a sensação de envolvimento profundo, que dificultava a interrupção da prática.

À luz das reflexões de Small (1998), observa-se que a ênfase recai sobre o momento presente do fazer musical, conceito que fundamenta o termo *musicking*. Nessa perspectiva, a improvisação musical remete justamente a esse processo efêmero e autêntico de produção sonora espontânea e de entrega do eu sonoro (Matos, 2024), configurando-se como uma construção compartilhada e relacional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Seja a mudança que você quer ver no mundo.”

Mahatma Gandhi

A partir do empreendimento investigativo aqui realizado, podemos compreender como práticas musicais em contextos grupais contribuem para uma formação humana, docente e musical. Para possibilitar tal busca, inicialmente, fizemos um levantamento da história do desenvolvimento campo artístico musical no Universidade Federal do Ceará, buscamos referenciais teóricos que dialogassem com a pesquisa aqui realizada, estabelecemos um método, com o rigor acadêmico necessário, para a produção de conhecimento legítimo e contextualizado. Por fim, analisamos os dados encontrados, os quais foram examinados em duas seções, quais sejam: documentos relacionados ao grupo Som da Terra e reflexões, a partir de memórias do pesquisador, das implicações educacionais e musicais decorrentes do funcionamento do grupo nos anos de 2023 e 2024.

Pudemos constatar as práticas compartilhadas em música ou em qualquer outro modo de expressão artística que se apresentam como uma alternativa de representação da sociedade na qual estamos inseridos, de modo que, segundo o conceito de *Musicking* (Small, 1998), podemos vislumbrar possibilidades de modos de existir de novas maneiras de acordo com as crenças e expectativas de um grupamento humano envolto nos rituais artísticos. No contexto da educação musical, compreendemos que, involuntariamente, o professor é percebido como figura de poder dentro e fora da sala de aula, visão que poderá ser superada a partir de uma formação crítica e reflexiva, levando, paulatinamente, à emancipação dos sujeitos com os quais trabalha em seu cotidiano.

Compreendemos, com base na experiência vivida e aqui reflexivamente apresentada, que o docente, no limite de sua prática, deve buscar soluções que contribuam para o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, de modo que estes possam desenvolver sua autonomia e pensamento crítico, possibilitando uma visão mais cristalina das estruturas de dominação, representadas pela articulação entre opressores e oprimidos, como nos aponta Freire (2024). A partir de práticas emancipatórias em educação musical, é possível, por meio do prisma estético, fomentar rupturas nos sistemas de dominação vigentes de modo que, no futuro, possamos viver em sociedades mais integradas, com sujeitos mais conscientes de seu papel na coletividade.

No período em que acompanhamos o grupo Som da Terra (2023 e 2024), foram observados diversos movimentos do grupo, no sentido de ser criada uma atmosfera de solidariedade para estabelecer um senso comunitário e de solidariedade entre os participantes, de modo a proporcionar, a nosso ver, uma autêntica partilha de experiências, o que pode ser notado ao longo dos encontros, como, quando um sujeito mais experiente auxilia outro que ainda é iniciante no aprendizado de uma peça. Isso contribui para a horizontalidade das relações nos encontros, de forma que seja estimulado o protagonismo de todos os envolvidos na atividade, sobretudo na construção dos materiais sonoros.

Na qualidade de regente/coordenador/integrante do grupo, tive a oportunidade de vivenciar experiências significativas de partilhas, sobretudo sonoras. De modo geral, o grupo funcionou, em alguns momentos, com bastante autonomia em relação aos ensaios, com os participantes se ajudando mutuamente na construção e apropriação dos conhecimentos musicais. Além disso, para os bolsistas que participaram do projeto, essa integração representa uma valiosa oportunidade de aprimoramento técnico, profissional e humano, uma vez que uma das premissas desta iniciativa é proporcionar aos bolsistas um suporte pedagógico musical. Pude compreender, assim, que o grupo funcionou como meio formativo tanto para os participantes, quanto para os bolsistas e para mim enquanto profissional da área da educação musical.

Diante do forte engajamento do grupo, foi possível a superação das dificuldades enfrentadas, quais sejam de nível técnico/instrumental, didático-pedagógica, dentre outros. Ao notarmos a presença de importantes premissas da Aprendizagem Musical Compartilhada nas experiências do grupo Som da Terra, pudemos afirmar que tal pedagogia, contribui para o fomento de práticas musicais solidárias, tendo em vista que pudemos verificar que todos os sujeitos podem se expressar sonoramente de acordo com suas possibilidades, de forma que dialoguem com a coletividade sonora da qual faz parte.

