

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG

Escola de Música

Simone Lopes Teles

Rosa Lúcia dos Mares Guia: uma boniteza de educação musical

Belo Horizonte

2024

SIMONE LOPES TELES

Rosa Lúcia dos Mares Guia: uma boniteza de educação musical

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Música.

Linha de pesquisa: Educação Musical

Orientadora: Prof^a Dr.^a Maria Betânia Parizzi
Fonseca

Belo Horizonte

2024

Teles, Simone Lopes.

T269r Rosa Lúcia dos Mares Guia [recurso eletrônico] : uma boniteza de educação musical /
Simone Lopes Teles. - 2024.
1 recurso online (197 f.: il. color.) : pdf.

Orientadora: Maria Betânia Parizzi Fonseca.

Linha de pesquisa: Educação musical.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música.
Bibliografia: f. 150-157.

1. Música - Teses. 2. Educação musical. 2. Guia, Rosa Lúcia Mares. I. Fonseca, Maria
Betania Parizzi. II. Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música. III. Título.

CDD 780.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Tese defendida pelo aluno **Simone Lopes Teles**, em 16 de dezembro de 2024, e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras:

Profa. Dra. Maria Betânia Parisi Fonseca
Universidade Federal de Minas Gerais
(orientadora)

Profa. Dra. Alda de Jesus Oliveira
Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Leda de Albuquerque Maffioletti
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Carla Silva Reis
Universidade Federal de São João del Rei

Profa. Dra. Jussara Rodrigues Fernandino
Universidade Federal de Minas Gerais



Documento assinado eletronicamente por **Maria Betania Parisi Fonseca, Professora do Magistério Superior**, em 16/12/2024, às 12:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carla Silva Reis, Usuário Externo**, em 17/12/2024, às 21:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leda de Albuquerque Maffioletti, Usuária Externa**, em 21/12/2024, às 00:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jussara Rodrigues Fernandino, Professora do Magistério Superior**, em 07/01/2025, às 12:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alda de Jesus Oliveira, Usuário Externo**, em 15/01/2025, às 16:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3819287** e o código CRC **8406023C**.

À Rosa Lúcia,
por me fazer compreender
o sentido da palavra vocação.

AGRADECIMENTOS

À Maria Betânia Parizzi pelo entusiasmo, carinho, acolhimento e competência que foram fundamentais ao desenvolvimento desta pesquisa.

Aos entrevistados colaboradores Carla Reis, Carlos Kater, Débora Baião, Gislene Marino, Heloisa Feichas, João Batista dos Mares Guia, João Gabriel Marques Fonseca, Jussara Fernandino, Liliana Botelho, Malinha, Marcelo Parizzi, Matheus Braga, Melinha e Patrícia Furst pela disponibilidade em aceitar participar da pesquisa e em compartilhar memórias.

Às professoras Alda de Oliveira, Carla Reis, Jussara Fernandino, Leda Maffioletti, Alice Belém e Liliana Botelho por aceitarem meu convite para compor a banca.

À FAPEMIG, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais, pela bolsa concedida pelo programa de capacitação de recursos humanos.

À minha irmã Ana Luiza e minha tia Maria Helena pela torcida sempre. Vocês são minha fonte inesgotável de amor e meu porto seguro.

À família de Rosa Lúcia que forneceu documentos, fotografias e material em audiovisual e em especial a Matheus Braga por toda disponibilidade e carinho, sempre.

À querida amiga Liliana Pereira Botelho, sempre presente com palavras de incentivo e ideias geniais para o trabalho.

À José Antônio Baeta Zille por toda disponibilidade em ajudar a desfazer os emaranhados das regras e normas *ABNtéticas*.

Ao meu querido amigo e companheiro de jornada docente, Rodrigo Miranda, pela compreensão em meus momentos de ausência para conclusão deste trabalho.

Aos colegas do Núcleo Villa-Lobos de Educação Musical que mesmo indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...

Rubem Alves

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a proposta de educação musical da educadora Rosa Lúcia dos Mares Guia e mapear sua influência na Educação Musical de Belo Horizonte e de Minas Gerais. Rosa Lúcia foi uma professora que atuou em Belo Horizonte por quase cinquenta anos. Fundou, juntamente com a colega e amiga, Maria Amélia Martins, o Núcleo Villa-Lobos de Educação Musical, que serviu de laboratório para suas invenções pedagógicas. É autora de um vasto material pedagógico incluindo a publicação de livros como *Tocando flauta-doce: pré-leitura* (2004) e *Som e Música*, volumes 1 e 2 (2011, 2012). A pesquisa que se apresenta é de enfoque qualitativo, dentro da abordagem (auto)biográfica e se apoiou no método Histórias de Vida a partir de Passeggi (2016); Souza (2016); Abrahão (2003); Delory-Momberger (2011) e Ferrarotti (2007) para construir a narrativa de vida da professora. Utilizamos aqui como ferramenta qualitativa de pesquisa, entrevistas semiestruturadas e análise documental. Para compreender a história de vida de Rosa Lúcia, partimos de um diálogo estabelecido entre ela e seus colegas, familiares e alunos, por meio de entrevistas que buscaram revelar memórias que contribuíram para a construção do texto. Tivemos acesso à voz da educadora a partir de documentos, entrevistas e registros audiovisuais que nos foram disponibilizados. Alguns autores foram selecionados para dialogar com Rosa Lúcia a fim de compreender melhor a educação musical defendida por ela, são eles: David Elliot e Marissa Silverman (2015), Keith Swanwick (1979, 1988), Hans-Joachim Koellreutter (2018), Edgar Willems (1970, 1981) e Paulo Freire (1996/2002). Identificamos na construção desse diálogo, os fundamentos básicos da abordagem pedagógica de Rosa Lúcia que se traduzem por uma educação musical que parte da experiência musical apoiada em processos criativos de ensino-aprendizagem com ênfase na ludicidade. Na pesquisa documental realizada, a partir da obra pedagógica da professora, constatamos os fundamentos básicos da sua proposta, citados acima. Para identificar a existência de um método de educação musical proposto por Rosa Lúcia e sua influência na prática pedagógica de educadores musicais de Belo Horizonte e de Minas Gerais utilizamos os dados coletados nas entrevistas com 8 professores de música que, em algum momento do seu percurso formativo, tiveram contato sistemático com ela. Esses dados revelaram três temas: as características pessoais de Rosa Lúcia e sua postura enquanto professora; seu método de educação musical e sua influência na formação pedagógico-musical desses professores. Isso ocorreu no último capítulo da pesquisa onde abordamos também a formação da identidade do professor a partir das ideias de Nóvoa (2013). Os resultados desta pesquisa apontam que Rosa Lúcia estabeleceu, a partir da sua ação enquanto educadora musical, princípios e práticas pedagógico-musicais que qualificaram de modo singular sua atuação profissional. Essa singularidade se comprovou a partir da identificação de características pessoais específicas, da sua gestualidade em sala, da sua postura crítica e reflexiva enquanto educadora, da proposição de uma metodologia própria de educação musical e de como todo esse conjunto de ações influenciou a formação pedagógico-musical de uma geração de professores de música em Belo Horizonte e em Minas Gerais. Constatamos também que a concepção sobre educação musical da educadora se concretizou nos materiais pedagógicos criados por ela.

Palavras-chave: Histórias de Vida. Educação Musical. Pesquisa (Auto)biográfica. Método de Educação Musical. Rosa Lúcia dos Mares Guia.

Abstract

The aim of this research was to analyze the musical education proposal of educator Rosa Lúcia dos Mares Guia and to map her influence on musical education in Belo Horizonte and Minas Gerais. Rosa Lúcia was a teacher who worked in Belo Horizonte for almost fifty years. Together with her colleague and friend Maria Amélia Martins, she founded the Villa-Lobos Center for Music Education, which served as a laboratory for her pedagogical inventions. She is the author of a vast amount of pedagogical material, including the publication of books such as *Tocando flauta-doce: pré-leitura* (2004) and *Som e Música*, volumes 1 and 2 (2011, 2012). The research presented here is qualitative, within the (auto)biographical approach and was based on the Life Stories method based on Passeggi (2016); Souza (2016); Abrahão (2003); Delory-Momberger (2011) and Ferrarotti (2007) to construct the teacher's life narrative. We used semi-structured interviews and document analysis as qualitative research tools. To understand Rosa Lúcia's life story, we started from a dialog established between her and her colleagues, family and students, through interviews that sought to reveal memories that contributed to the construction of the text. We had access to the educator's voice through documents, interviews and audiovisual recordings that were made available to us. Some authors were selected to talk to Rosa Lúcia in order to better understand the music education she advocated: David Elliot and Marissa Silverman (2015), Keith Swanwick (1979, 1988), Hans-Joachim Koellreutter (2018), Edgar Willems (1970, 1981) and Paulo Freire (1996/2002). In building this dialog, we identified the basic foundations of Rosa Lúcia's pedagogical approach, which translates into music education based on musical experience supported by creative teaching-learning processes with an emphasis on playfulness. In the documentary research carried out on the teacher's pedagogical work, we found the basic foundations of her proposal, mentioned above. In order to identify the existence of a music education method proposed by Rosa Lúcia and its influence on the pedagogical practice of music educators in Belo Horizonte and Minas Gerais, we used the data collected in interviews with 8 music teachers who, at some point during their training, had systematic contact with her. This data revealed three themes: Rosa Lúcia's personal characteristics and her attitude as a teacher; her method of music education and her influence on the pedagogical-musical training of these teachers. This occurred in the last chapter of the research where we also addressed the formation of teacher identity based on the ideas of Nóvoa (2013). The results of this research show that Rosa Lúcia established, based on her actions as a music educator, principles and pedagogical-musical practices that uniquely qualified her professional performance. This uniqueness was proven through the identification of specific personal characteristics, her gestures in the classroom, her critical and reflective stance as an educator, the proposal of her own music education methodology and how this whole set of actions influenced the pedagogical-musical training of a generation of music teachers in Belo Horizonte and Minas Gerais. We also found that the educator's conception of music education was concretized in the pedagogical materials she created.

Translated with DeepL.com (free version) Keywords: Life Stories. Music Education. (Auto)biographical Research. Music Education method; Rosa Lúcia dos Mares Guia.

LISTA DE FIGURAS

Figuras 1 e 2 – Fotografias da casa do Vô Juquita.....	22
Figura 3 – Enfoque da Pesquisa (Auto)biográfica em Educação/Educação Musical.....	27
Figuras 4 e 5 – Fotografias das aulas de piano com o professor Benda.....	36
Figuras 6, 7 e 8 – Fotografias das sedes do Núcleo Villa-Lobos de Educação Musical	38
Figura 9 e 10 – Fotografias das visitas de Judith Akoschky e Keith Swanwick ao Núcleo Villa-Lobos, respectivamente.....	39
Figuras 11, 12, 13, 14 e 15 – Fotografias de aulas no Núcleo Villa-Lobos.....	40
Figura 16 – Folha caderno manuscrito 1972/1973.....	73
Figuras 17 e 18 – Fotografias de Rosa Lúcia em sala com os professores.....	77
Figuras 19 e 20 – Capa dos livros Som e Música volumes 1 e 2, respectivamente.....	78
Figura 21 – Seções do Som e Música vol.1 e 2.....	80
Figuras 22, 23 e 24, – Capa dos cadernos de musicalização 1 e 2, 3 e 4, intermezzo, respectivamente.....	81
Figuras 25 e 26 – Capa dos cadernos de musicalização 5 e 6, respectivamente	82
Figuras 27 e 28 – Atividade “Prazer em conhecer Tom Jobim” e Gráficos de movimento sonoro.....	87
Figura 29 – Canção da Lili (Maria Amalia Martins).....	88
Figuras 30 e 31 – Atividade da Montanha-russa e das Montanhas do Brasil, respectivamente.....	89
Figuras 32 e 33 – Poema e proposta de sonorização “Raul e o Luar”.....	90
Figuras 34 e 35 – Atividades dos Sons agudos e graves e Instrumentos agudos e graves, respectivamente.....	90
Figuras 36 e 37 – Gráficos agudo e grave.....	91
Figuras 38 e 39 – Atividades do Canguru e Aram Sam Sam, respectivamente.....	91
Figuras 40 e 41 – Grafias curto e longo.....	93
Figuras 42 e 43 – Gráficos Papagaio Louro e Devagar a folha cai, respectivamente.....	94
Figuras 44 e 45 – Atividade Pulsação e Adoletta, respectivamente.....	95
Figuras 46 e 47 – Orquestrinhas Atirei o pau no gato e Miniatura em jazz.....	96
Figuras 48 e 49 – Gráfico de pulsação e Grafia semínima e pausa, respectivamente.....	97
Figuras 50 e 51 – Grafia da semínima e grafia da pausa de semínima, respectivamente.....	97
Figuras 52 e 53 – Grafia da semínima e pausa da semínima.....	98
Figuras 54 e 55 – Anotações sobre o desenvolvimento do projeto Raul e o Luar.....	103
Figuras 56 e 57 – Anotações sobre o desenvolvimento de um processo de criação.....	104
Figuras 58, 59, 60 e 61 – Atividades Prédio de automatismo, Sanduíche de nome de notas, Leitura relativa e Leitura absoluta, respectivamente.....	107
Figuras 62, 63, 64 e 65 – Jogos Figuras e números, Dobro e metade, Equivalência de valores e Compassos, respectivamente.....	108
Figuras 66 e 67 – Jogo da Escala menor e da História da Música, respectivamente.....	109
Figuras 68 e 69 – Caixa de Jogos Pedagógicos.....	109
Figuras 70 e 71 – Anotações cadernos pessoais de estudo.....	110
Figuras 72, 73, 74, 75 e 76 – Índices dos cadernos de musicalização volumes 1 e 2, 3 e 4, intermezzo, 5 e 6, respectivamente.....	112
Figura 77 – Nuvem de competências.....	125
Figura 78 – Ilustração inspirada na ideia de Jussara sobre Rosa Lúcia.....	139

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Títulos dos documentos em ordem cronológica.....	72
Quadro 2 - Nome das atividades que aparecem no capítulo 1 do <i>Som e Música</i> vol. 1.....	85
Quadro 3 - Nome das atividades que aparecem no capítulo 2, do <i>Som e Música</i> vol. 1 e 2.....	92
Quadro 4 - Elementos do projeto de criação <i>Raul e o Luar</i>	102
Quadro 5 - Elementos do desenvolvimento do processo de criação.....	104
Quadro 6 - Identificação dos entrevistados.....	122

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 CONSTRUINDO UM PERCURSO DE VIDA.....	21
1.1 O início.....	21
1.2 Uma pesquisa (auto)biográfica	23
1.2.1 Histórias de vida materializada em narrativa	27
1.2.2 O Pesquisador e as implicações do ato de narrar	29
2 ROSA LÚCIA DOS MARES GUIA: uma educadora musical alegre de nascença	32
2.1 Entrelaçando vozes	32
2.2 O Núcleo Villa-Lobos de Educação Musical.....	37
2.3 A educadora musical.....	41
2.4 Reflexões finais.....	43
3 CONVICÇÕES PEDAGÓGICAS DE UMA EDUCADORA MUSICAL	45
3.1 Os autores.....	45
3.1.1 Hans-Joachim Koellreutter	45
3.1.2 Edgar Willems	46
3.1.3 Keith Swanwick	47
3.1.4 David Elliott e Marissa Silverman	48
3.1.5 Paulo Freire	50
3.2 Uma proposta pedagógica de educação musical.....	51
3.2.1 A experiência musical.....	55
3.2.2 Processos criativos: os projetos de criação	58
3.2.3 Ludicidade e alegria	67
3.3 Reflexões Finais.....	68
4 A OBRA PEDAGÓGICA DE ROSA LÚCIA DOS MARES GUIA.....	70
4.1 Pesquisa documental.....	70
4.1.1 Os documentos – seleção e análise preliminar	71
4.2 Uma proposta pedagógica estruturada: Coleção Som e Música (volumes 1 e 2) e Cadernos de Musicalização.....	77
4.2.1 Procedimentos de análise	83
4.2.2 Os temas.....	83

4.2.2.1 Vivências ➡ conceito: a vivência/experiência musical como ponto de partida para o conceito	84
4.2.2.2 Processos criativos	98
4.2.2.3 Ludicidade.....	106
4.2.2.4 Organização e sequencialidade	110
4.3 Reflexões Finais.....	113
 5 AS SEMENTES DE UMA ROSEIRA: o método e a influência de Rosa Lúcia dos Mares Guia na Educação Musical de Belo Horizonte e Minas Gerais	 114
5.1 Mais uma entrevista semiestruturada.....	114
5.2 Categorias temáticas	124
5.2.1 Competências intrapessoais e interpessoais	127
5.2.2 O método.....	131
5.2.3 A influência.....	135
5.3 Reflexões Finais.....	139
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 142
UM POSFÁCIL DE AFETO	147
REFERÊNCIAS	150
ANEXOS	158
Anexo A – Folha do caderno de planos de aula de 2003.....	159
Anexo B – Texto escrito em homenagem à Koellreutter (1994)	160
Anexo C – Questões da entrevista	168
Anexo D – Exemplos de planos de aula dos cadernos manuscritos	169
Anexo E – Exemplos de manuais para professores	173
Anexo F – Materiais elaborados para o curso de formação de professores (2003)	175
Anexo G – Descrição da elaboração do projeto de criação “Raul e o Luar”	181
Anexo H – Descrição da elaboração de projetos de criação	186
Anexo I – Descrição do processo de criação	190
Anexo J – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	196

INTRODUÇÃO

O ato de narra uma história de vida é uma forma de criar e aprofundar conhecimentos sobre a experiência humana. São vivências traduzidas em experiências refletidas e transfiguradas em palavras (Ricoeur, 2000). O texto constitui-se a partir de uma narrativa construída por uma sucessão de acontecimentos, ora sensacionais, ora ordinários, ora tristes, ora surpreendentes. A partir desses acontecimentos, uma trama é criada para proporcionar inteligibilidade à história que se pretende contar sobre algo que foi vivido no passado e é revisitado no presente afetando nossa expectativa de futuro (Ricoeur, 1994).

A partir de uma história de vida é possível compreender como as diversas interações ocorreram ao longo de uma trajetória captando a maneira como cada indivíduo, permanecendo ele próprio, se transforma. “Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos” (Moita, 2013, p.116).

Na pesquisa aqui apresentada, narraremos a história de vida da educadora musical Rosa Lúcia dos Mares Guia sob a ótica da pesquisa (auto)biográfica a partir da vertente Histórias de Vida. Nessa perspectiva metodológica, a construção da história é fomentada por fontes biográficas, produzidas em forma de narrativas orais ou escrita, fotos, vídeos, diários, documentos pessoais e outros documentos em geral. A partir da formatação dada a esse material, extraímos sentido do que foi vivido (Delory-Momberger, 2011, p.341), num processo que não se caracteriza como um mero recolhimento e organização de materiais, mas na “elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador” (Abrahão, 2003, p.85).

Narrar a história de vida de Rosa Lúcia partiu da minha demanda interna de compreender a trajetória de uma figura tão marcante e que influenciou a mim e a outros de uma maneira singular.

Durante minha infância e adolescência, minha trajetória como estudante de música se deu num contexto tradicionalista de ensino, no Conservatório de Música da minha cidade natal, Teófilo Otoni (MG). Por mais que eu gostasse de estudar música, sempre pairava um certo incômodo e a sensação de que a música poderia ser aprendida de uma outra maneira.

Entretanto, já no curso de graduação em Música, em Belo Horizonte, tive a oportunidade de conhecer o trabalho da professora Rosa Lúcia dos Mares Guia (1937-2017). Foi *amor à primeira aula*! Seu entendimento sobre educação musical, sua proposta pedagógica e seu jeito de ser na sala de aula me impactaram profundamente.

Depois do primeiro encontro com Rosa Lúcia num dos seus cursos para formação de professores de Música, em 2003 (Anexo A), passei a acompanhar de perto a prática pedagógica dessa educadora no Núcleo Villa-Lobos de Educação Musical¹, onde me tornei professora de piano e musicalização, desde 2004. Após sua morte, em abril de 2017, acendeu em mim o desejo de estudar a sua trajetória, a sua obra pedagógica e sua influência na Educação Musical de Belo Horizonte e de Minas Gerais, onde ela atuou por mais de cinquenta anos, considerando, principalmente, o ineditismo de sua prática pedagógica.