Em interlocução com os fundamentos da Aprendizagem Musical Compartilhada, notamos que os participantes do grupo, de maneira significativa, auxiliaram seus pares no processo de ensino-aprendizagem musical, de modo a compartilhar conhecimentos e experiências musicais, seja pelo simples e importante ato de generosidade, seja com o objetivo de alcançar um melhor resultado sonoro pelo grupo, ou mesmo um misto desses dois aspectos.

Como um grupo que reflete e influencia, em certa medida, a sociedade, tal coletividade bastante heterogênea faz-nos ponderar acerca da convivência social, uma vez que pessoas com formações diversas, realidades socioeconômicas diferentes, visões de mundo diferentes,

conseguiram coabitar o mesmo espaço de forma harmoniosa, tendo a música como a motivação dos encontros. Isso nos remete a novas possibilidades de organização social no sentido de poder serem construídas novas formas de sociabilidades nas quais o compartilhar e o pensar nos outros seja motor das relações.

Vale ressaltar que, tendo em vista a natureza da atividade, levando em consideração conteúdos curriculares, não há um currículo formal que direcione os rumos pedagógicos, o que possibilita ao grupo uma maior autonomia acerca do que será abordado ao longo dos encontros, no que se refere a conhecimentos musicais. Logo, às diretrizes institucionais influenciou a tomada de decisões sobre as metodologias e direcionou a proposta de ensino por parte da coordenação e equipe didática. No caso do grupo Som da Terra, observa-se um contraponto a essa lógica, uma vez que a pedagogia aplicada foca na valorização das músicas populares, especialmente da região Nordeste, promovendo uma prática musical mais inclusiva e diversificada.

Ademais, tendo em vista a razão de existência do grupo Som da Terra em um contexto de Promoção à Qualidade de Vida, compreendemos que devesse buscar uma abordagem que valorizasse os sujeitos envolvidos na atividade, no sentido de possibilitar vivências humanas e solidárias, de maneira a possibilitar integração dos sujeitos e a manifestação do Eu sonoro (Matos, 2024) de cada indivíduo.

Nesse sentido, quanto à relação de práticas musicais compartilhadas e qualidade de vida, podemos afirmar que isto pode estar vinculado às possibilidades de expressão subjetiva por meio de sons, bem como ao senso de pertencimento a uma comunidade, algo que já era postulado pela filosofia ancestral do *ubuntu* “eu sou porque nós somos”, um dos pilares da Aprendizagem Musical Compartilhada. Ou seja, acreditamos que essa tal sensação de bem-estar esteja possibilitada, nesse contexto, pelo exercício do direito básico de ser humano, o que vem sendo expropriado pelo sistema capitalista e suas instituições devido à implantação de valores como individualismo e competitividade, que divide e rivaliza as pessoas.

Ao considerarmos alternativas de expansão do fazer musical, bem como novos caminhos de investigação a serem trilhados posteriormente, uma das possibilidades emergentes é a ruptura entre plateia e público, tendo em vista que na música realizada no ocidente há uma distinção clara entre artistas e não-artistas (Small, 1998). Tal atitude possibilitará uma maior democratização no *musicking* realizado em práticas sonoras, uma vez que dilui a necessidade de conferência de distinção entre o músico e não músico, de modo a habilitar a expressão a qualquer sujeito.

Dentre minhas experiências formativas, recordo-me de minha presença no espetáculo, *Imersão de Sentidos*, no qual realizamos improvisações de diversas maneiras. Ao final do espetáculo que realizamos, o público presente foi convidado de forma livre para tomarem posse de instrumentos musicais no espaço de *musicking* e fazerem parte do ritual que estava em execução. A experiência, a meu ver, foi bastante significativa e transgressora positivamente do ponto de vista estético, ético e pedagógico, tendo em vista a barreira entre o "fazedor" de arte especializado e consagrado e a plateia foi rompida, de maneira que o som produzido pela coletividade ali presente possui características únicas e de rico valor humano.

Nos momentos da utilização da improvisação como prática pedagógica durante o Funcionamento do Som da Terra, ponderamos que foram viabilizadas possibilidades de expressão espontânea dos integrantes do grupo, de modo a favorecer o desenvolvimento da criatividade. Ademais, avaliamos que tais atividades foram bastante proveitosas para o grupo, no sentido de permitir a exploração de diversas novas possibilidades sonoras, contudo algumas pessoas precisam ainda perder o medo do erro e tentar sonoridades diferentes.

Nesse sentido, o estudo aqui realizado provocou reflexões sobre outras possibilidades de pesquisa, tais como, de maneira mais aprofundada, de que maneira práticas musicais podem ser um meio eficaz para promover a qualidade de vida e o desenvolvimento pessoal de sujeitos. Ademais, outra possibilidade como atividades de improvisação nas quais o suposto público possa participar das vivências sonoras apresentadas, de modo a derrubar as barreiras entre artista e público e possibilitar momentos de realização estética e pedagógica. Assim, configura-se uma alternativa de investigação dos impactos de atividades dessa natureza na formação dos sujeitos envolvidos e de que forma foi significativo para eles. Também, como atividades de Extensão universitária podem contribuir para a formação de estudantes de artes de forma interdisciplinar ou transdisciplinar.

Diante do que aqui foi analisado, é possível compreendermos a vinculação forte entre as realizações artísticas e a configuração social da coletividade que a realiza, de maneira que obras artísticas podem funcionar tanto para fomentar práticas conservadoras como práticas emancipatórias. Em um país, como o nosso, ser brasileiro é algo por si contraditório, tendo em vista a amálgama de sentidos e significados originados de diversas culturas, tendo como prevalência a europeia, devido à um processo violento e injustiçado de dominação que ocorreu.

Nesse contexto de diversidade étnica coexistente, é possível compreender o Brasil como um cenário marcado por constantes choques culturais, o que o torna desafiador no que se refere à eleição de determinadas práticas musicais consideradas "corretas" em detrimento de outras,

sem que se perca a essência social que as constitui. Diante disso, ao se tomar como finalidade a emancipação humana por meio de processos pedagógicos, revela-se de importância basilar a reflexão de cada sujeito sobre as ações que desempenha, no sentido de compreender os motivos que orientam sua conduta e, assim, tornar possível a implementação de mudanças contextualizadas em suas realidades. Destarte, por meio de uma práxis, como nos aponta Freire (2024), poderemos contribuir para a libertação dos opressores e oprimidos e, realmente, galgarmos novos horizontes no que se refere ao equilíbrio social, de maneira que tenhamos em vigor uma premissa, como Marx (2012, p. 33) postulou, “de cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades”.

Diante das experiências musicais e humanas com componente do Som da Terra, pudemos verificar que cada sujeito pode contribuir sonoramente de acordo com sua subjetividade, de modo a engendrar constructos musicais compartilhados. Tal fenômeno nos faz vislumbrar, assim, a edificação de modelos de organização social melhor situados no tempo e local, no qual as relações entre as pessoas obedeçam a premissas como empatia e solidariedade, ou seja, o bem-comum, de fato, seja algo materializado.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Yure Pereira de. **Formação de professores para a escola de educação básica: artes em sociais aprendizagens ou um voo coletivo**. 2024. 133f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.
- ABREU, Y. P. de; MATOS, E. de A. **Aprendizagem musical compartilhada: uma revisão de literatura / Shared musical apprenticeship: a literature review**. Brazilian Journal of Development, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 21867–21881, 2022. DOI: 10.34117/bjdv8n3-403. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/45790>. Acesso em: 23 sep. 2024.
- ABREU, Yure Pereira de; MATOS, Elvis de Azevedo; DIAS, Ana Maria Iorio. **Em busca de uma solidária formação humana e musical: aprendizagem musical compartilhada**. International Journal of Development Research. Vol. 12, Issue 02, p. 54105-54112. Fevereiro, 2022.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ALMEIDA, José Robson Maia de. **Aprendizagem musical compartilhada: a prática coletiva dos instrumentos de sopros/madeiras no curso de música da UFCA**. Tese de Doutorado - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.
- ALTMANN, H. **Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002.
- ANDRADE, Maria Pinheiro Pessoa de. **Avaliação experiencial do Programa de Promoção da Cultura Artística da Universidade Federal do Ceará**. Orientadora: Danielle Maia Cruz. 2022. 144 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** / Laurence Bardin; tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BENVENUTO, João Emanuel Ancelmo. **A constituição do habitus docente pelos egressos do Curso de Licenciatura em Música da UFC/Fortaleza e sua atuação no campo profissional**. 2015. 262f. – Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. In: Revista Brasileira de Educação. 2002. Disponível em: <https://bit.ly/2Gvhv7b>. Acesso em: 12/02/2025.