Lolinha, como era carinhosamente chamada por seus familiares, nasceu em Santa Barbará, interior de Minas, numa família musical, onde iniciou seus estudos de piano com a própria mãe, Dona Judite². Dedicou-se ao instrumento durante toda a infância e adolescência, mas um acontecimento em especial foi determinante para seu futuro: a participação em um dos *Seminários Livres de Música* na Bahia, em 1957, sob a coordenação de Hans-Joachim Koellreutter, músico e educador alemão radicado no Brasil de 1937 até sua morte em 2005.

Esses *Seminários Livres de Música* da Bahia foram fundamentais para a difusão das novas ideias sobre Educação Musical no Brasil e, com a divulgação do trabalho de vanguarda que estava sendo realizado, atraiu jovens de vários cantos do país que se interessaram em fazer parte do grupo tendo em vista que os objetivos do curso eram proporcionar “uma formação musical ampla e consistente e uma visão contemporânea da Educação Musical, baseada na vivência, na experiência e na ênfase aos processos criativos” (Parizzi; Santiago, 2015, p.150). Nesse grupo de estudantes que foi para Salvador, estava Rosa Lúcia.

Na Bahia, Rosa Lúcia viveu experiências inimagináveis que ela mesma, como boa contadora de histórias que era, gostava de narrar. Encontramos em seus documentos pessoais, um texto escrito à mão (Anexo B), onde ela relata com detalhes sua experiência na Bahia e sua relação com o professor Koellreutter. Ela relembra não só o contato com professores

¹ Escola especializada em Educação Musical em Belo Horizonte, fundada por Rosa Lúcia e Maria Amélia Martins, em 1971 <https://www.nucleovillalobos.com.br/>. Acesso em: 20 ago. 2024.

² Judith Pinto Coelho dos Mares Guia.

renomados, vindos de diversas partes do mundo, como o compositor Ernst Widmer³ (1927-1990), o educador Edgar Willems⁴ (1890-1978), o pianista Sebastian Benda⁵ (1926-2003) o compositor, regente e educador musical Kurt Thomaz⁶ (1904-1973) e a pianista húngara Lily Krauss⁷ (1903-1986), mas também casos interessantíssimos, como o bate papo com Vinícius de Moraes após uma conferência realizada por ele na escola e a ida de João Gilberto ao apartamento onde ela morava com outras colegas, onde o artista tocou e cantou até às seis horas da manhã. *Eram momentos memoráveis*⁸ (Mares Guia, anotações pessoais, 1994)!

Ainda em Salvador, em 1961, Rosa Lúcia casa-se com o jovem filósofo, estudante de física e de música, Rubem Braga. Após a conclusão da graduação, retornam para Belo Horizonte, no final de 1963, com Rosa Lúcia grávida do primeiro filho, Matheus Braga⁹.

Ao voltar para a capital mineira, a recém-formada educadora musical, chega determinada a trabalhar com o que era a realização de um sonho: trazer um novo conceito em educação musical para esta cidade. Fundou então, em 1971, a escolinha Villa-Lobos com a amiga e também educadora musical, Maria Amélia Martins¹⁰, onde, por quase 50 anos, atuou como professora para crianças, adolescente e professores, ministrando aulas de musicalização, flauta doce e cursos de formação para educadores musicais.

Inicialmente, Rosa Lúcia trabalhava apenas com crianças e adolescentes, mas foi a partir do convite da colega Tânia Mara Lopes Cançado¹¹, então vice-diretora da Escola de

³ Ernst Widmer foi um pedagogo e compositor suíço que passou boa parte da sua vida no Brasil atuando como professor. Assumiu a direção dos Seminários de Música da Bahia, após a saída e Koellreutter em 1963 (Lanzelotte, 2020).

⁴ Edgar Willems foi um educador musical belga cujo trabalho causou um grande impacto na pedagogia da música. Esteve no Brasil por três vezes, ministrando cursos e difundindo seu trabalho (Ilari; Mateiro, 2011, p.97)

⁵ Sebastian Benda foi um pianista suíço que se empenhou na formação de jovens músicos no Brasil por quase 30 anos (Martins, 2020).

⁶ Kurt Thomas foi um compositor, educador musical e regente alemão que desempenhou um papel de destaque como ensaiador e regente de coro (Grove, 1994, p.945).

⁷ Lily Kraus foi uma pianista de destaque que estudou com Kodály e Bartók e mais tarde tornou-se professora nos Estados Unidos (Grove, 1994, p.505).

⁸ Vamos utilizar a fonte em itálico também para realçar algumas frases ditas por Rosa Lúcia como forma de enfatizar sua presença e sua voz no texto, como se, nesses momentos, estivéssemos ouvindo sua própria voz.

⁹ Rosa Lúcia e Rubem tiveram quatro filhos: Matheus, Tomás, Marcos e Pedro.

¹⁰ Professora da Escola de Música da UFMG, foi uma das fundadoras do Madrigal Renascentista, em Belo Horizonte. (Fernandes, 2022, p.279).

Professora da Escola de Música da UFMG, foi a idealizadora de dois importantes Projeto de Extensão dessa instituição: o CMI - Centro de Musicalização Infantil, que passou a chamar Centro de Musicalização Integrado, em 2014, e o Projeto Cariúnas. Disponível em <https://www.ufmg.br/online/arquivos/043319.shtml>. Acesso em: 10 nov. 2014.

Música da UFMG¹², para ministrar um curso para formação dos professores do CMI¹³, em 1985, é que Rosa Lúcia passa a trabalhar com formação de educadores musicais, algo até então não imaginado por ela. A professora nos conta que, após assistir a uma de suas aulas, Rubem, seu então marido, comenta: “Ah! Se os professores universitários dessem aula como você dá” (Mares Guia *apud* Rosa; Magalhães, 2013, p.27)! Esse comentário serviu de grande estímulo para ela, pois, Rubem era tido como um professor muito crítico e exigente. A partir daí, Rosa Lúcia não parou mais de ministrar cursos voltados para educadores musicais, o que se tornou uma das grandes realizações de sua vida enquanto profissional.

A educadora publicou livros e materiais didáticos como: *Som e Música* - volumes 1 e 2 (2011; 2012); *Jogos Pedagógicos para Educação Musical* (2005); *Tocando Flauta Doce* (2004); além dos *Cadernos de Musicalização* utilizados no Núcleo Villa-Lobos de Educação Musical (níveis de 1 a 5).

Durante toda a escrita desta tese, utilizamos para nos referir à Rosa Lúcia, alternadamente, os termos professora/educadora musical. Rubem Alves (1995) faz uma clara distinção entre ser *educador* e ser *professor*, no sentido de que, para ele, pelo menos em seu ideal imaginativo, o *educador* possui “uma face, um nome, uma ‘estória’ a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma ‘entidade’ *sui generis*, portador [...]também de uma ‘estória’, sofrendo tristezas e alimentando esperanças” (Alves, 1995, p.16-17). Nesse contexto, a educação é dialógica e *artesanal*. Já o *professor* é “uma entidade gerenciada, administrada segundo a sua excelência funcional, excelência esta que é sempre julgada a partir dos interesses do sistema” (idem, p.19). E complementa: “professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança” (Alves, 1995, p.14).

Acreditamos que a acepção de Alves (1995) que define adequadamente Rosa Lúcia seja o termo *educadora musical*, mas utilizaremos também o termo *professora*, apenas no intuito da variabilidade textual, compreendendo os dois termos como sinônimos.

E qual era o mundo habitado por Rosa Lúcia? Quais eram suas crenças e valores? Como se desenrolava seu processo pedagógico? Quais acontecimentos marcaram de sobremaneira sua

¹² Universidade Federal de Minas Gerais

¹³ Centro de Musicalização Infantil da Escola de Música da UFMG, que passou a se chamar Centro de Musicalização Integrado, a partir de 2014. Disponível em <https://musica.ufmg.br/cmi/>. Acesso em: 20 ago. 2024.

trajetória? Quais influências ela sofreu no caminho? Como se deu a sua influência sobre seus alunos?

Para construir a narrativa da história de vida de Rosa Lúcia e responder a todas essas questões, delineamos como objetivo geral desta pesquisa analisar sua proposta de educação musical e mapear sua influência na educação musical de Belo Horizonte e de Minas Gerais. Os objetivos específicos da pesquisa são: (1) traçar a história de vida da professora Rosa Lúcia, a partir do diálogo com colegas, familiares e alunos; (2) compreender a educação musical praticada pela professora Rosa Lúcia a partir do diálogo com os autores David Elliott e Marissa Silverman (2015), Keith Swanwick (1979, 1988), Hans-Joachim Koellreutter (2018), Edgar Willems (1970, 1981) e Paulo Freire (1996/2002); (3) analisar a obra pedagógico-musical da professora Rosa Lúcia; (4) identificar a existência de um método de educação musical proposto pela professora Rosa Lúcia e sua influência na prática pedagógica de educadores musicais de Belo Horizonte e de Minas Gerais.

Esta é uma pesquisa (auto)biográfica em educação musical que está amparada pelo método Histórias de Vida¹⁴. Nessa investigação qualitativa, utilizamos para a elaboração da pesquisa três fontes de dados: (1) a própria narrativa da história de vida da professora; (2) a pesquisa documental do material pedagógico produzido por ela e (3) entrevistas semiestruturadas com os entrevistados colaboradores.

Os materiais utilizados e cuidadosamente analisados foram: uma entrevista com a própria professora realizada por Gilberto Junqueira¹⁵ em sua dissertação de mestrado; entrevistas semiestruturadas com amigos, familiares, colegas de trabalho e ex-alunos (Anexo C); material didático, arquivos do computador pessoal, cadernos de anotação da educadora e material audiovisual disponibilizados pela família da professora.

Organizamos o texto desta tese em cinco capítulos, dispostos da maneira que julgamos ter sido a mais adequada para elucidar a questão da tese e os objetivos selecionados, construindo a história de vida de Rosa Lúcia com foco na sua trajetória como educadora musical.

¹⁴ Utilizaremos o termo Histórias de Vida com as iniciais em letras maiúsculas sempre que nos referirmos ao método de pesquisa.

¹⁵ Entrevista concedida, em 2014, pela professora Rosa Lúcia a Gilberto Junqueira quando o pesquisador estava realizando a coleta de dados para sua dissertação de mestrado intitulada *O ensino Prefigurativo de Hans-Joachim Koellreutter na visão de cinco de seus ex-alunos*, apresentada ao Programa de Pós-graduação da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, em 2018.

Iniciamos o Capítulo 1 com uma breve introdução sobre o início da vida de Rosa Lúcia e sua relação com a música. Logo em seguida, apresentamos a pesquisa (auto)biográfica com enfoque no método Histórias de Vida a partir de Passeggi (2016); Souza (2016); Abrahão (2003); Delory-Momberger (2011) e Ferrarotti (2007).

No Capítulo 2, apresentamos uma conversa entre Rosa Lúcia e o primeiro grupo de entrevistados colaboradores da pesquisa – formado por amigos, familiares e colegas de trabalho que acompanharam sua vida pessoal e profissional. São abordadas as características marcantes da educadora para cada um deles além de lembrados momentos especiais vividos por ela, como período na Bahia e a história do Núcleo Villa-Lobos de Educação Musical.

Koellreutter (1915-2005), Willems (1890-1978), Swanwick (1937), David Elliott (1948) e Marissa Silverman¹⁶ e Paulo Freire (1921-1997) são os autores principais que figuram num diálogo com a professora Rosa Lúcia apresentado no Capítulo 3. Trazemos a justificativa da presença de cada um desses autores, neste momento da pesquisa. Durante o capítulo, discutimos as convicções pedagógicas defendidas pela educadora como a experiência musical, os projetos de criação, a criatividade e a postura crítica, a expressão e a compreensão musical, a improvisação, a ludicidade e a alegria na prática pedagógico-musical.

No capítulo 4, realizamos uma pesquisa documental onde apresentamos, descrevemos e analisamos os materiais didáticos e seus conteúdos pedagógicos organizados em forma de livros, apostilas, cadernos e jogos de musicalização, criados por Rosa Lúcia ao longo de quase cinquenta anos. A partir desse material, constatamos que sua concepção sobre educação musical se concretizou nos materiais pedagógicos criados por ela. Durante a pesquisa, optamos por implementar uma análise com maior profundidade dos livros da coleção *Som e Música*, volumes 1 e 2, e dos *Cadernos de Musicalização* da professora Rosa Lúcia, pelo fato de que, juntos, esses livros contemplam uma visão abrangente da autora sobre todo o processo de musicalização de um aluno, desde as primeiras aulas (aos cinco ou seis anos de idade¹⁷), até um nível mais avançado de sistematização do conhecimento musical.

No capítulo 5, a partir do resultado dos dados obtidos pelas entrevistas semiestruturadas com o segundo grupo de colaboradores, agora formado por professores de

¹⁶ Todas as referências do trabalho de Elliott e Silverman (2015) foram consultadas em inglês e as traduções desses trechos foram realizadas por mim. A data de nascimento de Marisa Silverman não foi encontrada.

¹⁷ A professora Rosa Lúcia iniciou a docência com crianças a partir dos 5 anos e posteriormente passou a atuar com alunos de todas as idades, incluindo adolescentes e adultos professores de música.

música que, em algum momento do seu percurso formativo, tiveram contato sistemático com a educadora, investigamos a influência de Rosa Lúcia na educação musical de Belo Horizonte e de Minas Gerais. Nesse texto, são discutidas as características de Rosa Lúcia que reforçam sua identidade enquanto educadora; a construção da identidade do professor; o método pedagógico de Rosa Lúcia e por último, a influência dela na formação desse grupo de professores.

As conclusões finais do trabalho são apresentadas seguidas de um posfácio com novos depoimentos de afetos importantes da vida de Rosa Lúcia.

Esperamos que esta pesquisa possa trazer visibilidade à obra e à trajetória dessa relevante educadora musical de Belo Horizonte e de Minas Gerais e que estimule novas pesquisas que envolvam a história de vida de outras educadoras ainda não estudadas.

CAPÍTULO 1

CONSTRUINDO UM PERCURSO DE VIDA

*Naquele momento, decidi que eu queria
ser professora de música para crianças.*

(Rosa Lúcia dos Mares Guia)

1.1 O início

Era julho de 1957, quando Rosa Lúcia, uma jovem pianista mineira de 19 anos, desembarcou em Salvador, para participar de um festival internacional de música promovido pelos Seminários Livres de Música da Bahia¹⁸. O plano inicial era fazer o curso que teria duração de um mês, mas seu encantamento foi tamanho com a realidade encontrada nesse “oásis” da vanguarda educacional e artística brasileira que trinta dias se tornaram seis anos e meio: *me apaixonei perdidamente pela escola, pelo clima da escola, pelo que acontecia lá de novidade total e absoluta para mim, uma nova maneira de ver o Mundo, uma nova maneira de ver a música, uma nova maneira das pessoas se relacionarem* (Mares Guia *apud* Junqueira; 2018b)¹⁹.

Rosa Lúcia dos Mares Guia nasceu em Santa Bárbara, Minas Gerais, em 1937. Segunda filha de Dona Judith Pinto Coelho dos Mares Guia e de Sr. José Maria dos Mares Guia, numa prole de oito filhos, fazia parte de uma família que sempre valorizou muito a cultura e a arte, em especial, a música. A casa de vô Juquita²⁰ e vó Rosinha²¹, avós maternos de Rosa Lúcia, era o ponto de encontro musical da cidade, onde aconteciam frequentes saraus de música. Lá todos tocavam algum instrumento musical: piano, violão, até violoncelo, que era o instrumento do Sr. Juquita. Rosa Lúcia reflete sobre a importância dessa experiência em sua formação:

A minha infância foi pautada pela música, mas sempre com muito prazer, nunca foi algo imposto, foi muito natural, a música fez parte da minha vida

¹⁸ A convite do então reitor da Universidade Federal da Bahia, Dr. Orlando Gomes, Koellreutter criou, em 1954, o movimento chamado Os *Seminários Internacionais de Música-Bahia*, com o intuito de renovar o ensino musical no Brasil visando igualá-lo ao ensino dos grandes centros culturais da Europa e dos Estados Unidos. Posteriormente, esses Seminários deram origem ao curso de graduação em música da UFBA

¹⁹ A referência bibliográfica *Junqueira 2018b* é concernente à parte da entrevista concedida, em 2014, pela professora Rosa Lúcia a Gilberto Junqueira e que não faz parte de sua dissertação de mestrado.

²⁰ José Luís Pinto Coelho.

²¹ Rosa Angélica de Magalhaes Pinto Coelho.

sempre. O ambiente familiar propiciado pela família do meu avô materno facilitou muito o fato de eu vir a ser, no futuro, uma educadora musical pois realmente eles me impregnaram de música a vida inteira (Mares Guia *apud* Rosa; Magalhães, 2013, p.14).

Figura 1. Casa do Vô Juquita na época²².



Figura 2. Casa do Vô Juquita hoje²³.



A primeira professora de piano de Rosa Lúcia foi a própria mãe, Dona Judith, que iniciou o processo de ensino quando ela tinha 5 anos de idade. Mais ou menos aos 9 anos, ela começou a fazer aulas com uma professora chamada Dona Sirene²⁴, em Belo Horizonte, uma vez ao mês, quando em 1949, aos 12 anos, se muda definitivamente para a capital mineira onde inicia seus estudos no Conservatório Mineiro de Música²⁵. Lá ela passa a se preparar para o curso de graduação em música fazendo aulas de teoria musical e de piano com a professora Desdemona Severa²⁶.

No Conservatório, o ensino era baseado num contexto tradicional comum para a época, no qual as aulas de música tinham uma abordagem mais teórica. Essa característica, por vezes, gerava um certo incômodo aos alunos, pois o aprendizado podia se tornar demasiadamente árido. Inserida nessa realidade, Rosa Lúcia também partilhava desse incômodo, até que surge

²² Fonte: acervo familiar.

²³ Fonte: google maps.

²⁴ Informação prestada por Maria do Carmo dos Mares Guia Dias, irmã de Rosa Lúcia.

²⁵ Conservatório Mineiro de Música foi fundado em 1925 com o intuito de ministrar cursos de música para formação de professores de instrumento, canto composição e regência. Em 1950, foi federalizado transformando-se em estabelecimento de ensino superior e em 1962 foi integrado à UFMG. Disponível em https://www.ufmg.br/conservatorio/paginas/quem_somos_historia.html. Acesso em: 10 set. 2024.

²⁶ Informação prestada por Maria do Carmo dos Mares Guia Dias, irmã de Rosa Lúcia.

uma oportunidade que será o início da transformação de sua trajetória enquanto estudante e futura professora de música: um estágio com Célia Flores Nava.

Célia foi uma educadora musical que introduziu em Belo Horizonte o método de Educação Musical de Sá Pereira²⁷, pupilo e estudioso de Dalcroze²⁸, e possuía um olhar diferenciado para a educação musical, o que revelou a Rosa Lúcia a possibilidade de se ensinar música através de uma abordagem mais ativa, mais viva, mais musical: *ela ensinava música não de uma maneira intelectual ou quantitativa, mas através de jogos, de brincadeiras, de vivências, o que me encantou profundamente* (Mares guia *apud* Junqueira; 2018b).

A partir daí, o caminho da nossa protagonista vai se construindo, se reconstruindo, se transformando numa trajetória de uma vida extraordinária de realizações e experiências marcantes e, para contar essa história, vamos recorrer ao método de pesquisa qualitativa chamado História de Vida, que se apresenta como um dos eixos da pesquisa (auto)biográfica em Educação.

1.2 Uma pesquisa (auto)biográfica

*Quando se trata de 'ciência humana',
Sabe-se apenas com os outros
(Ferrarotti, 2013, p.23).*

De acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013, p.376), “o foco da pesquisa qualitativa é compreender e aprofundar os fenômenos, que são explorados a partir da perspectiva dos participantes em um ambiente natural e em relação ao contexto”. Nesse campo de investigação, é possível compreender práticas e interações do sujeito na vida cotidiana, onde ações e relações se transformam em sentido. É um tipo de investigação onde podemos nos “aprofundar em suas experiências, pontos de vista, opiniões e significados, isto é, na forma como os participantes percebem subjetivamente sua realidade” (idem, p.376).

²⁷ Antônio Leal de Sá Pereira (1888-1966), educador musical brasileiro. Disponível em https://www.escolasapereira.com.br/arquivos/Antonio_Sa_Pereira.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

²⁸ Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), educador musical austríaco que desenvolveu a Rítmica, “método de Educação Musical baseado no movimento, onde o aprendizado ocorre por meio da música e pela música, por meio de uma escuta ativa” (Mariani; 2011, p.27).

A pesquisa (auto)biográfica apresenta-se como uma vertente da pesquisa qualitativa. Essa abordagem ressurgiu²⁹ como possibilidade metodológica por volta da década de 80, quando os grandes paradigmas positivistas, que haviam expulsado o sujeito do seu campo de investigação, entram em crise possibilitando “novos horizontes para o ‘retorno do sujeito’, que reaparece sob múltiplas peles: de autor, narrador, ator, agente social e personagem de sua história” (Passeggi; Souza, 2017, p.9).

O ato de narrar emerge, nesse “giro linguístico ou discursivo” (idem), como um protagonista, tornando-se “objeto de estudo potencialmente legítimo para se ter acesso aos modos como o sujeito, ou uma comunidade, dá sentido à existência, organizando suas memórias, justificando suas ações, silenciando ou evidenciando outras, projetando-se em permanente devir” (Passeggi, 2016, p.306). Essas inovações metodológicas no âmbito da pesquisa qualitativa adquirem, de acordo com Bolívar (2014, p.113), “uma perspectiva própria e métodos de investigação com posições ontológicas, éticas e epistemológicas singulares”.

No Brasil, a chamada pesquisa (auto)biográfica, inicia-se com maior pujança, na área da Educação, como método de investigação ou como prática pedagógica de formação a partir do ano 2000 (Passeggi, 2011). Um marco importante para o aprofundamento das questões epistemológicas, políticas e metodológicas desse tipo de abordagem científica foi a criação do CIPA, Congresso Internacional de Pesquisas (Auto)biográficas, em 2004, que estabeleceu um espaço de interlocução entre a pesquisa (Auto)biográfica em Educação com outras áreas de conhecimento como a Educação Musical. Vários autores importantes embasam as discussões acerca da pesquisa (auto)biográfica em Educação como: Antônio Nóvoa (2010; 2013); Elizeu Souza (2007; 2016); Christine Delory-Momberger 2011; 2012; 2014); Maria da Conceição Passaggi (2008; 2011; 2016); Maria Helena Barreto Abrahão (2001; 2008; 2014); Marie-Christine Josso (1999; 2007; 2010), entre outros.

Em relação à Educação Musical, o movimento da pesquisa (auto)biográfica no Brasil vem se fortalecendo e de acordo com levantamento realizado por Gontijo (2019, p.86), as autoras Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer, Delmary Vasconcelos de Abreu, Leda de Albuquerque Maffioletti e Maria Cecília de Araújo Rodrigues Torres “são uma síntese do

²⁹ No texto *História de Vida: ¿Un método para las ciencias sociales?* Veras (2010) localiza as primeiras utilizações das histórias de vida nas pesquisas sociológicas do princípio do século XX, concebida e utilizada inicialmente como uma técnica, entre outras, relacionada ao uso de documentos pessoais.

heterogêneo da história de vida da abordagem (auto)biográfica na Educação Musical que possui hoje quase duas décadas”. Nessa categoria de pesquisa, encontra-se “o movimento mais recente na área da Educação Musical, motivada pela necessidade emergente de transformação do modo de conceber a teoria, a política e a prática na Educação Musical” (Maffioletti; Abrahão; 2017, p.69) produzindo “conhecimento por meio de descrições densas de casos individuais” (idem, p.66).

Ao aprofundarmos no estudo da pesquisa (auto)biográfica, observamos que tanto na área da Educação quanto da Educação Musical existe uma grande variação de terminologias ou termos nocionais desse campo de pesquisa: pesquisa biográfica, pesquisa autobiográfica, pesquisa (auto)biográfica, narrativas, narrativas de vida, relatos de vida, histórias de vida e formação, investigação biográfico-narrativa. Essa questão terminológica vem sendo problematizada, pois, por se constituir um campo de pesquisa em expansão, indagações identitárias legítimas acontecem no campo científico (Honório Filho; Erbs, 2020).

Passeggi (2010, p.108) acredita que essa variação ocorra por dois motivos principais: por conta das fontes que caracterizam o objeto de estudo ou, até mesmo, pela preferência dos pesquisadores de determinados locais como autores espanhóis que preferem o termo *investigación biográfico-narrativa*, os de língua inglesa que optam por *pesquisa narrativa* e os portugueses que utilizam *pesquisa (auto)biográfica*. Essa última opção foi a adotada nas edições do CIPA no Brasil para se referir a esse tipo de pesquisa no campo da Educação, chamando atenção para as fontes biográficas e autobiográficas.

Independentemente da escolha terminológica para nomear uma pesquisa forjada a partir de uma narrativa de vida, cabe a nós pesquisadores, o questionamento fundamental sobre “qual tipo de conhecimento é possível gerar com base nessas narrativas de si e qual é a sua relevância para a investigação científica no que concerne os conhecimentos humanos e sociais” (Passaggi; Souza, 2016, p.9).

Como método de pesquisa, a perspectiva (auto)biográfica em Educação e, por extensão, em Educação Musical, abrange dois grandes eixos com diferentes enfoques: História de Vida e Pesquisa Formação. De acordo com Abrahão (2009, p.16), “Histórias de Vida constituem-se, além de outras fontes, com base em narrativas produzidas, por solicitação de um pesquisador, com a intencionalidade de construir uma memória pessoal ou coletiva em um determinado período histórico”. Trata-se de uma construção investigativa onde entrevistador e

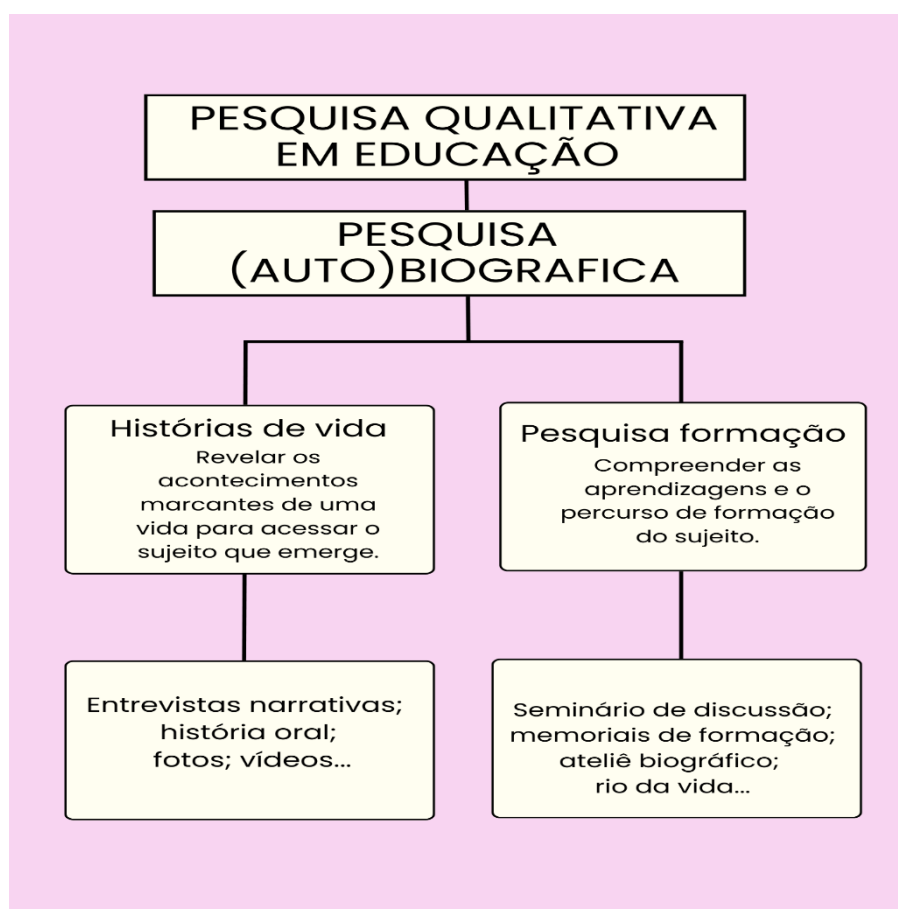
entrevistado contribuem para o “‘fazer surgir’ histórias de vida em planos históricos ricos de significado, em que aflorem, inclusive, e muito especialmente, aspectos de ordem subjetiva” (idem).

Para além da possibilidade de compreender a identidade do indivíduo a partir de como ele mobiliza seus conhecimentos e seus valores, o método Histórias de Vida contribui profundamente para a construção da historicidade de cada área do conhecimento, pois a partir de cada trajetória de vida de uma educadora musical, acompanhamos também o desenrolar e a construção da História da Educação Musical, como esclarecido por Margarete Arroyo (2002, p. 18), quando essa autora pontua que “a trajetória da Educação Musical se faz e se fez através dos pensamentos e das realizações de educadores musicais e/ou pesquisadores”.

Enquanto método de investigação, as Histórias de Vida trabalham prioritariamente com fontes biográficas, produzidas em forma de narrativas orais ou escrita, fotos, vídeos, diários, documentos pessoais e outros documentos em geral (Abrahão, 2003).

A sistematização das possibilidades de caminhos metodológicos inseridos na pesquisa (auto)biográfica está apresentada na Figura 3, a seguir:

Figura.3 Enfoque da Pesquisa (Auto)biográfica em Educação/Educação Musical³⁰



1.2.1 Histórias de vida materializada em narrativa

O que caracteriza o processo de pesquisa numa história de vida para que dela emergja uma intriga? Abrahão (2003, p.85) pontua que “trabalhar com narrativas não é simplesmente recolher objetos ou condutas diferentes, em contextos narrativos diversos, mas, sim, participar na elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador”.

Delory-Momberger (2011, p.341) acredita que a partir do material biográfico coletado, nós construímos “uma forma unificada e associada a uma vivência proteiforme, heterogênea, incerta, inapreensível e, através dessa formatação, interpretamos e outorgamos sentido ao que vivemos”. A autora vai além quando afirma que “a narrativa dá lugar à ‘história de vida’, é a partir dela que o ser humano se forma, elabora e experimenta a sua história de vida” (idem).

³⁰ Fonte: A autora.

De acordo com Ferrarotti (2007), o método de pesquisa História de Vida teve sua origem no campo da Sociologia quando os sociólogos se martirizavam por se espelhar nos modelos de pesquisas precisas, rigorosas e inatingíveis das chamadas ciências ‘duras’: “ele [o pesquisador] temia ser pego em flagrante contra o rigor científico, não sabendo como mostrar eficazmente a precisão de sua ‘ciência doentia’” (Ferrarotti, 2007, p.23).

Assim, a insatisfação causada pela percepção do rigor imposto pelos métodos quantitativos, alimentou a busca por outras possibilidades metodológicas de produção de conhecimento, onde o método Histórias de Vida surge no campo científico como uma alternativa para a reflexão sobre o mundo social e subjetivo dos sujeitos, inaugurando uma nova etapa na área da pesquisa em ciências sociais.

Duas questões referentes à temporalidade são relevantes em se tratando de Histórias de Vida como metodologia de pesquisa para compreendermos o entrelace da narrativa. Em relação à primeira questão, percebe-se que o narrado é sempre impactado pelo tempo histórico e pelos contextos socioculturais aos quais o objeto de estudo está inserido, sendo assim, as narrativas biográficas “são formas coletivas que refletem e condicionam, ao mesmo tempo, as relações que os indivíduos mantêm com a coletividade e com eles mesmos, em determinada época e no seio de uma cultura” (Delory-Momberger; 2011 ver, p.335).

A biografia nasce a partir de uma narrativa que permite aos indivíduos, dentro das condições de suas inserções sócio-históricas, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos. Ela permite uma compreensão de si, e de si em relação ao coletivo que, “nessa perspectiva, significa identificar e compreender, a partir das relações do sujeito com o mundo, aquilo que foi formador na vida do sujeito” (Souza, 2016, p. 27).

Em relação à segunda questão, pode-se afirmar que, quando narramos, revisitamos no presente, algo que foi vivido no passado e “refiguramos” o futuro. A narrativa se encontra, de acordo com Ricoeur (1994) numa perspectiva tridimensional onde o presente, o passado e a expectativa de futuro se imbricam. A partir dessa perspectiva da narrativa, a experiência humana se dá não apenas em termos cronológicos, mas, especialmente, em termos de significações produzidas “[...] entre o presente do futuro, o presente do passado e o presente do presente [...]” (Ricoeur *apud* Abrahão; Bragança, 2020, p.17).

Na acepção da autora Cristine Delory-Momberger (2016, p.136):

a temporalidade biográfica é uma dimensão constitutiva da experiência humana, por meio da qual os homens dão forma ao que vivem. Essa temporalidade biográfica tem sua gramática ou sua sintaxe fundamentada na sequência narrativa matricial que representa a trama da vida entre o nascimento e a morte. [...] A dimensão biográfica deve assim ser entendida como uma elaboração cumulativa e integrativa da experiência segundo uma hermenêutica que faz da trama narrativa seu modo de apreensão e de inteligibilidade da vida (Delory-Momberger, 2016, p.136).

1.2.2 O Pesquisador e as implicações do ato de narrar

Ao longo da construção de uma história de vida surge uma delicada interação entre pesquisador e biografado, onde nossa própria vida é inundada pela vida do outro. A partir do desenrolar da trama, inicia-se um processo de interdependência e de colaboração mútua. Ferrarotti (2013, p. 54) afirma que se estabelece uma “dinâmica relacional” onde cada “entrevista biográfica é uma interação social complexa, um sistema de papéis, de expectativas, de imposições, de normas e de valores implícitos, frequentemente também de sanções.”

Para Delory-Momberger (2016, p.143) a entrevista biográfica proporciona o estabelecimento efetivo de “um duplo espaço heurístico: aquele do pesquisador e do objeto de sua pesquisa, mas também aquele do *pesquisado* chamado, pela narrativa à qual ele é convidado, a implementar um trabalho de pesquisa de formatação de sua experiência”. Essa relação dual nos coloca diante de questionamentos sobre:

as posições do *pesquisador* e do *pesquisado*, do *questionador* e do *questionado*. quem é o verdadeiro *questionador* na ‘entrevista de pesquisa biográfica’? aquele que fala e conta de si ou aquele que escuta e que recebe? aquele que é a prova de sua narrativa e, por meio dela, de suas formas de existência, ou aquele que recolhe as provas deste questionamento? e quem é o verdadeiro *entrevistado*? aquele que, por meio de sua narrativa, implementa a hermenêutica prática da sua existência ou aquele que procura ouvir e entender esse trabalho de interpretação? eles não são, um e outro, entrevistador e entrevistado, pesquisador e pesquisado? não têm eles, um e outro, sua parte na construção de uma obra de conhecimento que, por não ter o mesmo sentido para um e para o outro, só é possível no partilhamento do que eles fazem (Delory-Momberger, 2016, p.144)?

O processo de trabalho narrativo é colaborativo onde forças atuam na mesma direção, mas com finalidades diferentes: o sujeito trabalha para dar sentido às suas experiências enquanto o pesquisador, implicado por completo em sua missão, procura “apreender e compreender a configuração singular de fatos, de situações, de relacionamentos, de

significações, de interpretações que cada um dá à sua própria existência e que funda o sentimento que tem de si próprio como ser singular” (Delory-Momberger, 2012, p.526).

Narrar a história de vida de uma professora de destaque nos coloca, enquanto pesquisadores, em contato com algo muito particular do sujeito, onde sua vida pessoal, profissional, suas experiências vividas, sua prática docente nos são disponibilizadas para que, com responsabilidade e ética, possamos capturar e revelar o sujeito histórico. Cada acontecimento contribui para a realização da história contada e compõe um todo significativo.

Para construirmos a história de vida da professora Rosa Lúcia dos Mares Guia e explicitar sua perspectiva de educação musical, utilizamos três variedades de material que foram cuidadosamente analisados: uma entrevista com a própria professora realizada por Gilberto Junqueira durante a coleta de dados para sua dissertação de mestrado; entrevistas semiestruturadas com amigos, familiares, colegas de trabalho e ex-alunos; material didático, arquivos do computador pessoal, cadernos de anotação da educadora e material audiovisual.

Ao investigar o *Ensino Prefigurativo de Hans-Joachim Koellreutter na visão de cinco de seus ex-alunos* em sua dissertação de mestrado, Gilberto Junqueira realizou uma longa entrevista com os alunos em questão, dos quais Rosa Lúcia foi uma delas. O pesquisador nos disponibilizou a íntegra da transcrição dessa entrevista que será utilizada como referência em todos os capítulos desta tese.

Outro material a ser utilizado foram entrevistas semiestruturadas com amigos, familiares, colegas de trabalho e ex-alunos da professora Rosa Lúcia. É sabido que a partir de entrevistas semiestruturadas podemos acessar dados como “conceitos, percepções, imagens mentais, crenças, emoções, interações, pensamentos, experiências, processos e vivências manifestadas na linguagem dos participantes” (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p.417). Inicialmente nesta pesquisa, tratamos todos os entrevistados colaboradores a partir da mesma perspectiva investigativa, mas no decorrer da apuração dos dados coletados, percebemos o surgimento de dois grupos distintos: (1) de pessoas que acompanharam a vida pessoal e profissional da professora, e (2) de professores de música que, em algum momento do seu percurso formativo, tiveram contato sistemático com ela.

Dessa forma, no capítulo dois, ressoam as vozes dos colaboradores que fazem parte do primeiro grupo, pois acreditamos que suas falas contribuem na elaboração da primeira parte da história de vida de Rosa Lúcia. Já os dados coletados a partir das respostas do segundo grupo,

serão utilizados somente no quinto capítulo desta pesquisa, onde trataremos da influência da professora na educação musical de Belo Horizonte e de Minas Gerais e do seu método de educação musical.

E, finalmente, mas não menos importante, acessamos os materiais didáticos, arquivos do computador pessoal, cadernos de anotação e material audiovisual pertencentes à Rosa Lúcia, que passaram pelos procedimentos da pesquisa documental que será detalhada no quarto capítulo desta tese, onde esse material foi amplamente abordado.

CAPÍTULO 2

ROSA LÚCIA DOS MARES GUIA: uma educadora musical alegre de nascença

*É melhor ser alegre que ser triste
Alegria é a melhor coisa que existe...*
(Vinicius de Moraes)

2.1 Entrelaçando vozes

Ela falava que era alegre ‘de nascença’! exclama Betânia sobre a amiga e sócia por mais de trinta anos. Maria Betânia Parizzi é professora da Escola de Música da UFMG, Doutora em Ciências da Saúde pela Faculdade de Medicina da mesma instituição, Pós-Doutora pela Universidade Paris-Diderot. Ela declara que é impossível dissociar a pessoa Rosa Lúcia da professora Rosa Lúcia, corroborando Nóvoa (2013, p.9) que pontua que, em se tratando da pesquisa em educação, “não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana”.

Betânia conheceu Rosa Lúcia na década de 80, num curso da professora Maria da Graça Santos³¹, realizado na Fundação de Educação Artística³². De lá até o fim da vida da educadora, não se distanciaram mais. Ela chama a atenção para um traço marcante da personalidade de Rosa Lúcia: *Um rigor afetuoso!* E continua:

... aquela pessoa brilhante, afetuosa, inteligente, rigorosa. Rigorosa com ela, com os alunos, conosco, mas era um rigor extremamente didático, afetuoso: quando ela via alguma coisa em alguma aula minha em que ela achava que eu poderia melhorar, ela me falava de uma forma tão afetuosa e já apresentava uma solução, ela não criticava sem já ter uma forma de me ajudar. O rigor dela garantia um processo extremamente sério dentro da educação musical, sério no sentido de garantir o melhor possível para aqueles alunos. Fazer com que,

³¹ Maria da Graça Santos, compositora e educadora musical, colega de Rosa Lúcia na Bahia, professora da Escola de Música da UFBA de 1981 a 1994. Disponível em https://web.facebook.com/permalink.php/?story_fbid=2477995579189596&id=1918166078505885&_rdc=1&_rdr# Acesso em: 29 set. 2024.