CARVALHO, Lucas Dias Rebello de; CARVALHO, Alex Moreira. **A Relação entre Arte e Vida em Vigotski: Uma Análise Conceitual. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 43, 1-14.** <https://doi.org/10.1590/1982-3703003256598>. 2023.

COSTA, Rogério. **Processos de consistência e contextos na improvisação livre: aproximações preliminares.** *Orfeu*, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 006–020, 2017. DOI: 10.5965/2525530401022016006. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/1059652525530401022016006>. Acesso em: 8 dez. 2025.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto;** tradução Luciana de Oliveira da Rocha. - 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2007.

CROCCO, Fábio Luiz Tezini. **Georg Lukács e a reificação: teoria da constituição da realidade social.** Edição v. 1 n. 02. Marília, 2009. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/kinesis/article/view/4308>. Acesso em: 1 abr. 2025.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade /** Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). 26. ed. — Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

DIÓGENES, L. A. S.; RABELO, J.J.; RIO, C. P. O. **A arte como estratégia de luta para a emancipação humana.** *REVISTA ELETRÔNICA ARMADA CRÍTICA*, v. 9, p. 190-203, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/49464>. Acessado em: 03/06/2024.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia.** 5. ed. (rev.) - São Paulo: Saraiva, 2006.

FERLIM, U. **Os “musickings”, por Small, e questões para a Educação Musical.** *Olhares & Trilhas*, [S. l.], v. 22, n. 3, p. 433–445, 2020. DOI: 10.14393/OT2020v22.n.3.57800. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhases trilhas/article/view/57800>. Acesso em: 10 fev. 2025.

FERNANDES, Patrick Mesquita. **Contextos de aprendizagem musical: uma abordagem sobre as práticas musicais compartilhadas do curso de música da UFC campus de Fortaleza.** 2013. 119f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2013.

FLICKR. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Flickr>. Acesso em: 12 nov. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 89ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FREITAS, Alexandro Da Silva; PONTES, Samyr Pereira. **Grupo summer leaves: imersões em um relato de experiência em aprendizagem musical compartilhada.** *Anais do X CONEDU...* Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/112345>>. Acesso em: 29/01/2025 01:14

GADOTTI, M. **Pensamento Pedagógico Brasileiro.** 8. ed. São Paulo: Ática, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa/Antônio Carlos Gil.** - 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de Caso.** São Paulo: Atlas, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social / Antonio Carlos Gil.** - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008

GOMES, Sabrina Linhares. **Autoridade musical pedagógica: Orlando Vieira Leite.** 2018. 280f. - Tese (Doutorado), Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2018.

HOLANDA, J. P. R.; ALBUQUERQUE, L. B.; MATOS, E. de A. **Um passeio pelo/no coletivo e o ser mais em alegria: nexos teóricos partilhados com Abordagem Musical Compartilhada em Snyders, Freire e Moraes.** In. Revista Docentes. Dossiê Aprendizagem Musical Compartilhada. Fortaleza. Volume 09 No 30 agosto de 2024. Disponível em: v. 9 n. 30 (2024): Dossiê: Aprendizagem musical compartilhada | Revista Docentes (seduc.ce.gov.br).

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação / Marie-Christine Josso:** prefácio António Nóvoa; revisão científica, apresentação e notas à edição brasileira Cecília Warschauer; tradução José Cláudio e Júlia Ferreira adaptação à edição brasileira Maria Vianna. São Paulo Cortez, 2004.

KASHINDI, Jean Bosco Kakozi. **Ubuntu como crítica descolonial aos Direitos Humanos:** uma visão cruzada contra o racismo. Ensaios Filosóficos, Volume XIX – Julho/2019.

LEÃO, D. M. M. **Paradigmas contemporâneos da educação: escola tradicional e escola construtivista.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 107, p. 187–206, 1999. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/685>. Acesso em: 12 fev. 2025.

LEVITIN, Daniel J. **A música no seu cérebro: A ciência de uma obsessão humana / Daniel J. Levitin;** tradução Clovis Marques. — 1ª Ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 19. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

LIMA, Letícia Dayane de; BARBOSA, Zildete Carlos Lyra; PEIXOTO, Sandra Patrícia Lamenha. **Teoria humanista: Carl rogers e a Educação.** Caderno de Graduação - Ciências Humanas e Sociais - UNIT - ALAGOAS, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 161, 2018. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/cdghumanas/article/view/4800>. Acesso em: 1 abr. 2025.