³² Fundação de Educação Artística é uma escola livre de música fundada em Belo Horizonte em 1963, voltada à iniciação musical de crianças e a formação de profissionais e novos educadores musicais. Disponível em <https://feabh.org.br/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

através da educação musical, os alunos se tornassem pessoas melhores, mais sensíveis, mais flexíveis ao aceitar a música de outras culturas, ao aceitar o erro do outro. [...] garantir aquilo que ela sempre repetia: todo aluno tem que sair da minha aula uma pessoa melhor do que entrou. (Betânia)

Patrícia Furst Santiago, professora aposentada pela Escola de Música da UFMG desde 2019, é outra amiga e colega de Rosa Lúcia que atuou como educadora musical na Fundação de Educação Artística e no Núcleo Villa-Lobos. Fez bacharelado em piano na UFMG, na classe da professora Tânia Mara Lopes Cançado e é mestre e doutora em Educação Musical pela Universidade de Londres. Conheceu Rosa Lúcia num curso de especialização em Educação Musical na UFMG nos anos 80, onde tornaram-se colegas e mais tarde amigas, integrando o chamado “grupo das cinco”, do qual faziam parte, além das duas, Betânia Parizzi, Maria Amália Martins³³ e Sandra Loureiro de Freitas Reis³⁴.

Ao definir Rosa Lúcia, Patrícia afirma que ela não foi uma pessoa (no tempo passado), *na verdade ela É*:

De uma generosidade extrema. Um desejo enorme de ver as pessoas participando do processo de aprendizagem e crescendo com aquele processo. Isso era extremamente marcante na personalidade dela não só dentro da sala de aula, mas em qualquer lugar que ela fosse. Se você chegasse na casa dela pra tomar um café, era um café que demonstrava essa empatia, essa generosidade, essa delicadeza. Ela te recebia de alma inteira. Tudo que ela tem dentro dela, ela doa pra você na hora, nas aulas que a gente tinha com ela. Isso é uma característica das grandes professoras. A Rosa Lúcia te dá o melhor: isso em todas as instâncias que eu convivi com ela. (Patrícia)

Durante o período de estudo na Bahia, Rosa Lúcia fez grandes amizades inclusive com colegas de Belo Horizonte que também foram estudar em Salvador, como Maria Amália Martins, a Malinha, como é conhecida por todos. Ela declara uma enorme admiração pela amiga: “De tal dinamismo, de tal capacidade, uma simpatia que conquistava todo mundo, uma líder nata, que tinha muita força para advogar suas ideias. Tinha verdade no que ela fazia. Era apaixonada pela profissão. Eu tenho uma admiração profunda por ela”. Malinha também foi professora na Escola de Música da UFMG até 1991. Ela e Rosa Lúcia conviveram por quase

³³ Professora aposentada da Escola de Música da UFMG.

³⁴ Professora emérita da Escola de Música da UFMG. Além de professora e pianista, Sandra foi também pesquisadora, compositora, escritora e poeta. Disponível em <https://musica.ufmg.br/blog/2023/05/03/homenagem-a-profa-sandra-loureiro/>. Acesso em: 23 jan. 2023.

cinquenta anos, numa relação de amizade e trocas pedagógicas. Durante o tempo na Bahia, elas viveram momentos fascinantes e Malinha nos conta um episódio especial:

O que nós vivemos na Bahia foi muito marcante. Tudo que estava acontecendo lá nessa época, era muito ousado. Em termos de música e educação musical, o que era feito na Europa, chegava pra gente logo depois, com poucas semanas de diferença. Então, nessa época, estávamos fazendo aula com o Willems. Fizemos uns dois meses de aulas intensivas com ele. Você imagina, um senhor de 84 anos que subia em cima das mesas pra dar aula pra gente rsrs. Era muito impressionante, era tudo novo, a cada hora era um despertar. Aí, ele [Willems] nos levou [Malinha e Rosa Lúcia] para dar aulas de música em Feira de Santana. A gente dava as aulas, ele assistia e depois fazia as observações. Olha que privilégio! (Malinha)

Ainda sobre esse período vivido na Bahia, Rosa Lúcia também explicita seu entusiasmo com o que acontecia por lá e enfatiza a importância dessa escola na Educação Musical do Brasil na década 60:

Era uma coisa impressionante porque o reitor da Universidade da Bahia na época, o Dr. Edgar Santos, era um homem muito avançado para o seu tempo e ele tinha plena consciência do valor das artes na educação e na função de uma universidade. Então ele criou, com o professor Koellreutter, a Escola de Música, criou a Escola de Teatro e criou a Escola de Dança. [...] Tinham essas três escolas, que funcionavam gratuitamente para as pessoas e os concertos todos da orquestra eram gratuitos, abertos ao público. Eles ofereciam bolsas de estudo para as pessoas que iam fazer esses cursos de férias e que se destacavam de alguma maneira. Os professores observavam esses alunos e achavam que valia a pena investir neles. Tinha gente do Brasil inteiro e de Minas Gerais tinha um bom número de pessoas. E eu tive a fortuna de ser incluída nesses jovens estudantes para estudar nos Seminários (Mares Guia *apud* Junqueira, 2018b).

João Batista dos Mares Guia, sociólogo, antropólogo e irmão de Rosa Lúcia, afirma que o reitor do que hoje se tornou a Universidade Federal da Bahia, criou “uma espécie de *Renascença* na Bahia, um trabalho revolucionário que serviu de propulsão para as artes em geral”.

Em Salvador, os Seminários Livres de Música estavam sob a direção do professor, compositor, instrumentista, filósofo, regente e musicólogo Hans-Joachim Koellreutter, escolhido justamente por atuar na construção de uma educação mais progressista com ideias revolucionárias, como nos explica o próprio professor Koellreutter:

Os Seminários Internacionais de Música-Bahia e todo o nosso movimento visam uma renovação do ensino musical em nosso país, num sentido moderno e atual. Visam igualá-lo ao ensino dos grandes centros culturais da Europa e dos Estados Unidos, integrando-o no conjunto do sistema educacional, assim como nos ensinaram a cultura helênica e o “*Quadrivium*” medieval, que aliava à arte musical as ciências da geometria, da aritmética e da astronomia. Procuraremos, portanto, nas cinco semanas que se seguirão, colocar ao alcance do estudante o mais alto nível de cultura musical possível, eliminando a nefasta tendência ao diletantismo e ao academismo estéril e infrutífero, que ainda existe entre nós, e desenvolver o aspecto humano da arte e da educação artística, procurando assim contribuir para a solução do problema educacional em nossa terra (Koellreutter *apud* Kater, 2018, p.54).

A figura de Koellreutter sempre causou um certo impacto em quem teve a oportunidade de conviver com ele, alguns afirmam que ele “não pertencia à categoria das pessoas comuns” (Fonseca, 2015). A relação entre Rosa Lúcia e o professor foi de muita proximidade e ela não esconde seu fascínio pelo mestre:

Ele tinha uns 40 e tantos anos nessa época, era um homem muito insinuante, muito interessante, de uma inteligência brilhante, era de uma originalidade enorme, até na maneira dele se vestir. [...] Ele era absolutamente o carro chefe da Escola de Música. A coisa que me chamou mais a atenção logo que eu comecei minha convivência com ele foi a postura dele diante da música e do que deveria ser uma escola de música no Brasil. Ele realmente criou uma mentalidade nova, [...] abriu a cabeça dos jovens músicos brasileiros. Ele dizia: ‘Nós não precisamos de pianista, de violinista, de concertista. Nós precisamos de professores. Nós precisamos de músicos, muito mais do que de instrumentistas. Nós precisamos de músicos, no sentido completo do que é ser um músico. O Brasil precisa de professores, com uma nova mentalidade’ (Mares Guia *apud* Junqueira; 2018b).

Por sua personalidade, sua originalidade de ideias, sua maneira corajosa de se colocar, Koellreutter foi uma referência marcante para uma geração de excelentes músicos e professores muito significativos no cenário educacional brasileiro e, particularmente, no caso de Rosa Lúcia, ela era enfática em afirmar:

Eu, particularmente, devo a ele a mudança da minha mentalidade, não só musical, mas frente ao mundo. Eu passei a ver o mundo de maneira diferente depois que eu convivi com Koellreutter. Foi uma grande figura. Eu sou uma pessoa completamente fascinada pelo que o professor Koellreutter fez, porque, conforme eu te falei, ele mudou a minha vida (Mares guia *apud* Junqueira; 2018b).

Em Salvador, já cursando a graduação em piano, iniciou seus estudos sendo orientada pelo professor Sebastian Benda³⁵: *Ele era um maravilhoso concertista [...] A mãe dele era violista, a irmã violinista e ele pianista. Ele fazia concertos na Europa e nos Estados Unidos nos períodos de férias da Escola e lecionava piano na Bahia.*

Figura 4. Aula de piano com o professor Benda



Figura 5. Aula de piano com o professor Benda



Além do piano, que era a disciplina principal, havia também aulas de harmonia, análise, história da música, estética, contraponto....

Então eu comecei a fazer o curso de piano, como matéria principal, e todas as outras matérias. História da Música, com o professor Koellreutter, que foi uma coisa, assim, definitiva na minha vida; Harmonia, Contraponto, Análise também com ele, que foi maravilhoso, e com todos os outros professores que era gente convidada por ele, que vinha, principalmente, da Europa. Alguns brasileiros também, como Yulo Brandão³⁶, que era professor de Estética. A gente cantava no madrigal da escola, que era uma verdadeira aula. Os ensaios do madrigal eram um curso maravilhoso que a gente fazia porque quem regia era o professor Widmer, que era um grande compositor também e que foi diretor da escola posteriormente. Então a gente tinha um prazer enorme (Mares Guia *apud* Junqueira; 2018b).

Toda essa imersão num universo tão rico de conhecimento musical deixou a então estudante completamente inebriada. Cada vez mais, os processos que apontavam a educação

³⁵ Sebastian Benda foi um pianista suíço que se empenhou na formação de jovens músicos no Brasil por quase 30 anos. Disponível em: <http://blog.joseeduardomartins.com/index.php/2015/11/21/sebastian-benda-1926-2003/>.

³⁶ Yulo Brandão foi um esteta, filósofo e violonista, professor do Instituto Brasileiro de Filosofia-Seção, da Escola Livre de Música da Pró Arte em São Paulo e dos Seminários Livres de Música da Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <https://www.usinadeletras.com.br/exibetexto.php?cod=72951&cat=Artigos>. Acesso em: 15 set. 2023.

musical a partir de uma nova perspectiva de ensino, diferente da tradicionalista na qual ela mesma iniciou seu processo educativo, continuaram a chamar sua atenção, o que acabou se materializando num novo interesse: a educação musical. Foi justamente aí que Rosa Lúcia encontrou seu lugar no mundo.

2.2 O Núcleo Villa-Lobos de Educação Musical

Ao retornar da Bahia já formada, Rosa Lúcia passa a atuar como educadora musical em Belo Horizonte dando aulas na Fundação de Educação Artística:

Eu tinha uma colega, Maria Amélia Martins, que estudou na mesma época que eu lá [em Salvador], e nós chegamos aqui alguns anos depois – eu me casei, tive filhos etc. – e nós estávamos sempre em contato. Eu fui professora de educação musical da Fundação de Educação Artística, fui a primeira professora de educação musical da Fundação, e comecei a praticar as coisas que eu tinha aprendido lá e fiquei muito encantada e tive certeza absoluta de que esse era o rumo que eu queria dar à minha vida profissional (Mares Guia *apud* Junqueira; 2018b).

A partir da certeza de que sua profissão seria *professora de música*, surge a vontade de começar em sua cidade, sua própria escola e, em 1971, ela e sua amiga e colega Maria Amélia Martins, a Melinha, irmã gêmea de Malinha, fundam a Escolinha Villa-Lobos que, inicialmente funcionou na garagem dos pais da amiga.

Junto com a Maria Amélia Martins, nós criamos a Escolinha Villa-Lobos, baseado nos princípios que nós achávamos fundamentais para o trabalho musical infantil. Em 1971 nós criamos a Escolinha Villa-Lobos, que vinte anos depois se transformou no Núcleo Villa-Lobos de Educação Musical (Mares Guia *apud* Junqueira; 2018b).

Foram anos de muito trabalho até que Melinha decide ir embora do Brasil e Rosa Lúcia assume a escola sozinha por um período. Nessa época, a escola passa a funcionar na casa dela, na Rua Níquel até que um novo capítulo da escolinha Villa-Lobos se inicia, sob o comando de Rosa Lúcia e Betânia Parizzi ([VÍDEO 1](#)):

Em 1991, nós reformulamos, Betânia e eu, e passamos a ser as duas pessoas que dirigiam o Núcleo, porque Melinha tinha se casado com um professor americano, o professor [Leopold] La Fosse, e foi morar nos Estados Unidos. Então eu me associei com Betânia e nós continuamos a escola com outro nome, o Núcleo Villa-Lobos de Educação Musical. Então eu me centro mais na direção e na coordenação geral dessa escola. Eu sou uma das diretoras e

sou a coordenadora geral, quer dizer, toda a parte pedagógica está sob a minha orientação (Mares Guia *apud* Junqueira, 2018b).

Como a própria Rosa Lúcia gostava de falar, ela e Betânia se *reconheceram* e deram continuidade ao Núcleo Villa-Lobos sempre em muita harmonia de ideias e uma alegria enorme nessa parceria. Quando a sociedade entre elas começa, a escola passa a funcionar na Rua Ceará 781, então casa da sogra de Betânia. Hoje, o Núcleo continua funcionando no Bairro Santa Efigênia, mas agora na Rua Grão-Pará 660.

Figura 6. Sede na Rua Níquel



Figura 7. Sede na Rua Ceará



Figura 8. Sede na Rua Grão-Pará



O Núcleo Villa-Lobos foi o laboratório da professora Rosa Lúcia e o lugar da realização concreta da sua vida profissional ([VÍDEO 2](#)). Por opção própria, seus caminhos não a levaram a academia, mas tudo que ela criou e desenvolveu no Núcleo a realizaram profundamente enquanto profissional e porque não dizer enquanto pessoa também ([VÍDEO 3](#)).

Além de oferecer educação musical para crianças, jovens e adultos, o Núcleo Villa-Lobos se tornou também um espaço voltado à formação de educadores musicais. Em vários momentos essa formação foi enriquecida com a presença de educadores musicais importantes. Podemos destacar dois relevantes educadores musicais como Judith Akoschky³⁷ e Keith Swanwick³⁸ que visitaram a escola, em Belo Horizonte.

³⁷ Pianista e educadora musical argentina com um trabalho relevante na educação musical voltada para crianças e que utiliza os cotidiáfonos nas aulas de música (PORTA, Débora Santos. CERNEV, Francine Kemmer. Instrumentos Cotidiáfonos na Aula de Música: reflexão pedagógica e motivação dos alunos. XVI Encontro Regional Sul da ABEM, 2014).

³⁸ Educador musical inglês, autor do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical (Swanwick, 1988).

Figura 9. Visita da educadora musical Judith Akoschky ao Núcleo Villa-Lobos em 1998



Figura 10. Visita do educador musical Keith Swanwick ao Núcleo Villa-Lobos em 1997



Rosa Lúcia e Betânia comandaram juntas o Núcleo Villa-Lobos por quase trinta anos e lá, Betânia teve a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento do trabalho da professora bem de perto:

As aulas dela eram obras de arte. Ela começava com uma atividade e aquilo ia tendo desdobramentos até o final da aula. Essa consciência da progressividade de todos os assuntos, de ter a criação como foco do processo (e isso também estava sendo fomentado em mim pelo Koellreutter), tudo isso foi me mostrando um caminho inédito. Com a Rosa Lúcia eu aprendi a leitura pessoal que ela fazia de Willems, integrada à de Dalcroze e às ideias do Koellreutter e, posteriormente, às de Schafer. A Rosa Lúcia era tão inteligente, tão perspicaz que integrava tudo, ela integrava os pensamentos e as práticas de todos eles e dava a sua versão própria e singular. Rosa Lúcia criou uma escola de Educação Musical. (Betânia)

A amiga e colega acrescenta que foi responsabilidade de Rosa Lúcia, a ampliação do seu entendimento sobre educação musical:

A Rosa Lúcia tinha muitas respostas para minhas inquietações pedagógicas, ela foi a minha escola em relação à educação musical. Eu não tinha ferramentas para mudar conscientemente a forma tradicional com que eu tinha aprendido música, mas eu tinha a certeza de que eu não podia ensinar da maneira como eu havia aprendido. Só que eu não sabia como fazer diferente, por onde começar e qual caminho trilhar. (Betânia)

Betânia conclui:

Resumindo, foi com ela que eu entendi o que era educação musical. Ela e o Koellreutter foram as minhas inspirações para que eu me interessasse pela

educação musical, porque até então, eu era ‘apenas’ uma professora de piano.
(Betânia)

O Núcleo Villa-Lobos de Educação Musical continua proporcionando, com sua equipe de professores, aulas de música para crianças, adolescentes e adultos numa vasta e intensa atividade musical em Belo Horizonte. A escola oferece aulas de musicalização para todas as idades começando com bebês a partir dos seis meses, além de bandas, canto e instrumentos musicais variados (figuras 11, 12, 13, 14 e 15).

Figura 11. Aula de musicalização



Figura 12. Apresentação de violão



Figura 13. Aula de musicalização



Figura 14. Apresentação de flauta doce e piano



Figura 15. Comemoração dos 45 anos do Núcleo Villa-Lobos de Educação Musical no teatro da Fundação de Educação Artística (2016)



2.3 A educadora musical

As características de Rosa Lúcia, enquanto educadora musical, são muito contundentes e explícitas por todos que conheciam seu trabalho. Patrícia Santiago esclarece:

Eu nunca vi uma pessoa tão estruturada para fazer um trabalho de musicalização, que tem um grau de profundidade maior possível dentro do nível que ela fazia, ao mesmo tempo com uma estrutura muito sólida e com um resultado maravilhoso. A capacidade rara de ordenar o pensamento, de organizar o processo pedagógico, de uma forma que ela vai concatenando as coisas e aquele processo ordenado vai formando as pessoas. O domínio dos conteúdos, ela tinha completa segurança de fazer o que ela estava fazendo, acho que isso foi uma conquista que a formação dela a proporcionou. Uma energia, uma força vital impressionante, os olhos dela brilhavam quando ela estava dando aula. Hedonismo! É isso! Ela tinha prazer nas coisas que ela fazia, ela se sentia parte do processo e tinha um prazer enorme nisso. (Patrícia)

Outro assunto que salta aos olhos dos entrevistados colaboradores diz respeito às habilidades musicais da professora. João Batista, seu irmão e admirador, menciona que “o próprio Koellreutter a incentivava demais e ficava muito impressionado com o estilo dela tocar piano”. Já Betânia acredita que ela tinha “habilidades musicais inimagináveis” e que talvez Rosa Lúcia tenha sido a pessoa que integrava o maior número de habilidades musicais com quem ela tenha tido contato ([VÍDEO 4](#)).

Organização! Essa característica da professora foi unanimemente citada pelos entrevistados, inclusive pelos alunos, cujas entrevistas farão parte de outro capítulo desta pesquisa. João Gabriel Marques Fonseca, amigo e *médico-músico* ou *músico-médico* da

professora afirma, categoricamente: “ela era a organização materializada em pessoa!” Ele conta que nos cursos que eles faziam juntos, todos queriam os cadernos dela: “eu não anotava nada, depois fazia cópia do caderno da Rosa. Ela não tomava nota simplesmente; ela já tomava nota de uma forma organizada e escrevia um texto sobre o assunto. Era uma maravilha”! Malinha relata que ela anotava tudo: “ela tinha as anotações desde a primeira aula que ela deu. Eu achava incrível essa organização.” Betânia comenta sobre o aspecto da organização a partir das observações das aulas da professora:

Todo ano um caderno novo! Aulas novas! O planejamento era todo anotado no caderno e quando a aula acabava, ela anotava tudo o que tinha acontecido diferente do planejado. Ela sabia onde queria chegar, mas os caminhos variavam de acordo com a turma. Ela tinha um fio condutor, mas o percurso era sempre uma trajetória surpresa. (Betânia)

Carlos Kater, musicólogo, compositor e educador musical, Doutor em História da Música e Musicologia pela Universidade de Paris e professor titular da Escola de Música da UFMG, foi um colega de profissão e amigo que participou juntamente com Rosa Lúcia da elaboração do projeto “Música na Escola”³⁹, e que naquele momento esteve bem próximo à professora, comenta:

Rosa Lúcia tinha um trabalho muitíssimo valioso e importante sobretudo na área da musicalização e em particular, da musicalização infantil, muito embora ela trabalhasse com jovens e adultos professores. Ela era uma educadora ‘musicalizadora’ com todos os recursos que ela assimilou na sua formação, em especial na Bahia, e que ela desenvolveu como uma profissional competente e criativa que a meu ver ela sempre foi. (Kater)

O Projeto Música na Escola teve sua origem no final de 1996 e foi criado a convite da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais com o objetivo de introduzir o ensino de música para as quatro primeiras séries do ensino fundamental nas escolas da rede pública estadual. Esse projeto surgiu dada a circunstância de que naquela época, João Batista, irmão de Rosa Lúcia, era secretário de Educação do Estado de Minas Gerais e, por partilharem de uma mesma visão de educação, resolveram juntos pensar numa possibilidade de inserção da música nas escolas de educação básica.

³⁹ Projeto da Secretaria do Estado de Minas Gerais entre os anos de 1997 e 1999 que possibilitou a formação musical em escolas públicas para mais de 3 mil professores e 124 mil alunos. Disponível em: <https://www.musicanaescola.com.br/historico>. Acesso em: 24 out. 2023.

Faz parte da minha visão de mundo, da minha concepção de educação, a educação integral, intertransdisciplinar. Para mim, é tão importante a formação cognitiva centrada nas disciplinas canônicas como a formação dos valores, dos sentimentos, a formação estética, a formação cultural: tudo isso integrando a ideia de ser humano. (João Batista)

Com o aval em mãos, iniciou-se o desenvolvimento do projeto. A parte pedagógica foi elaborada por um núcleo de professores, mas com a orientação fundamental de Rosa Lúcia: “havia impressões digitais de todos que trabalhavam com ela: Carlos Kater, José Adolfo Moura, Maria Amália Martins, Betânia Parizzi e Matheus Braga, mas o centro de gravidade do projeto do ponto de vista da concepção intelectual, teórica e metodológica, era da Rosa Lúcia”, afirma João Batista. Entre 1997 e 1998, o Projeto Música na Escola capacitou 3.269 professoras regentes de classe e proporcionou aulas de música semanais a 124.390 alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental em 451 escolas públicas de 29 municípios mineiros.

Sobre o importante papel da professora na estruturação do projeto Música na Escola, Kater comenta:

Então, quando ela se torna uma pessoa tão protagonista quanto ela se tornou no projeto Música na Escola, eu tenho certeza de que não é apenas a pequena Rosa Lúcia que está à frente desse protagonismo, desse impulso de construção do projeto, mas que é esse ser maior Rosa Lúcia, que tem um entendimento mais ampliado das questões da educação musical, das questões da participação social e democrática junto à música e junto à Educação Musical. (Kater)

Kater considera Rosa Lúcia uma pessoa visionária, que percebeu claramente que a função da educação musical ia muito além do processo de ensino e aprendizagem da música, e que soube trazer as demandas da sociedade de seu tempo para a sala de aula e para a vida.

2.4 Reflexões finais

O conteúdo desse capítulo gera em nós a convicção de que a educação musical foi o grande projeto existencial de Rosa Lúcia, como analisa Patrícia Santiago: “estamos falando de uma mulher enraizada, bem formada, bem estruturada. Uma personalidade sólida! Ela estava exatamente no lugar que era dela no mundo, [...] tanto na família quanto na profissão de educadora musical”.

Ao longo do capítulo, pudemos acompanhar como os acontecimentos, os encontros e as escolhas da própria Rosa Lúcia foram construindo sua trajetória. Uma trajetória marcada por

momentos de muita alegria e realização que nos permitiu começar a compreender como a professora agia e se relacionava com o mundo e no mundo como educadora musical e como ser humano.

Alegria, generosidade, afeto, organização, rigor, dinamismo, simpatia, liderança, musicalidade, inteligência, força, disponibilidade, criatividade são substantivos que dizem sobre o jeito de ser de Rosa Lúcia e que impregnava toda sua prática pedagógica. É o que Munhoz (2022, p.1) nomeia de *um modo de existir na docência* onde a forma de atuação em sala de aula, as ações criativas, a postura crítica diante da profissão, os movimentos do pensamento, a criação de uma prática educativa, a gestualidade, se constituem como traços inscritos nessa educadora que se destacou, tornando-se referência entre seus colegas de profissão e influenciando gerações de jovens educadores musicais, como veremos mais adiante neste trabalho.

No intuito de nos aprofundar na compreensão no que consiste a educação musical defendida por Rosa Lúcia, apresentaremos no próximo capítulo desta tese um novo diálogo entre a educadora e os autores Elliott e Silverman (2015), Koellreutter (2018), Swanwick (1988, 1979), Willems (1970, 1981) e Freire (1996/2002).

CAPÍTULO 3

CONVICÇÕES PEDAGÓGICAS DE UMA EDUCADORA MUSICAL

*Ensinar não é explicar,
é fazer ver.* (Costa, 1913, p. 9)

Neste capítulo, elaboramos um diálogo entre Rosa Lúcia e pensadores da educação musical e da educação em geral que desvelará a concepção da professora acerca da educação musical. Com Koellreutter, Willems e Swanwick, ela teve um contato pessoal, influenciando-se profundamente pelo trabalho desses educadores no tecer da sua prática pedagógica. Já os autores David Elliott, Marissa Silverman, e Paulo Freire participarão da conversa por identificação de pensamentos e princípios pedagógico-musicais. Além desses autores citados, traremos outros autores com os quais os pensamentos de Rosa Lúcia também dialogam.

3.1 Os autores

3.1.1 Hans-Joachim Koellreutter

Quando eu comecei a entrar em contato com os materiais disponíveis com a intenção de realizar uma pesquisa sobre Rosa Lúcia e sua proposta pedagógica, percebi que o professor Koellreutter seria uma referência fundamental, pois seu nome e sua influência na vida da professora eram frequentemente anunciados por ela própria:

Tudo que eu faço hoje teve o dedo do Koellreutter. Porque o Koellreutter mudou a minha vida: minha vida musical, minha vida profissional. Ele abriu para mim um universo de possibilidades de como lidar com a música impressionante. Eu mudei completamente a minha visão sobre o que é música, para que serve a música, o que se deve fazer com a música frente às crianças. O Koellreutter mudou minha maneira de pensar, abriu uma perspectiva muito grande para mim. Tudo que eu faço na minha profissão hoje tem a influência clara da convivência com ele (Rosa Lúcia *apud* Junqueira, 2018a, p. 75).

Fonterrada (2008, p. 215) pontua que ao chegar no Brasil no final da década de 30, Koellreutter trouxe “ideias frescas, que refletiam a nova postura diante da arte contemporânea, e abriu um campo voltado à pesquisa e à experimentação”. Aqui em nosso país, o professor teve como objetivo renovar o ensino de música trazendo uma visão moderna e ampla de

educação. Com um entusiasmo peculiar e uma visão inovadora, tinha convicção que já era o momento de o academismo vazio e infrutífero ceder lugar ao “universalismo da orientação cultural, à liberdade de opiniões e de crítica e a um indomável desejo de conquistar, de aprender, de estudar e de investigar o ensino artístico” (Koellreutter *apud* Kater, 2018, p.58).

Sua proposta de trabalho como educador musical apresentava a possibilidade da construção de um fazer musical capaz de transformar e atualizar o ensino da música, aprofundando as questões musicais e o desenvolvimento dos processos criativos (Fonterrada, 2008, p. 215). Naquela época, Koellreutter citava novas abordagens que já estavam sendo amplamente difundidas na Europa e acreditava que o ensino devia possibilitar o despertar nos indivíduos da capacidade crítica e reflexiva, da criatividade e da autonomia de pensamento:

Um tipo de ensino musical que serve de complemento ao ensino tradicional e leva o aluno a dúvidas, a suposições e hipóteses, ao conhecimento especulativo, à pesquisa e à investigação. Um ensino que indica caminhos para a invenção e criação de novas ideias, novos conceitos e novos princípios de ordem; que treina o ouvido como exercício de ler e ouvir, produzir, distinguir e definir qualquer fenômeno sonoro, incluindo o ruído e o som artificial; que faz o aluno improvisar sem determinação do material a ser usado; que ensina o aluno a relacionar as obras primas do passado com as do presente e com o desenvolvimento da sociedade (Koellreutter *apud* Kater, 2018 p. 139).

A abordagem pedagógica de Koellreutter impactou profundamente a experiência de vida e a experiência docente de Rosa Lúcia por várias razões, mas principalmente por descortinar a possibilidade de uma educação musical que privilegia os processos criativos e tudo que advém desse tipo de abordagem.

3.1.2 Edgar Willems

Durante a minha formação como educadora musical, no final da década de noventa, conhecer o trabalho dos educadores musicais dos chamados métodos ativos de educação musical foi uma verdadeira revolução de ideias. Era como se uma estudante da Sociologia estivesse descobrindo Pierre Bourdieu ou Zygmunt Bauman⁴⁰.

A partir disso, saber que Rosa Lúcia, minha inspiração como educadora musical, tinha um dos grandes representantes desse movimento como referência e que, mais ainda, teve o

⁴⁰ Esses dois nomes são grandes referências na área da Sociologia pela apresentação de novos conceitos (Bueno, E.; Manfio, J. M. N.; Martins, R.; 2024).

privilegio de conviver com ele, foram argumentos definidores para incluir Edgar Willems neste capítulo da pesquisa.

No trabalho de Rosa Lúcia podemos perceber claramente a influência desse educador musical, seja na utilização do canto, da improvisação, dos automatismos de conceitos musicais, e principalmente de como partir do aspecto sensorial na abordagem pedagógico-musical. Willems (1970, p.205) acredita que “os elementos fundamentais da música [ritmo, melodia e harmonia] não são apenas elementos [e] componentes formais, materiais, mas também, e acima de tudo, elementos de vida, elementos que são próprios de todo o ser humano” e aponta, em suas obras principais, um caminho para a vivência profunda desses elementos da música.

Dessa forma, as obras do educador *El valor humano de la educaion musical* (1981) e *As bases psicológicas da Educação Musical* (1970) serão de grande importância para alicerçar a compreensão do trabalho desenvolvido por Rosa Lúcia.

3.1.3 Keith Swanwick

Um dos mais influentes filósofos da educação musical da atualidade, Keith Swanwick possui uma vasta obra nessa área e participa também da construção desse campo de pesquisa.

O educador inglês esteve no Brasil algumas vezes e passou por Belo Horizonte onde, no ano de 1997, teve a oportunidade de conhecer o trabalho desenvolvido no Núcleo Villa-Lobos, comandado por Rosa Lúcia. Após essa visita, Swanwick, que demonstrou ter ficado encantado com o trabalho visto, enviou um bilhete carinhoso às dirigentes da escola com a seguinte mensagem: “fiquei muito comovido pelo profissionalismo e calor humano que permeiam seu trabalho e dos outros professores. Para mim esta foi uma experiência restauradora, capaz de aumentar o ímpeto para meu próprio trabalho através da minha admiração pelo seu” (Swanwick, 1997⁴¹).

Comparativamente, a proposta pedagógica de Rosa Lúcia encontra muitas afinidades com o trabalho desse educador, pois privilegia também uma educação musical fundamentada na experiência musical, a partir de um contato direto dos alunos com a música. No caso de Swanwick, essa experiência musical passa pelas modalidades fundamentais no processo de ensino/aprendizagem da música, sistematizadas em seu Modelo CLASP (Swanwick, 1979):

⁴¹ Essa mensagem foi encontrada no acervo da professora Rosa Lúcia, no vídeo de comemoração dos 30 anos do Núcleo Villa-Lobos, em 2001.

Composição (C), Apreciação (A) e Performance (P) são consideradas as experiências primordiais, enquanto os Estudos de Literatura (L) e as Habilidades Técnicas (S) são considerados suporte para tornar a relação com a música mais efetiva. Cada uma dessas modalidades possui “uma natureza peculiar, com procedimentos e produtos próprios, mas que ao mesmo tempo enriquece e reforça a outra, tornando a experiência musical completa” (França, 1995, p. 41).

Em uma das obras do autor que usaremos como referencial nesse trabalho, *Musical Knowledge* (1994), Swanwick afirma que a experiência musical não se constitui como “individual e efêmera”. Ela proporciona uma “mudança de entendimento, perspectiva ou atitude” gerando conhecimento:

Conhecimento é mais do que uma experiência passageira. Mesmo se nós colocamos de lado qualquer ideia de transmissão de informação, há [no conhecimento] uma noção implícita de mudança duradoura; não necessariamente uma reminiscência de fatos, mas talvez uma mudança não explicada de disposição – um ajuste da mente ou de ‘mentalidade’ (Swanwick, 1994, p.14, tradução nossa).

Como educador e filósofo da educação musical, Swanwick nos oferece tanto a fundamentação filosófica sólida, a partir do seu Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical (Swanwick, 1988), quanto a proposição prática em seu modelo de educação musical, o Modelo CLASP.

3.1.4 David Elliott e Marissa Silverman

Em um dado momento da preparação para essa pesquisa, comecei a buscar, em minhas leituras sobre educação musical, textos que pudessem me inspirar. Numa dessas leituras, me deparei com duas frases do filósofo da educação musical, o americano Benett Reimer citada por Fonterrada (2008) e que ecoou em mim ao pensar sobre Rosa Lúcia:

- O indivíduo que tem uma clara noção dos objetivos e metas de sua profissão, e que seja convencido de sua importância, é um forte elo na cadeia dos indivíduos que também a abraça;
- A compreensão da natureza e do valor da profissão afeta inevitavelmente sua compreensão acerca da natureza e do valor de sua vida profissional. (Reimer, 1970, p.9).

Essa citação poderia perfeitamente ter sido escrita em referência à Rosa Lúcia e ao modo como ela agia enquanto educadora e pensava sobre “seus valores, sentidos, condutas” numa clara “reflexão a respeito da música e de seu ensino e aprendizagem” (Fonterrada, 2008, p.12).

A área da Filosofia da Educação Musical, a qual Reimer é considerado um dos autores pioneiros, vem se consolidando como novo campo de investigação e a obra desse autor, *A Philosophy of Music Education* (1970), é considerada uma publicação referencial pautando esse tema de investigação filosófico-musical (Cardoso, 2020, p.17).

A partir da década 70, outros autores se dedicaram a contribuir para a construção da Filosofia da Educação Musical elaborando *filosofias* que ora se encontram ora se distanciam em seus pressupostos, trazendo um movimento de aproximação e distanciamento entre os autores e seus apontamentos filosóficos. Entre os escritores desse movimento estão Estelle Jorgensen, David Elliott, Keith Swanwick, Bennett Reimer, Wayne Bowman, Thomas Regelski entre outros (Bowman; Frega, 2012).

Aprofundando os estudos na filosofia da educação musical me deparei com a *Filosofia Praxial de Educação Musical* (2015), de David Elliott e Marissa Silverman. Escrita inicialmente por Elliott em 1995 foi reescrita em parceria com Silverman, em 2015, trazendo não apenas uma revisão da primeira edição, mas alterações significativas e mudanças de conceitos. Vale pontuar que Elliott durante um bom tempo, foi pupilo e seguidor de Reimer, até o momento em que assume o lugar de seu ferrenho opositor.

O cerne da proposta filosófica de educação musical de Elliott e Silverman (2015) é:

- (1) que música deveria ser reflexão ativa e ação criticamente refletida dedicada a apoiar e avançar o florescimento e o bem-estar humano, o cuidado ético dos outros e a transformação positiva da vida cotidiana das pessoas; e
- (2) que cada instância da música deveria ser concebida, ensinada e aprendida como *práxis* social – como uma fusão de pessoas, processos, produtos e bens éticos em contextos socioculturais específicos (Elliott; Silverman, 2015, p.52, tradução nossa).

Finalmente, gostaríamos de pontuar que a *Filosofia Praxial de Educação Musical* é uma obra muito extensa abrangendo uma enorme gama de assuntos, o que pode, em alguns momentos, se apresentar como um obstáculo na tentativa de uma sistematização de diversos aspectos do universo da educação musical. Pensando criticamente, corroboro a percepção de Cardoso (2020) de que em alguns momentos percebemos no discurso dos autores uma conduta mais diretiva no sentido de que sua proposta é a grande resposta a todas as questões da educação

musical. “Esse aspecto menos ‘filosófico’ e mais diretivo por vezes se torna um impeditivo de uma reflexão mais aprofundada e pertinente ao campo filosófico músico-educacional propriamente” (Cardoso, 2020, p.69). Aqui não diminuimos de maneira alguma as grandes contribuições desses autores para o avanço da Filosofia da Educação Musical.

3.1.5 Paulo Freire

Paulo Freire, patrono da educação brasileira desde 2012⁴², é um autor reverenciado no mundo inteiro por explicitar de forma contundente sua crença de que uma educação emancipadora e libertadora transforma o ser humano. Além disso, o autor fala com tamanha profundidade e paixão pela arte de ser professor de maneira que, também nos remete ao encantamento de Rosa Lúcia pela docência:

Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. [...]Eles fazem fluir o saber – não o dado, a informação, o puro conhecimento – porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis (Freire *apud* Gadotti, 2007, p.65).

Toda a obra freiriana contempla muitas questões que poderiam ser discutidas aqui, mas selecionamos a *Pedagogia da Autonomia* (1996/2002) por entender que é um texto onde o autor aponta explicitamente os saberes que ele considera necessários a essa prática educativa libertadora. Esses apontamentos delineiam o perfil de um educador consciente do seu papel, que exerce criticamente sua profissão sem nunca perder de vista que ensinar e aprender são verbos que atingem igualmente educando e educador na prática educativa, ou seja, “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996/2002, p.12).

Os saberes que Freire (1996/2002) considera necessários à prática educativa crítica perpassam a olhos nus a prática pedagógica da professora Rosa Lúcia e nos colocam numa missão quase impossível e talvez desnecessária de selecionar os mais relevantes. Mas para efeito ilustrativo, destaco aqueles que me parecem mais marcantes: ensinar exige rigorosidade metódica; ensinar exige pesquisa; ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; ensinar

⁴² <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2012/04/16/paulo-freire-e-declarado-patrono-da-educacao-brasileira>

exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando; ensinar exige bom senso; ensinar exige alegria e esperança; ensinar exige curiosidade; ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade; ensinar exige comprometimento; ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; ensinar exige disponibilidade para o diálogo; ensinar exige querer bem aos educandos (Freire, 1996,2002).

Analisando a trajetória de Rosa Lúcia a partir das lentes de Paulo Freire é possível inferir que ela se encontra, enquanto educadora, comprometida com uma prática pedagógico-musical humanizadora que dialoga com o educando e trabalha para a construção de sua autonomia através de uma abordagem ativa e crítica, amorosamente sustentada.

3.2 Uma proposta pedagógica de educação musical

Quando algo nos toca tão profundamente a ponto de fazer com que isso se torne nossa missão de vida, nosso ofício, abraçamos uma verdadeira profissão de fé. Tornar-se educadora musical, foi a grande profissão de fé de Rosa Lúcia e o caminho trilhado por ela nesse encontro foi de desafios, encantamento e descobertas.

[...] na Escola de Música, na época do Conservatório [em Belo Horizonte], o curso de pedagogia da música era um curso absolutamente teórico, nunca ninguém saiu da carteira, ninguém nunca fez nada prático. *Era tudo teoria* (Mares Guia *apud* Junqueira; 2018b)!

Essas foram palavras usadas por Rosa Lúcia ao ser questionada sobre sua formação inicial como educadora musical. Trata-se de um relato que demonstra, de maneira geral, a abordagem do ensino de música no Brasil na década de cinquenta. Ao ler esse depoimento fui imediatamente transportada às minhas aulas de teoria da música durante minha formação na fase da infância e adolescência onde o foco das aulas era todo voltado à notação musical, com o mínimo possível de contato com a música. *Era tudo teoria!*

Essa abordagem pedagógica da época é confirmada por Willems (1970, p.8) ao comentar que “no passado ensinava-se em vez de educar, tirava-se proveito dos talentos em vez de os desenvolver, favorecia-se a pura virtuosidade por meio de uma técnica cerebral ou exclusivamente instrumental, e tudo isso em detrimento dos valores vitais auditivos e rítmicos”. O mesmo autor (1981, p. 20) pontua que “um ensino racional e refinado da música pode ajudar

a fornecer bases técnicas para a educação musical, mas neste caso é fundamental superar o intelectualismo que busca ser demasiadamente racional”.