LUCENA, Rodrigo Fernandes de. **O processo de institucionalização da formação inicial de professores de Música na UFC.** 2021. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Roberto Stepheon Anchiêta. **A construção do gosto musical: de Bourdieu à categorização do ouvinte e de seu cardápio sonoplástico.** n. 6 (2020). Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://seer.unirio.br/simpom/article/view/10688>. Acesso em: 18 set. 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5a Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARX, Karl, 1818-1883. **Crítica do Programa de Gotha.** Seleção, tradução e notas Rubens Enderle. - São Paulo: Boitempo, 2012.

MATOS, Elvis de Azevedo. **Aprendizagem Musical Compartilhada: âmbitos de encontro na construção da experiência musical.** In: NASCIMENTO, Marco Antônio Toledo; STERVINO, Adeline. (org.). *Ensino e Aprendizagens musicais no Mundo: formação, diversidade e currículo com ênfase na formação humana.* Ed.Sobral: Sobral Gráfica e Editora, v. 1. p. 96-108, 2018.

MATOS, Elvis de Azevedo. **Regência: prática musical reflexões compartilhadas.** Ed. São Paulo, SP: Ed. do Autor, 2022.

MATOS, Elvis de Azevedo. **Ronda de memórias - Aprendizagem Musical Compartilhada: uma abordagem autobiográfica.** Curitiba: CRV, 2024.

MATOS, Elvis de Azevedo. **Um inventário luminoso ou um alumiário inventado: uma trajetória humana de musical formação.** 2007.300f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NGOMANE, Mungi. **Ubuntu todos os dias: eu sou porque nós somos.** Trad. Sandra Martha Dolinsky. 3a Edição. Rio de Janeiro: BestSeller, 2024.

ODENDAAL, Albi; KANKKUNEN, Olli-Taavetti; NIKKANEN, Hanna M.; andVAKEVA, Lauri. What's with the K? Exploring the implications of Christopher Small's 'musicking' for general music education. *Music Education Research*, v. 16, n. 2, 162–175, 2014.

OLIVEIRA, Marcelo Mateus de. **A aprendizagem musical compartilhada e a didática do violão: uma pesquisa-ação na licenciatura em música da UFC em Sobral (Ceará).** 2017. 234f. – Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

OLIVEIRA, Marcelo Mateus de. **Aprendizagem musical compartilhada e o ensino do violão na licenciatura em música: princípios e práticas.** *Revista Docentes*, [S. l.], v. 9, n. 30, p. 43–50, 2024. Disponível em: <https://periodicos.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/1367>. Acesso em: 7 nov. 2025.

OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Anderson Oramisio; CARDOSO, Marcia

Regina Gonçalves; OLIVEIRA, Camila Rezende de. **As ideias de rogers e o processo de ensino – aprendizagem de matemática. Cadernos da FUNCAMP**, v. 20 n. 44 (2021), 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2404>. Acesso em: 21 set. 2024.

PARENTE, Filipe Ximenes. **Aprendizagem musical: uma análise com vistas a identificação de princípios para aprendizagem de instrumentos de soor/madeira – Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.**

PEREIRA, Elismário dos Santos. **Venha e traga seu instrumento: reflexões sobre a orquestra-escola do Ceará e seu processo poético-pedagógico. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação Profissional em Artes – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.**

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **Licenciatura em música e *habitus* conservatorial: analisando o currículo. Revista da ABEM**, v. 22, n. 32, 2014. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/464>. Acesso em: 14 maio. 2025.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: A Formação e o Sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.**

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa. Tradução: Manuel José do Carmo Ferreira e Alvamar Lamparelli. Revisão técnica: Claudia Berliner. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.**

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 5).**

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção memória da educação).**

SILVA, Eduardo Teixeira da. **Um projeto de educação musical e de canto coral na UFC: O protagonismo pedagógico de Izaíra Silvino. 2012. 197f. – Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.**

SILVA, Maria Goretti Herculano; SILVA, Marco Antonio; ALBUQUERQUE, Luiz Botelho. **Educação e Música: desvelando o campo pedagógico-musical da UFC. Opus**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 134-152, dez. 2008.