Aqui faremos um breve parêntese no sentido de esclarecer que hoje, essa discussão entre uma educação musical mais tradicionalista com foco na leitura musical e conceitos teóricos *versus* uma educação musical mais ativa voltada para um fazer musical mais significativo vem de longa data. A própria Rosa Lúcia se manifesta sobre isso:

Eu lido com crianças e jovens, então eu acho que a introdução à música deve ser feita pela vivência, pela experiência e pela conscientização gradativa dessa experiência e dessa vivência. De maneira nenhuma eu excluo o conhecimento, não excluo a teoria. Eu acho a teoria uma coisa fantástica, maravilhosa, mas ela tem que ser o coroamento da experiência e da vivência (Mares Guia *apud* Junqueira, 2018b).

Ao longo da primeira metade do século XX, inúmeras transformações aconteceram na Europa levando a educação em geral a seguir novos rumos. Willems (1981, p.20) afirma que a criação da ISME⁴³ em 1953 foi um enorme avanço possibilitando a apresentação de novos métodos e ideias pedagógicas que contribuíram para o desenvolvimento de uma “nova” educação musical, onde novas concepções de como ensinar e o que ensinar foram sendo estruturadas.

É imbuído desse clima inovador que Koellreutter chega ao Brasil “visando uma renovação do ensino musical em nosso país, num sentido moderno e atual” (Koellreutter *apud* Kater, 2018, p.54.). Sua concepção pedagógica passa por “um autêntico ensino artístico, baseado nos fundamentos de uma cultura geral, num programa moderno e eficiente”. Esse ensino tem como foco desenvolver a personalidade do indivíduo e conduzi-lo a buscar “seu estilo e expressão próprias”, substituindo assim “o ensino acadêmico, baseado em fórmulas e regras que matam a força criadora e reduzem a arte a um processo” (Koellreutter *apud* Kater, 2018, p.55).

⁴³ A Sociedade Internacional para a Educação Musical foi fundada em Bruxelas em 1953 durante uma conferência convocada pela UNESCO para pensar o lugar da música na educação de jovens e adultos. Trata-se de uma comunidade internacional, interdisciplinar e intercultural de educadores musicais que procura celebrar as diversas formas de como as pessoas se envolvem e se desenvolvem na e através da música. Disponível em: <https://www.isme.org/about/history>. Acesso em: 20 out.2023.

Koellreutter realmente representou um marco na vida de muitos estudantes de música. Segundo Rubner de Abreu Júnior⁴⁴, esse educador “dividiu a música brasileira, em termos de educação, em antes e depois dele” (Abreu *apud* Junqueira, 2018a, p. 67). João Gabriel Fonseca (2015) destaca sua capacidade de provocar no indivíduo o questionamento, inclusive de si mesmo:

como professor, Koellreutter recusa sempre o papel de informador. Prefere o de ‘animador’, mas, quase sempre, atua como ‘desequilibrador’. Quando um professor age como um informador ele espera alunos ouvintes, passivos. Quando, age como “animador” espera alunos pesquisadores, ativos. Mas os poucos que conseguem agir conscientemente como “desequilibradores” esperam alunos corajosos, criativos, capazes de reequilibrar-se, crescendo como pessoas (Fonseca, 2018, p.103).

Rosa Lúcia afirma que sentiu um verdadeiro *choque* a partir do encontro com Koellreutter e isso fez com que ela pudesse compreender que também poderia agir de uma forma diferente enquanto educadora musical, despertando nos alunos uma postura questionadora diante da vida e transformando os rumos da sua própria abordagem pedagógico-musical.

Com o desenrolar dos anos da sua prática pedagógica, do seu aprofundamento no estudo da educação musical e da construção da sua própria ideia de educação musical, Rosa Lúcia demonstra, através do seu trabalho, uma grande convicção e clareza sobre seu projeto educacional. Reimer (2022, p.6) acredita que nossas convicções são refletidas em nossas práticas, “a cada escolha, uma crença é aplicada”. Ele afirma que quanto maior for nossa compreensão sobre a natureza do assunto, no caso da educação musical, “mais consistentes, focadas e eficazes serão nossas ações enquanto educadores” (idem).

Elliott e Silverman (2015, p.10) corroboram a ideia de que nossa prática pedagógica é influenciada “por nossas concepções, crenças, pressupostos e decisões sobre todos os conceitos e questões que estão no centro do nosso campo”. No decorrer da construção dessa prática pedagógica, o pensamento e a reflexão crítica sobre o trabalho tornam-se indispensáveis:

O pensamento crítico e a reflexão crítica são habilidades e disposições que os educadores musicais podem e devem desenvolver através da prática, do estudo e da experiência. O pensamento crítico e a reflexão crítica são fundamentais para ligar as dimensões teóricas e práticas do ensino, da produção musical, da

⁴⁴ Rubner de Abreu Júnior é Coordenador Pedagógico da Fundação de Educação Artística onde atua como professor desde 1980. Foi aluno de Koellreutter por mais de 15 anos.

audição musical e da criatividade. Implícita nos processos de pensamento crítico e reflexivo está a consciência de que os nossos pensamentos e ações são influenciados por nossas circunstâncias de identidade social, cultural, histórica, de gênero, econômica, política, ética (e outras) (Elliott; Silverman, 2015, p.11, tradução nossa).

Ao refletir criticamente sobre sua própria prática educativa e as influências que ao longo do caminho podemos sofrer, Rosa Lúcia constata:

A afinidade com determinados métodos dependerá de nossas necessidades internas, de nossas escolhas, da nossa própria natureza e de nossas necessidades externas como ambiente, características do grupo e outros fatores. A fidelidade à visão pedagógica do autor não implica na aplicação restrita de um método (Mares Guia, 2003, notas pessoais)⁴⁵.

Quando a professora, ao refletir, afirma que a opção por um método de trabalho passa por demandas internas e externas, ela demonstra uma consciência crítica das suas próprias escolhas. Freire (1996/2002, p.17) afirma que “a prática docente crítica, implicante do *pensar certo*, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Elliott e Silverman (2015, p.11) ponderam que um educador musical que pensa na sua ação de maneira crítica está sempre pronto a questionar ideias novas e antigas, a “pensar de forma imaginativa, fazer julgamentos justos e racionais e aplicar os resultados do seu pensamento crítico em ações que sejam congruentes com as crenças pessoais e os resultados desejados”.

Em contato com seus escritos e acompanhando sua vida na prática como professora de música, pudemos capturar características e posturas de uma educadora musical que concatenava o que via, ouvia ou vivia com possibilidades para as aulas, sempre avaliando suas práticas e seus resultados, avançando na construção de uma abordagem pedagógica consistente. A partir da constatação dessa postura, podemos inferir a ideia de que Rosa Lúcia era uma filósofa da sua própria metodologia e encontramos em Elliott e Silverman (2015) a confirmação de que cada professor pode e deve construir sua filosofia profissional própria que deve ser alimentada por um pensamento criticamente reflexivo:

[...] dependendo da qualidade do pensamento de um professor ou de um facilitador, seu ensino diário será – mais ou menos eficaz ou ineficaz – estreito ou abrangente, superficial ou profundo, democrático ou autoritário, justo ou injusto, ético ou antiético (Elliott; Silverman, 2015, p.10, tradução nossa).

⁴⁵ Texto escrito por Rosa Lúcia como parte do material elaborado para curso de formação de professores em educação musical, ministrado por ela em 2003.

Um outro nome da educação musical que não podemos deixar de mencionar dado o apreço que Rosa Lúcia demonstrava pelo seu trabalho é Murray Schafer. Esse educador musical canadense apresenta uma proposta de trabalho para professores que pretendem desenvolver um fazer musical criativo (Schafer, 1991).

Em seu livro *O Ouvido Pensante* de 1986, o autor faz apontamentos do que considera importante para a reflexão de um educador musical, os quais nos chamam a atenção aqui, pontos que tratam da cobrança por uma postura crítica diante da prática educativa: (1) *não planeje uma filosofia de educação para os outros. Planeje uma para você mesmo. Alguns podem desejar compartilhá-la com você.* (2) *Ensinar sempre provisoriamente. Só Deus sabe com certeza.* Nesses dois pontos, o autor convoca o educador a fazer suas escolhas criticamente, de maneira autêntica e autônoma a partir de seus próprios valores e convicções assumindo-se como “ser reflexivo, atento, crítico de si mesmo e em busca de constante aperfeiçoamento” (Fonterrada, 2011, p.294).

No ato de pensar sobre música, sobre educação, sobre processos de ensino-aprendizagem, sobre resultados musicais, entre várias outras questões, é que se constrói uma filosofia de educação musical. A filosofia para qual Rosa Lúcia se dedicou por toda vida pode ser bem compreendida quando ela expõe:

Eu acho que a coisa mais importante na educação musical é você propiciar ao seu aluno a possibilidade de se expressar pela música. Não adianta nada você ter o chocolate, a manteiga, a farinha de trigo, o leite e o açúcar se você não faz um belo bolo e não come desse bolo. Então não adianta nada você saber o que é um acorde, o que é uma semínima, o que é um som agudo, o que é um som grave, o que são semicolcheias se isso [...] são só elementos, são só materiais. Os elementos musicais têm que estar a serviço de alguma coisa que acontece e que te sensibilize e te emociona. E que você possa se expressar com aquilo (Mares Guia *apud* Junqueira; 2018a, p.129).

Vamos então descobrir como esse *bolo musical* é realizado a partir da utilização e vivência dos elementos musicais com o objetivo de fazer música desde a primeira aula.

3.2.1 A experiência musical

Notamos que o termo *experiência musical* é frequentemente utilizado por Rosa Lúcia em sua abordagem pedagógica para explicitar o fato de que o contato inicial da criança com a música deve sempre acontecer partindo da vivência musical e nunca de procedimento teóricos:

Eu acho que a abordagem inicial de um ensino musical deve começar com a experiência musical, sem nenhum conhecimento prévio (conhecimento que eu falo aí é o conhecimento formal, mas o que a pessoa adquire na sua experiência, na sua vivência é conhecimento, só que é conhecimento informal). Eu acho que tem que ser por aí. Depois, em decorrência disso, é que vem o conhecimento formal, que chegam às conclusões que são tiradas partindo da vivência e da experiência musical. [...] a minha filosofia de trabalho se baseia principalmente na experiência musical (Mares Guia *apud* Junqueira; 2018a, p.133).

Essa abordagem de educação musical vai ao encontro do pensamento de Koellreutter que, em sua proposta de Ensino Prefigurativo em música, esclarece que o conhecimento musical deve ser desenvolvido qualitativamente por uma vivência anterior:

Entendo por ensino prefigurativo um método de delinear antecipadamente o que, provavelmente, sucederá no futuro, ou seja, figurar imaginando. Entendo por ensino prefigurativo um método de delinear aquilo que ainda não existe, mas que há de existir, ou pode existir ou se receia que exista. Este método de ensino, naturalmente, não rejeita os métodos tradicionais, mas sim, os complementa. O caminho é a ampliação, o alargamento do ensino tradicional pelo ensino prefigurativo (Koellreutter *apud* Kater, 2018, p.96).

Ao delinear os fundamentos do Ensino Prefigurativo de Koellreutter em sua dissertação de mestrado, Junqueira (2018) identifica a *ênfase na experiência e em aspectos qualitativos* como uma das características fundamentais dessa abordagem pedagógica onde o aprendizado parte da experiência e a conceituação vem posteriormente à vivência musical.

Da mesma forma, na proposta pedagógica de Willems (1967) é possível identificar a ênfase em se pontuar que a “tomada de consciência de realidades musicais anteriormente vividas não deve nunca preceder as experiências concretas, sonoras e rítmicas” (Willems, 1967, p.7). Para esse autor, a vivência musical deveria ser considerada o “fio condutor de toda aprendizagem”. Ele enfatiza ainda que “primeiramente é preciso viver e fazer música, depois, pensar sobre ela” (Ilari; Mateiro, 2011, p.103). Ao apresentar seu método de educação musical, Willems (1970, p.11) propõe práticas educativas que sejam capazes de despertar “um espírito novo, tendente a alargar o âmbito do ensino e a acrescentar ao desenvolvimento do intelecto, o da sensorialidade e o da sensibilidade; em suma, a formar a personalidade humana”.

Swanwick (1988, p.83) acredita que *ensinar música musicalmente* passa por uma integração das experiências musicais de uma maneira que, como educadores musicais comprometidos com a educação musical, possamos proporcionar experiências musicais ricas aos alunos. Seu Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical chama a atenção para “o deleite

sensorial, a exploração do som, a expressão pessoal e o poder imaginativo especulativo”, situações que se localizam à esquerda no espiral da sua teoria (Swanwick, 1988, p.83). Não que o lado direito, enfatizado pelo saber constituído, não deva ser valorizado, mas que as vivências dos materiais sonoros sejam consideradas uma etapa fundamental do processo musicalizador.

Elliott e Silverman (2015) em sua proposta de *Filosofia Praxial de Educação Musical* ponderam que conceitos verbais sobre música são uma ferramenta importante no processo de ensino-aprendizagem, mas que os educadores têm que estar muito atentos ao *como* e *quando* utilizá-los:

... embora seja verdade que os conceitos verbais podem contribuir para as habilidades práticas que são fundamentais para tocar música e ouvir [...] as ações em tempo real de musicar⁴⁶ e ouvir são instâncias de pensamento, conhecimento e compreensão musical não-verbal, afetivo, enativo e incorporado (Elliott; Silverman, 2015, p.215, tradução nossa).

Trata-se não do descarte da utilização de conceitos sobre música, mas sim da utilização desses conceitos num momento propício do processo de ensino-aprendizagem em que ele possa contribuir para o desenvolvimento da compreensão musical e não tornar a aprendizagem musical mais complexa ou árida, desnecessariamente.

Conceitos verbais e conversas sobre produtos musicais e produção musical devem emergir e ser discutidos em relação aos esforços contínuos para resolver problemas musicais através de um fazer musical e de uma audição ativos (Elliott; Silverman, 2015, p.218, tradução nossa).

Assim como Rosa Lúcia acredita que aprender música a partir da experiência com a própria música é gratificante e irradia significado, Freire (1967) considera que aprender a ler e escrever partindo da vivência mais cotidiana dos sujeitos, da realidade social de cada um, nos possibilita uma compreensão maior do que se aprende:

a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica, não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo

⁴⁶ Os autores utilizam o termo *musicar* (*musiciang*) como uma contração da expressão *fazer musical* (*music making*) no sentido amplo de abranger todas as formas de fazer musical incluindo (mas não limitando) todos os tipos e formas específicas de performance, improvisação, composição, arranjo, regência, gravação [...] (Elliott; Silverman, 2015, p.16)

existencial — coisas mortas ou semimortas — mas numa atitude de criação e recriação (Freire, 1967, p.110).

Acompanhando a prática pedagógica de Rosa Lúcia por vários anos, constatamos que a vivência/experiência musical a que Rosa Lúcia se refere com tamanha ênfase é o ponto de partida da abordagem pedagógica proposta por ela, o que não significa dizer que os conceitos musicais são apartados desse processo, sendo elaborados só posteriormente. Na realidade, a partir da análise do material criado por Rosa Lúcia, vamos compreendendo que o ponto de partida é sim a vivência musical e que a partir dela os conceitos vão sendo abordados e gradativamente elaborados e reelaborados e novamente vivenciados mais profundamente, assim como num movimento espiralar, empregando a analogia que ela gostava de usar do *rapar a panela* num movimento contínuo que se reinicia constantemente, cada vez com mais profundidade.

Experiencia, elabora, volta novamente a experienciar de uma outra maneira, reelabora, volta mais uma vez até passar para uma próxima etapa, o que pode nos remeter a algo do tipo do Modelo Espiral de Swanwick (1994).

3.2.2 Processos criativos: os projetos de criação

Ao investigar a proposta metodológica da professora Rosa Lúcia, onde a experiência/vivência musical se apresenta como fundamento principal, percebemos um desenrolar de ações que proporcionam um fazer musical significativo, que resulta num desenvolvimento da compreensão musical e na apropriação da linguagem musical pelos indivíduos. Um momento de destaque na prática educativa da professora, onde é possível a constatação desse desenvolvimento da compreensão e da linguagem musical, são os chamados *Projetos de Criação*, onde é realizado um trabalho coletivo, colaborativo e criativo através da música:

E, principalmente, que seja dada a oportunidade dos nossos alunos serem criativos com a música, deles se pronunciarem com a música, com a sua música. É o que nós chamamos na nossa escola de *projetos de criação*, que é uma marca da nossa escola. Todos os alunos participam de projetos de criação, que são feitos entre eles e os professores, com ideias das crianças, e que englobam aquelas habilidades, aquelas experiências que eles estão trabalhando na sala de aula. Aquilo tudo é transformado como o bolo, que eu te falei. Aquilo tudo é transformado numa experiência musical feita em conjunto e que revela a sua vivência anterior e sua originalidade, o seu subjetivismo. Cada um reage de uma maneira diferente. [...]A singularidade

que me chama mais a atenção é essa, da valorização da criação. Nós damos uma ênfase muito grande a esse processo, que acontece em decorrência de uma outra habilidade, que é a capacidade de ouvir música (Mares Guia *apud* Junqueira; 2018b).

Os projetos de criação, aos quais ela se refere, são momentos realizados nas aulas onde os alunos estão imersos na experiência musical. Trata-se de empreendimentos musicais coletivos, onde os alunos entram em contato com o fazer musical cantando, compondo, improvisando, ouvindo, tocando, falando sobre música, fazendo relações com o universo ao redor e mobilizando os saberes musicais numa aprendizagem colaborativa.

O desenvolvimento de um projeto de criação (PC) envolve não apenas questões relacionadas ao ensino específico da música como também um forte senso de coletividade, o desenvolvimento da criatividade, das relações interpessoais permeado por muita ludicidade, prazer e alegria em fazer música. O objetivo desses projetos, que podem se iniciar de maneira bem simples e depois ir tomando uma forma mais complexa, é o *colocar a mão na massa musical* fortalecendo desde o início, o contato direto do aluno com a música, o que para Swanwick (1979, p.42) “constitui um tipo de abordagem pedagógica que promove um envolvimento direto com a música de forma consciente e deliberada”. Para o mesmo autor (1998, p.88), “é função do educador musical comprometido com a educação musical, proporcionar experiências musicais o mais ricas possíveis”. E é esse o papel dos PCs na proposta pedagógica de Rosa Lúcia.

Os PCs são verdadeiras situações autênticas de ensino-aprendizagem que inspiram o aluno a criar, ouvir, tocar, improvisar. Elliott e Silverman (2015) encaram essas situações como momentos de resolução de problemas ou desafios musicais:

Acolher os alunos em práticas musicais depende crucialmente da seleção de processos e produtos musicais envolventes e motivadores que estimulem e inspirem os alunos a criar, ouvir e resolver “problemas” musicais no contexto (Elliott; Silverman, 2015, p. 231, tradução nossa).

Mais à frente em sua obra, os autores complementam:

Implícito em todos estes processos está a exigência mais ampla de que todos os estudantes de música estejam envolvidos em projetos ricos e desafiadores de produção musical em situações de sala de aula que são deliberadamente organizados e que sejam o reflexo [...] de práticas musicais reais (Elliott; Silverman, 2015, p. 414, tradução nossa).

Todos os alunos participam de projetos de criação, que são feitos entre eles e os professores, com ideias das crianças, e que englobam aquelas habilidades, aquelas experiências que eles estão trabalhando na sala de aula (Mares Guia *apud* Junqueira; 2018b). Essa fala da professora Rosa Lúcia reflete o caráter colaborativo dos PCs entre educandos e educadores numa proposta de ensino dialógica onde todos participam e constroem coletivamente o conhecimento musical. Rosa Lúcia acredita que uma prática pedagógica que envolva processos criativos, como a elaboração dos PCs, mobiliza e motiva os alunos:

Ao longo de 45 anos musicalizando crianças, adultos e adolescentes, pude observar o interesse e a alegria dos alunos em participar de atividades que envolvam processos criativos. A atividade criativa possibilita o jogo da imitação, da exploração, da invenção e da criação, mobilizando processos internos como imaginação, sensibilidade, audição, memória, que resultam em experiência musical, livre expressão e participação ativa dos alunos (Mares Guia, 2015, p.150).

Elliott e Silverman (2015, p.425) acreditam que uma prática pedagógica apoiada num fazer musical significativo proporciona engajamento, entusiasmo e autorrealização aos envolvidos:

o currículo musical prático tende a ser altamente motivador (para alunos e professores). Os alunos são apanhados pelo prazer e entusiasmo que rodeiam os seus esforços para fazer ‘música de verdade’ de forma artística e criativa. Através da imersão, ‘vivendo’ diferentes formas de vida musical, os alunos ‘se conectam’ com muito mais do que produtos individuais. Eles se vinculam às práticas musicais e aos profissionais responsáveis (Elliott; Silverman, 2015, p.425, tradução nossa).

Os projetos de criação, como o nome revela, têm na criação e no desenvolvimento da criatividade musical o seu pilar norteador, proporcionando efetivamente o desenvolvimento da compreensão musical, apreensão e expressão do indivíduo através da música. Vamos agora “destrinchar” os componentes desses PCs.

(1) Criatividade e postura crítica

A singularidade que me chama mais a atenção é essa, da valorização da criação (Mares Guia *apud* Junqueira; 2018b). Quando Rosa Lúcia, ao longo de sua formação como educadora, percebe a importância de estimular a criatividade e a criação musical no processo pedagógico, a perspectiva criativa contida nos PCs se torna parte constituinte e imprescindível da sua proposta de trabalho. Ainda enquanto aluna do professor Koellreutter, já captava esse aspecto até então desconhecido por ela:

Então ele [Koellreutter] nos impulsionava muito a nos basear na inventividade, na criatividade do aluno, na sua possibilidade de soltura, de não ter medo, de brincar com aquela atividade, fazer aquilo [criação musical] ludicamente, mas com responsabilidade, querendo um resultado musical. ‘Vocês têm que ter coragem, não tem que ter medo. É coragem com responsabilidade’, ele dizia. Você está fazendo uma coisa nova, induzindo seu aluno a improvisar, para adquirir um resultado sonoro que nós não sabemos qual vai ser. Mas você tem que deixar acontecer para que depois, então, a gente faça a crítica, faça a autocritica, analise o que foi que aconteceu (Mares Guia *apud* Junqueira; 2018a, p.140-141).

Elliott e Silverman (2015, p.347) reiteram que “criar é como tentar atingir um alvo em movimento; novos objetivos e problemas surgem constantemente no decorrer de projetos desafiadores” sem termos certeza exatamente de onde iremos chegar. Esses autores ressaltam que a realização musical criativa se apresenta como um desafio para alunos e professores e “se desenvolve quando os alunos são orientados e encorajados a refletir sobre e a partir da originalidade, [sobre] o significado e a expectativa da geração e seleção de ideias musicais criativas” (Elliott; Silverman, 2015, p.349).

Reimer (2022, p. 138) explica que “a criação musical, em qualquer uma das suas manifestações, pode ser concebida como uma forma distintiva de ‘conhecer’; de estar envolvido com significados musicais, trazendo-os à existência”. O autor acredita que:

a criatividade é, no fundo, algo que acontece na experiência de uma pessoa. Na música, esse ‘algo’ é o surgimento dos sons musicais, a evidência externa dos processos internos. E esse ‘surgir’ exige que o indivíduo ‘pense sons’ e ‘faça sons’ com imaginação, originalidade, diversidade, engenhosidade e assim por diante (Reimer, 2022, p.148, tradução nossa).

Swanwick (1979, p.80) destaca que é preciso ter um certo cuidado com o modismo do uso da palavra criatividade que, já naquela época, poderia estar desgastado pelo uso vago e excessivo ou pela afirmação de que, apenas e exclusivamente, “atividades criativas são o caminho certo para realmente compreender a música”. Porém, mesmo com essa ressalva, o autor acredita que podemos e devemos contemplar num currículo musical atividades e ações que promovam um comportamento criativo diante das experiências musicais e que o professor tem um papel fundamental nesse processo.

Desenvolver um projeto de criação não é algo simples de se realizar. São desafios tanto para educadores quanto para educandos que, juntos, precisam enfrentar a possibilidade do inesperado, estabelecer limites entre o simples fazer inconsequente e o direcionamento relativo

para assim, alcançar os objetivos musicais e desenvolver uma postura crítica inerente ao processo criativo.

Quando Rosa Lúcia pontua que durante a abordagem pedagógica não podemos ter medo, mas precisamos fazer *aquilo [criação musical] ludicamente, mas com responsabilidade, querendo um resultado musical*, já revela a complexidade envolvida nessa ação e a responsabilidade dos envolvidos. Freire (1996/2002, p.34) esclarece que para proporcionar um ensino desse tipo, é necessário deixar a porta aberta para o exercício da curiosidade que “convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar”. Ele pontua que “*aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito*” (Freire, 1996/2002, p.28).

Para Reimer (2022), em situações de ensino-aprendizagem, como as envolvidas nos PCs, é preciso se aventurar por lugares nunca antes visitados sem a garantia de sucesso, onde cada tomada de decisão na manufatura musical deve “ter como objetivo ajudar os indivíduos a pensar, fazer e sentir a música de forma mais significativa” (Reimer, 2022, p.170). Nem sempre as escolhas são acertadas, mas isso faz parte do processo:

Cada decisão que tomamos pode ser tão errada – tão inepta, tão insensível, tão sem imaginação, tão inautêntica às exigências musicais – como pode ser certa, como todos nós que lutamos para ser musicalmente criativos sabemos muito bem. Sem a sempre presente possibilidade de fracasso, é claro, a criatividade musical seria inconsequente. ... A criação musical exige a nossa coragem de estarmos errados tanto quanto certos, de continuarmos a trabalhar para o que é necessário face às nossas limitações, de estarmos dispostos a crescer e, portanto, de nos tornarmos o que ainda não somos. (Reimer, 2022, p.167, tradução nossa).

Quando estamos tratando de empreitadas musicais coletivas, como acontecem nos PCs, avaliação e reflexão sobre os resultados tornam-se atitudes indispensáveis para garantir que os objetivos e expectativas musicais sejam atingidos no seu mais alto nível possível. Assumir essa postura crítica durante a prática pedagógica que envolve processos criativos é crucial tanto por parte dos educadores quanto por parte dos educandos que, juntos, vão desenvolver um trabalho musicalmente consistente.

Na prática pedagógica de Rosa Lúcia essa postura é sempre destacada: *Mas você tem que deixar acontecer [a criação musical] para que depois, então, a gente faça a crítica, faça a*

autocrítica, analise o que foi que aconteceu. Nos livros e materiais que serão analisados posteriormente no capítulo 4, podemos encontrar vários momentos que demonstram sua preocupação com a avaliação dos resultados e com o perigo de a prática musical não cair num *laissez-faire* ou “valetudismo” onde tanto professores quanto alunos fiquem perdidos diante do material sonoro (Mares Guia; 2015, p.131).

Praticantes musicais reflexivos pode ser uma tradução de como Elliott e Silverman (2015) nomeiam os indivíduos envolvidos no desenvolvimento de um processo de criação musical que oferece a possibilidade de criar, avaliar e refletir sobre os resultados:

Os alunos também devem aprender como avaliar seu próprio pensamento musical em ação, aprendendo o que é considerado uma produção musical competente, proficiente e criativa. Para se tornarem juízes independentes da qualidade musical e da criatividade, os alunos precisam de oportunidades regulares para refletir sobre os resultados da sua compreensão musical e da dos seus pares. Daqui decorre que a avaliação é da responsabilidade conjunta de professores e alunos (Elliott; Silverman, 2015, p.418, tradução nossa).

Numa prática educativa crítica, Koellreutter (2015) instituiu o questionamento como elemento principal. Já Freire (1996/2002) acredita que esse tipo de prática deva ser baseada na troca e na reflexão por parte dos envolvidos, o que engendra uma autonomia do conhecimento:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar (Freire, 1996/2002, p.18).

Rosa Lúcia compreendeu que desenvolver uma prática pedagógico-musical, a partir de processos criativos amparados por uma postura crítica diante de dinâmicas de ensino-aprendizagem, não só atribui significado à prática musical, como propicia o indivíduo a se expressar através da música potencializando o desenvolvimento de sua compreensão musical.

(2) Expressão e compreensão musical

Eu acho que a coisa mais importante na Educação Musical é você propiciar ao seu aluno a possibilidade de se expressar pela música! Rosa Lúcia chama a atenção para essa dimensão oferecida por uma abordagem metodológica que trata os sons, a música como um meio de expressão:

Então eu cheguei a essa conclusão: que a educação musical é um conjunto de elementos, é uma atividade pedagógica que eleva o aluno a absorver a linguagem musical e devolver essa linguagem numa criação própria, original, e... (eu queria dizer mais que original) sua própria, única. [...] O que nós pretendemos fazer com as crianças, principalmente, com a educação musical é que ela apreenda a linguagem musical, através de todo o processo educacional (porque eu acho que a educação musical é um processo pedagógico), e que a criança apreende esses elementos e devolve na sua criação. Quer dizer: ela se expressa musicalmente (Mares Guia *apud* Junqueira, 2018b).

O propósito das práticas musicais envolvidas nos PCs é tratar os educandos como criadores musicais, improvisadores ou compositores o que contribui para possibilidade de se expandir a compreensão musical e de se expressar musicalmente. Fazer música de forma expressiva e criativa reivindica o desenvolvimento da compreensão musical. Quando falamos em desenvolver compreensão musical, estamos nos referindo a um processo complexo de pensar e fazer música, retroalimentado por várias ações e cujo resultado não se resume apenas na aquisição de habilidades e conceitos musicais, mas em ganhos que transbordam em conhecimentos.

Nas palavras de Elliott e Silverman (2015, p.203), a compreensão musical “é fundamentalmente uma forma de fazer-saber-pensar baseada na ação, tácita, corporificada e afetiva”. Os autores sustentam a ideia de que propostas pedagógicas amplas e profundas, como se caracteriza a de professora Rosa Lúcia, proporcionam o desenvolvimento da compreensão dos alunos em vários níveis:

o objetivo do desenvolvimento da compreensão musical é colocá-la em prática, colocar a compreensão musical em ação para comunicar esses significados por meio de apresentações alegres, improvisações, composições, arranjos, regência, liderança, engenharia de gravação, música-dança/adoração/celebração (Elliott; Silverman, 2015, p.203, tradução nossa).

Swanwick (1988, p.124) ressalta que o aprendizado só é constatado com a realização de práticas musicais, a partir do “resíduo da experiência”, quando é evidenciada alguma mudança de conhecimento, atitude, compreensão ou habilidade. E a compreensão musical encontra-se nesse lugar residual, onde pode ser revelada e desenvolvida “compondo ou improvisando, tocando a música de outras pessoas ou respondendo quando ouvimos música” (Swanwick, 2003, p.94-95).

Várias práticas pedagógico-musicais podem contribuir para o desenvolvimento da compreensão musical. Uma dessas práticas é de suma importância na proposta pedagógica de Rosa Lúcia: a audição ativa. Ela define audição ativa como uma “audição atenta de peças musicais com o objetivo de possibilitar que os alunos possam acompanhar as ocorrências musicais e de verbalizar sua percepção do discurso musical e do caráter expressivo da música” (Mares Guia; Braga, 2011, p.3).

Sabemos que essa ideia de audição ativa vai ao encontro ao que Willems (1970) chama de educação auditiva em sua proposta pedagógica. O caminho da escuta musical proposto por Willems passa pelo domínio fisiológico (sensorialidade auditiva), pelo domínio afetivo (afetividade auditiva), até chegar no mental (intelectual), que se manifesta “a partir das experiências sensoriais e afetivas anteriores, e consiste em tomar consciência ou entender o que se ouve” (Parejo, 2011 p.97).

Rosa Lúcia nos conta que foi Koellreutter quem chamou sua atenção para esse tipo de escuta ativa:

Koellreutter falava muito sobre isso. Ele dizia: ‘O que é uma audição sensorial? É uma audição que passa por um órgão dos sentidos, só’. Passa pela tangente. Mas tem outra audição, que nós hoje chamamos de audição ativa, que é uma audição que a pessoa começa a compreender o que está ouvindo, ela começa a ser capaz de seguir o discurso musical. Então ela vai ser capaz de analisar, depois, aquilo que ela ouviu, de falar sobre aquilo que ela ouviu, de se colocar sobre aquilo que ela ouviu e ser capaz de te dizer o que aquela música causou nela, que impressão ela teve. Isso vai alimentar a possibilidade do aluno chegar a criar a sua própria música (Mares Guia *apud* Junqueira, 2018b).

E continua:

Ele tem que ser alimentado primeiro, através de uma audição ativa. Ele chamava muito a atenção disso, ele falava que a gente tinha que superar, que a gente tinha que dar um passo à frente daquela audição puramente sensorial.

(3) Improvisação

Assim como a audição ativa ocupa um papel de destaque na prática pedagógica da educadora Rosa Lúcia, a improvisação é outro recurso pedagógico-musical amplamente utilizado por ela. A professora encontrou na improvisação a possibilidade de proporcionar ao educando o momento em que ele “faz descobertas, joga, brinca com os sons, capacitando-se

para expressar suas ideias e para tomar decisões musicais, fatores que contribuirão para alcançar um grau cada vez mais consciente do trabalho criativo” (Mares Guia; 2015, p.124).

Na proposta metodológica de Rosa Lúcia, a improvisação como recurso pedagógico-musical está presente desde atividades mais simples até momentos de composição musical que podem se desenrolar e finalizar em produtos musicais mais elaborados como os PCs. Sua percepção sobre o poder da improvisação como base para uma prática musical ativa também surgiu da experiência com Koellreutter:

ele [Koellreutter]enfatizava que a música deveria partir da improvisação. Eu nunca tinha ouvido falar isso. Que a música deveria partir da improvisação e que você tinha que começar colocando o aluno em prática, vivenciando alguma coisa de música. E depois, dali você começava a discutir os assuntos que iam surgindo daquela prática que, a princípio, o aluno nem sabia o que ele estava fazendo (Mares Guia *apud* Junqueira; 2018a, p.134).

Brito (2015) esclarece que Koellreutter depositava na improvisação o lugar de possibilidade para vivências e processos de conscientização de questões musicais e humanas. Esses momentos deveriam favorecer “o exercício de aspectos musicais diversos e, ao mesmo tempo, questões ligadas ao desenvolvimento da autodisciplina, da tolerância, do respeito, da capacidade e disposição para criar, para refletir, para questionar, para experimentar etc.” (Brito, 2015, p.17).

Sobre a ênfase dada à utilização da improvisação como recurso pedagógico a partir dos chamados métodos ativos de educação musical, Willems (1970) reitera que foi uma das conquistas da pedagogia moderna e explica que:

na improvisação, uma certa intuição da unicidade da música favorece, segundo as leis da vida, a fusão dos diversos elementos rítmicos, sensoriais, melódicos e harmônicos. Pode-se evidentemente sentir esta unidade ao escutar as obras-primas, mas há na improvisação um elemento pessoal de vida interior, de criação, de abertura da alma a uma inspiração autêntica que nada pode substituir (Willems, 1970, p. 82).

Swanwick (1988, p.60) defende a ideia de que o conceito de *composição* pode ser relacionado de uma forma mais ampla incluído os termos improvisação, invenção ou “música criativa”. Para o autor a definição de composição é que:

Sob este título estão incluídas todas as formas de invenção musical, e não apenas obras escritas em qualquer forma de notação. Afinal, a improvisação é uma forma de composição sem o peso ou as possibilidades da notação.

Composição é o ato de fazer um objeto musical por meio da montagem de materiais sonoros de forma expressiva. Pode haver ou não experimentação com sons como tais. (Swanwick, 1979, p. 43, tradução nossa).

Elliott e Silberman (2015) entendem que a composição abrange uma gama de produtos resultantes da exploração musical dos educandos, independentemente do seu nível de habilidade. Os autores reforçam que “fazer música através da performance e da improvisação leva os alunos ao cerne das práticas musicais” e que “, compor, no sentido mais amplo possível, é uma forma essencial de desenvolvimento da compreensão musical e de imergir os alunos nas práticas musicais” (Elliott; Silberman, 2015, p.271).

A improvisação é uma prática musical renovadora que traz em si desafios, liberdade e motivação. Impele os educandos a experimentar, alterar, questionar ideias numa aprendizagem que busca o novo se apoiando no que já foi aprendido. Junto a isso, a essa prática também pode ser acrescentado o caráter lúdico e divertido às aulas de música. Caráter esse que é uma das características marcantes da prática pedagógica de Rosa Lúcia, onde ela utiliza, além da improvisação, jogos musicais como recurso pedagógico.

Em relação ao jogo musical e à improvisação, Gainza (2015, p. 67) afirma que essas duas práticas “contribuem para a mobilização e o metabolismo das estruturas musicais internalizadas; ao mesmo tempo, promovem a absorção de novos materiais e estruturas através da exploração e manipulação criativa dos objetos sonoros”.

3.2.3 Ludicidade e alegria

A valorização do lúdico na abordagem pedagógica da professora Rosa Lúcia reforça um aspecto inegociável da sua postura enquanto ser humano e enquanto educadora: a alegria, o prazer e a ludicidade. Esse aspecto encontra-se a todo momento refletido em sua prática pedagógica, nos seus materiais e no seu jeito pessoal de estar no mundo e de encarar a docência com a chama da alegria de viver, e sem isso, não é possível apreendermos o espírito de sua proposta pedagógica.

A utilização de jogos musicais favorece o aprendizado e o “desenvolvimento nas esferas afetiva, social, criativa, moral, intelectual e emocional” (França, 2002, p.31). A autora assegura que “o jogo permite praticar, criar e refinar esquemas relativos aos conteúdos musicais; e o seu componente imaginativo, abre caminhos para o desenvolvimento do pensamento abstrato” (idem, p.33). Esse tipo de atividade “proporciona não apenas o

automatismo dos conteúdos trabalhados, mas também favorece todo o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança, além de proporcionar uma atmosfera de prazer e cumplicidade entre professores e alunos” (França, 2002, p.31).

Miranda (2013, p.53) considera o poder do jogo tão relevante nas dinâmicas de ensino-aprendizagem, que acredita na “possibilidade do jogo musical como fim em si mesmo, não como metodologia para o aprendizado de elementos teóricos da música”. Além disso, o autor acredita que as questões que envolvem jogos e brincadeiras musicais podem ser benéficas em qualquer faixa etária:

Observados a partir do perfil da educação, os jogos e brincadeiras musicais tanger diferentes estruturas, sejam elas motivacionais, cognitivas, sensório-motoras, corporal-sinestésicas, entre diversas outras, e se conformam a diferentes fases do desenvolvimento humano, devido às suas diferentes características e à abrangência de uma enorme gama de idades (Miranda, 2013, p.51).

A preocupação em realizar uma prática pedagógica agradável e prazerosa é uma característica de Rosa Lúcia realçada pela afirmação de Freire (1996/2002, p.52) de que “a atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza”. Ele acredita que não podemos prescindir da alegria em nome de um rigor docente e que as duas coisas são parte de todo o processo de ensino-aprendizagem, e afirma em uma das suas mais belas frases que “a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

No próximo capítulo desta tese vamos apresentar alguns exemplos de atividades sugeridas por Rosa Lúcia, além de trechos de material audiovisual que ilustram sua proposta de educação musical repleta de “boniteza e alegria” (Freire, 1996/2002, p.52).

3.3 Reflexões finais

Estabelecer uma prática de ensino onde os indivíduos participassem ativamente da construção do conhecimento musical foi o empreendimento no qual Rosa Lúcia empenhou todos os seus esforços durante a vida. Uma prática pedagógica original, criativa, crítica, reflexiva, empática ao educando, que favorece o autoconhecimento, o senso de coletividade e o prazer em fazer música de uma maneira que fizesse diferença na vida das pessoas.

Suas convicções pedagógico-musicais sempre foram muito claras juntamente com seu amor e entusiasmo pela docência. Experiência musical, audição ativa, projetos de criação, ludicidade, improvisação são aspectos que juntos caracterizam um fazer musical único, com a marca da professora. Esse fazer musical nutriu e ampliou o potencial de cada educando, assim como nutriu a própria Rosa Lúcia enquanto professora, mas, principalmente, enquanto ser humano.

Partimos agora para compreender, na prática, a proposta pedagógica de educação musical de Rosa Lúcia dos Mares Guia.

CAPÍTULO 4

A OBRA PEDAGÓGICA DE ROSA LÚCIA DOS MARES GUIA

Durante seus mais de cinquenta anos de atuação como educadora musical, a professora Rosa Lúcia produziu um vasto material didático, organizado em forma de livros, apostilas, cadernos, jogos de musicalização etc.