SILVA, Anderson do Nascimento; MATOS, Elvis de Azevedo. **Mobilizar os alunos para improvisar sonoramente: refletindo sobre a importância da relação com o saber nas práticas de aprendizagem musical compartilhada no âmbito da formação de professores de música. Revista Docentes, [S. l.], v. 9, n. 30, p. 68–75, 2024. Disponível em <https://periodicos.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/1368>. Acesso em: 7 nov. 2025.**

SILVA, Anderson do Nascimento; MATOS, Elvis de Azevedo; HOLANDA, João Paulo

Ribeiro de; TEIXEIRA, Pedro Harrison de Freitas; ABREU, Yure Pereira de. **Extensão Universitária**: possibilidade de humana formação docente por meio de práticas sonoras. Revista DCS, v. 22, n. 81, p. e3255, 2025. DOI: 10.54899/dcs.v22i81.3255. Disponível em: <https://ojs.revistadcs.com/index.php/revista/article/view/3255>. Acesso em: 3 nov. 2025.

SILVINO, Izaira. **Há, se eu tivesse asas....** Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora Ltda., 2011.

SCHRADER, Erwin. **O canto coral na cidade de Fortaleza/Ceará: 50 anos (1950-1999) na perspectiva dos regentes**. 2002. 305fl. Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Música) – Universidade Estadual do Ceará - Universidade Federal da Bahia, Fortaleza, 2002.

SMALL, Christopher. **Musicking**: The Meanings of Performing and Listening. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press, 1998.

SOUZA, I. S. V. de; CANTERO, A. M. M. **O ensino tradicional versus a educação contemporânea**: aspectos atuais. **Contribuciones a las ciencias sociales**, [S. l.], v. 17, n. 9, p. e11011, 2024. DOI: 10.55905/revconv.17n.9-378. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/11011>. Acesso em: 12 fev. 2025.

Status Quo. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Status_quo. Acesso em: 1 dez. 2025.

TEIXEIRA, P. H. de F.; MATOS, E. de A. **Livre compartilha musical**: improvisação Musical Livre como Meio de Partilha do Eu Sonoro. Revista Docentes, [S. l.], v. 9, n. 30, p. 51–58, 2024. Disponível em: <https://periodicos.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/1363>. Acesso em: 31 jan. 2025.

TOLKIEN, J. R. R., 1892-1973 1.ed. **A sociedade do anel**: o senhor dos anéis: parte 1; tradução de Ronald Kyrmse. 1.ed. Rio de Janeiro: Harper Collins Brasil, 2019.

TOLKIEN, J. R. R., 1892-1973. **O Hobbit**; tradução: Lenita Maria Rimoli Esteves, Almiro Pisetta; revisão técnica e consultoria Ronald Eduard Kyrmse; coordenação Luis Carlos Borges. - 7. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico de Curso**: graduação em Pedagogia, Educação Musical e Educação Física da Faculdade de Educação. Fortaleza: UFC - Pró-Reitoria de Graduação, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música**. Fortaleza: UFC, 2015. Disponível em https://si3.ufc.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=657465. Acesso em: 24 mar. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Resolução nº 1/Consuni, de 1º de março de 2012**. Fortaleza: UFC, 2012. Disponível em: https://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/consuni/resolucao_consuni_2012/resolucao01_consuni_2012.pdf. Acesso em: 24 mar. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Programa Culturarte/UFC: Cultura, arte e qualidade de vida.** Fortaleza: UFC, 2018. Disponível em <https://progep.ufc.br/wp-content/uploads/2023/05/programa-culturarte.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Portaria no 1928/PROGEP/UFC, de 02 de abril de 2019.** Fortaleza: UFC, 2018. Disponível em <https://progep.ufc.br/wp-content/uploads/2023/05/sei-ufc-0706059-pessoal-portaria.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Inscrições abertas para participar da Orquestra de Flautas da UFC.** 19 jan. 2012. Disponível em: <https://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2012/130-inscricoes-abertas-para-participar-da-orquestra-de-flautas-da-ufc>. Acesso em: 9 dez. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Criada na Universidade Federal do Ceará a Secretaria de Cultura Artística.** 2 mar. 2012. Disponível em: <https://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2012/365-criada-na-universidade-federal-do-ceara-a-secretaria-de-cultura-artistica>. Acesso em: 9 dez. 2025.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos;** trad, Daniel Grassi 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.