Com vistas a fazer um estudo deste material, recorreremos à Pesquisa Documental, “procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (Sá-Silva *et al.*, 2009, p.5).

4.1 Pesquisa documental

No âmbito da pesquisa qualitativa, a pesquisa documental é compreendida como uma possibilidade metodológica para análise de “documentos que não sofreram tratamento analítico, ou seja, que não foram analisados ou sistematizados” (Kripka *et al.*, 2015, p.57). Nos apontamentos de Helder, 2006 (p.1-2) “a técnica documental vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor. [...] é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas”.

Para Godoy (1995) a palavra “documento” deve ser entendida de uma forma extensa, incluindo:

[...] os materiais escritos (como, por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios), as estatísticas (que produzem um registro ordenado e regular de vários aspectos da vida de determinada sociedade) e os elementos iconográficos (como, por exemplo, sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes). Tais documentos são considerados ‘primários’ quando produzidos por pessoas que vivenciaram diretamente o evento que está sendo estudado, ou ‘secundários’, quando coletados por pessoas que não estavam presentes por ocasião da sua ocorrência (Godoy, 1995, p. 21-22).

A pesquisa documental proporciona o fazer surgir dos documentos elegidos, novos conhecimentos a partir da capacidade do pesquisador de selecionar, tratar e interpretar a informação, a fim de compreender um fenômeno. Para Sá-Silva *et al.* (2009, p. 14), “[...] bem

como outros tipos de pesquisa, propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos”.

Quando tratamos de Pesquisa Documental é necessário esclarecer a diferença entre esta modalidade e a pesquisa bibliográfica, tendo em vista possíveis equívocos. A diferença básica entre uma e outra está relacionada aos documentos. Segundo Sá-Silva *et al.* (2009, p. 6), “[...] a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias”.

4.1.1 Os documentos – seleção e análise preliminar

Ao nos dedicarmos ao desenvolvimento de uma pesquisa documental, a seleção dos documentos é feita em função de uma pergunta a ser respondida. No caso desta pesquisa, trata-se de documentos de autoria de Rosa Lúcia, que irão nos permitir compreender a seguinte questão: como a concepção de educação musical da educadora se revela nos materiais pedagógicos criados por ela?

Na concepção de Cechinel (2016, p.4), esse estágio inicial é o momento em que, “pela avaliação preliminar de cada documento, realiza-se o exame e a crítica do mesmo, sob o olhar, dos seguintes elementos: contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave”. Cellard (2008, p.303) pontua que a análise preliminar é o momento do “estudo do contexto, do autor ou os autores, da autenticidade e a confiabilidade do texto, da natureza do texto, dos conceitos-chave e da lógica interna do texto”.

Para a realização dessa pesquisa em específico, tive acesso a uma parte do material, pela minha participação em cursos de formação de professores de música ministrados por Rosa Lúcia e como professora de musicalização no próprio Núcleo Villa-Lobos, onde convivi por 14 anos com a professora. A outra parte dos documentos – como os cadernos manuscritos, arquivos de computador, material audiovisual e fotos – foram prontamente disponibilizados pela família da professora para esta pesquisa, após minha solicitação.

Ao final do processo de busca e de posse de todo o material produzido pela professora Rosa Lúcia, de 1973 a 2016, chegou-se ao Quadro 1, abaixo:

Quadro 1 - Títulos dos documentos em ordem cronológica

MATERIAIS	DETALHAMENTO
14 Cadernos manuscritos.	Cadernos anuais de anotação onde encontramos planejamento de aulas e desenvolvimento de atividades desde 1972 até 2010.
5 Cadernos de Musicalização (apostilas).	Material de apoio, com atividades, voltado para os alunos nas aulas de musicalização.
Jogos Pedagógicos Para Educação Musical (em coautoria com Cecília Cavalieri França). Ed. UFMG	Livro com atividades lúdicas para promover a assimilação gradativa de elementos da teoria musical.
Tocando Flauta doce: pré-leitura. Edição independente.	Livro destinado à iniciação em flauta doce para crianças entre 6 e 8 anos.
Coleção Som e Música volumes 1 e 2. (Ed. Educacional)	Livros de educação musical para alunos da Educação Básica.
Manuais para professores.	Orientações voltadas aos professores sobre a utilização dos Cadernos de Musicalização
Programa dos cursos de Formação de Professores.	Conteúdo e atividades que integram os cursos ministrados pela educadora para professores de música em formação.

Cadernos manuscritos

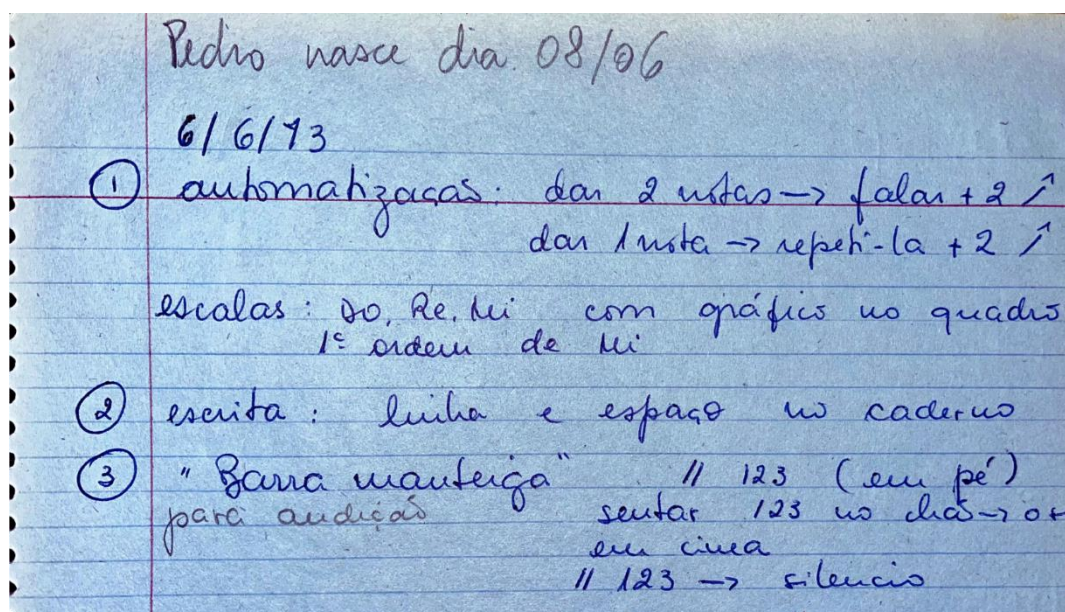
Os cadernos manuscritos encontrados são registros dos planos das aulas de musicalização ministradas pela professora a seus alunos (Anexo D). Esses registros foram feitos por Rosa Lúcia desde o primeiro caderno, do ano de 1972, até o último caderno, que abrange os anos de 2007 a 2010. De 2011 a 2016, a professora passa a realizar seus planejamentos em documentos no computador.

Todos os cadernos são datados e seguem o planejamento de acordo com o nível da turma de musicalização. Há cadernos com um maior número de folhas que foram utilizados por mais de um ano. Em todos eles, é possível identificar o planejamento dos conteúdos, a organização das aulas, além da descrição das atividades.

Os planos de aula estão organizados em tópicos detalhados. Notamos que a primeira vez que a professora introduz uma atividade inédita, ela aparece mais detalhada nos planos de aula. Depois, com essa atividade já incorporada à prática pedagógica, ela aparece com uma descrição mais pontual. Uma outra observação importante é o cuidado da professora Rosa Lúcia em anotar as atividades planejadas que não foram realizadas e outras que precisavam ser refeitas.

Uma anotação curiosa está no caderno dos anos 1972/1973, onde no plano de aula do dia 06 de junho de 1973 estava escrito: “Pedro nasce no dia 08/06” (figura 16). O Pedro, aqui em questão, é o filho mais novo de Rosa Lúcia.

Figura 16. Folha caderno manuscrito 1972/1973



Cadernos de Musicalização

Os *Cadernos de Musicalização* fazem parte do conjunto de materiais didáticos do Núcleo Villa-Lobos e foram desenvolvidos depois de décadas de trabalho e pesquisa. Suas aulas, materiais e atividades se transformaram em cadernos de apoio para as aulas de musicalização dos alunos. A própria professora define esse material como sendo “resultado de um trabalho de pesquisa e experimentação realizado ao longo de mais de 40 anos com jovens estudantes de música (crianças e adolescentes), no Núcleo Villa-Lobos de Educação Musical” (Mares Guia; Braga, 2012, p.3).

Esse material consiste em 5 volumes dispostos da seguinte forma:

- Caderno de Musicalização Níveis 1 e 2;
- Caderno de Musicalização Níveis 3 e 4;
- Caderno de Musicalização Nível Intermezzo;
- Caderno de Musicalização Nível 5;

- Caderno de Musicalização Nível 6.

Na apresentação de cada volume dos *Cadernos de Musicalização*, ela esclarece que esses cadernos devem ser considerados “um material de apoio para os alunos e professores, pois favorecem a organização e a consolidação dos conteúdos abordados, que correspondem a aspectos fundamentais do amplo processo da educação musical” (Mares Guia; Braga, 2012, p.3), mas pontua que de maneira nenhuma podem se tornar o único objetivo das aulas, pois as atividades de improvisação e criação devem permear todo o processo de musicalização, possibilitando aos alunos a sua própria expressão musical.

Abordaremos esse material com maior profundidade mais adiante.

Manuais para professores

Além dos livros e cadernos, os *manuals para professores* são instruções importantes voltadas para a utilização dos *Cadernos de Musicalização* e dos livros da coleção *Som e Música*, com descrição das atividades, indicações de atividades a serem realizadas anteriormente e sugestões de repertório (Anexo E).

Nesses manuais, além do detalhamento de atividades, notamos uma preocupação muito explícita da professora com questões, que vão além de instruções práticas para realização de atividades, relacionadas à conduta do professor nas aulas e à sua postura diante dos alunos. Comentários do tipo “contamos com seu entusiasmo, sua alegria e sua expressividade para que a aula de música seja sempre um momento prazeroso para todos” ou “fale para os alunos, com uma atitude expressiva”, ou ainda “você, professor, terá um papel importante na condução das atividades, tornando-as dinâmicas e lúdicas”, e também “nas atividades de improvisação, incentive os alunos a imaginar e a criar sons vocais e corporais”, ou “a imaginação e a expressividade são da maior importância numa improvisação”, ou “estimule seus alunos e participe da atividade com entusiasmo!” ou ainda “converse com os alunos sobre o que acharam do resultado”, são comentários frequentes que perpassam vários momentos.

Jogos Pedagógicos Para Educação Musical

Outra obra importante de autoria de Rosa Lúcia em parceria com a educadora musical Cecília Cavaliéri França é o livro *Jogos Pedagógicos para Educação Musical* (Mares Guia; França, 2005), que apresenta 85 jogos que alternam modalidades como bingos, dominós, jogos de memória, formação de pares, entre outros, para contribuir com a assimilação dos conteúdos

musicais como: notação musical; alturas; duração; escalas; forma e estilos musicais; compositores e história da música. São atividades lúdicas que se apoiam em material concreto para promover a assimilação gradativa de elementos da teoria musical.

Os jogos proporcionam a participação ativa dos alunos tornando as aulas de música mais dinâmicas, produtivas e prazerosas. De acordo com as próprias autoras, o diferencial dessa obra “é que, além de apresentarmos um material rico e variado que envolve diversas habilidades cognitivas, sistematizamos e ordenamos os conteúdos de uma maneira própria e original, contemplando várias etapas do processo de aprendizagem de forma consistente e progressiva” (Mares Guia; França, 2005, p.11).

Tocando Flauta doce: pré-leitura

Tocando flauta doce: pré-leitura (2004) é um livro resultante de uma vasta experiência da professora com o trabalho de iniciação à flauta doce para crianças, cujo objetivo é possibilitar ao aluno sua iniciação ao instrumento por meio de um sistema de leitura musical por meio de gráficos, sem que seja necessário o conhecimento da leitura absoluta convencional, que se dará numa etapa posterior. É um livro que foi editado de forma independente e patrocinado pela Lei Municipal de Incentivo à Cultura de Belo Horizonte.

Na percepção de Rosa Lúcia, a introdução da criança ao instrumento requer um cuidado muito especial e pode ocorrer através de diferentes abordagens. A proposta apresentada no livro, visa:

possibilitar o imediato acesso ao instrumento, sem atropelar o processo de alfabetização musical, propondo que a criança seja introduzida ao estudo da flauta doce por meio de um trabalho de preparação auditiva e da leitura de gráficos proporcionais de altura e duração, correspondentes a um variado repertório de canções (Mares Guia, 2004, p.8).

Coleção Som e Música, volumes 1 e 2

Em 2011 e 2012, Rosa Lúcia lançou pela Editora Educacional, juntamente com Matheus Braga, dois volumes da coleção que inicialmente se chamava *Educação Musical* e, posteriormente, a partir da 3ª edição em 2022, teve seu título alterado para *Som e Música*. Esse material foi criado com o objetivo de aplicar as ideias pedagógico-musicais da professora nas aulas de música das escolas de Educação Básica para alunos do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental.

A professora sempre acreditou que a música contribui de maneira ímpar para a formação integral do ser humano, dessa forma, esse material possibilita aos alunos a vivência de uma manifestação artística, no caso a música, acessando aspectos da linguagem musical e tornando-se aptos a se expressar por meio dela.

Esses dois livros também fazem parte do material que analisaremos mais profundamente na próxima seção.

Programa dos cursos de Formação de Professores

Os cursos de formação de professores de educação musical ministrados por Rosa Lúcia também são peças importantes para que possamos compreender a abordagem pedagógica da professora. Esses cursos, que começaram a ser realizado a partir de 1994, enfocavam discussões sobre educação musical e seus objetivos, sobre educadores musicais que foram referência em sua formação, sobre planejamento, além da realização das atividades que exemplificam sua própria prática pedagógica.

Nos documentos relacionados aos cursos de formação (Anexo F) encontramos textos e cronogramas criados por ela para as aulas ministradas que abordavam:

- As bases da Educação nos grandes momentos históricos;
- Principais correntes de Educação Musical do século XX (Dalcroze, Kodaly, Orff, Willems, Suzuki, Paynter e Schafer);
- Atividades propiciadoras da formação de uma atitude necessária e indispensável ao fazer musical;
- Desenvolvimento prático da sua abordagem metodológica.

Rosa Lúcia gostava de salientar que uma de suas grandes alegrias era trabalhar com a formação de professores de música (figuras 17 e 18): *eu gosto tanto de trabalhar com professores que meus olhos brilham. Matheus fala: mamãe, você fica com uma cara diferente quando está com o professor! Eu adoro trabalhar com professor, adoro* (Mares Guia *apud* Rosa; Magalhães, 2013, p.28)!

Figura 17. Rosa Lúcia em sala de aula



Figura 18. Rosa Lúcia em sala de aula



4.2 Uma proposta pedagógica estruturada: Coleção Som e Música (volumes 1 e 2) e Cadernos de Musicalização

Com toda a produção pedagógica de Rosa Lúcia em mãos, constatamos que sua concepção sobre educação musical se materializou nos materiais pedagógicos criados por ela. Todos os livros, cadernos e cursos serviram de instrumento para que ela pudesse colocar em prática sua proposta de educação musical, cujo objetivo primordial é proporcionar ao indivíduo a capacidade de se expressar através da música (Mares Guia; Braga, 2011, 2012).

Para isso, a professora contempla abordagens fundamentais: a ênfase nas experiências ou vivências musicais e o desenvolvimento de processos criativos em música (Mares Guia; Braga, 2011, 2012). Para a educadora, desenvolver a capacidade de se comunicar e de se expressar por meio da música é o grande objetivo da educação musical e, na visão dela, isso só é possível através de “processos criativos que possibilitam a manifestação do potencial criativo e expressivo da criança, a vivência da música por meio de canais sensoriais, a gradativa absorção e compreensão da linguagem musical” (Mares Guia; Braga, 2012, p.123). Foi ao descobrir que essa nova abordagem de ensino de música poderia ser possível, que surgiu a grande motivação, naquela jovem estudante na Bahia, para se tornar uma educadora musical.

Uma das características mais marcantes da educadora Rosa Lúcia é a organização e sistematização de ideias e isso se reflete no material analisado. A partir da realização da análise percebemos claramente uma direção, um fluxo pedagógico a ser seguindo para que o objetivo

da proposta pedagógica seja alcançado: apreensão da linguagem musical e expressão através dela a partir de vivências musicais e processos criativos.

Para esta pesquisa, optamos por implementar uma análise com maior profundidade dos livros da coleção *Som e Música*, volumes 1 e 2, e dos *Cadernos de Musicalização* da professora Rosa Lúcia, pelo fato de que, juntos, esses livros contemplam uma visão abrangente da autora sobre todo o processo de musicalização de um aluno, desde as primeiras aulas (aos cinco ou seis anos de idade) até um nível mais avançado de sistematização do conhecimento musical. Eventualmente, a título de complementação para melhor explicitar a proposta pedagógica de Rosa Lúcia, poderemos utilizar os outros materiais citados anteriormente, como referência.

Iniciaremos a análise com os dois volumes do *Som e Música*, pois a partir desse material podemos ter acesso ao início do processo musicalizador proposto e daremos continuidade com os *Cadernos de Musicalização* que avançam para as etapas seguintes da abordagem pedagógica.

Coleção Som e Música

A *Coleção Som e Música* (2011, 2012), ilustrada nas Figuras 19 e 20, foi produzida no intuito de promover a introdução de aulas de música na Educação Básica, a partir da expectativa da aprovação do projeto de lei nº330/2006⁴⁷, em favor do ensino de música nas escolas. Esse material foi desenvolvido para que o professor de música possa “conduzir seus alunos pelos caminhos do som por meio de atividades lúdicas e criativas que propiciarão seu desenvolvimento musical” (Mares Guia; Braga, 2011, p.3). Através das atividades apresentadas no livro, “os alunos poderão desenvolver competências e habilidades significativas para seu desenvolvimento musical e sua formação integral” (idem).

Figura 19. Som e Música vol. 1	Figura 20. Som e Música vol.2
--------------------------------	-------------------------------

⁴⁷ Esse projeto de lei de autoria de Roseana Sarney foi aprovado por unanimidade em 4 de dezembro de 2007 pelo Senado e pela Câmara em 2008 se transformando na Lei Ordinária 11769/2008. Cabe aqui ressaltar que a música foi incluída como componente curricular da área de Artes e não como uma disciplina específica, como era esperado e defendido pelos educadores musicais.



Os dois volumes se organizam em capítulos dispostos da seguinte forma:

- *Som e Música*, volume 1, seis capítulos: Caminhos do som; Curto e longo; Vizinhos; Pianoforte; O som de cada um; Grafias.
- *Som e Música*, volume 2, sete capítulos: Caminhos do som; Curto e longo; Vizinhos; Forma musical; O som de cada um; Grafias; Pelo Brasil.

Podemos pensar nos dois livros como um material contínuo, onde há uma sequencialidade de atividades e conteúdos propostos. Uma observação importante é que, mesmo os livros sendo organizados em capítulos sequenciais por assunto, os conteúdos devem ser tratados paralelamente, num mix de atividades de diferentes capítulos, a cada aula.

Nos dois volumes *Som e Música*, as atividades são organizadas em cinco seções (figura 21): *ouvir para (re)conhecer*; *música para brincar*; *escrevendo e grafando*; *prazer em conhecer*; *tocando e cantando*. Cada seção permite desenvolver os objetivos específicos propostos. As 5 seções são compostas por atividades de audição, de identificação, de realização vocal, de automatismo⁴⁸ e de improvisação que propiciam a vivência e a percepção sensorial⁴⁹ dos elementos musicais referentes aos parâmetros altura, duração, timbre, intensidade e à forma musical.

⁴⁸ Esse termo foi usado por Willems (1967, p.9) para designar o trabalho das ordenações elementares dos nomes sequencial das notas musicais. “A prática destas ordenações é de maior importância para a aquisição dos automatismos de base, auditivos, nominais, visuais e instrumentais, indispensável a todo trabalho eficiente de solfejo, harmonia, improvisação e prática instrumental”.

⁴⁹ Willems (1970, p.59) acredita que o ponto de partida da educação musical é sensorial, para ele, “a sensorialidade favorece a aquisição das qualidades artesanais” e que “quanto mais nós formos sensorialmente sensíveis ao som, mais descobriremos as suas diferentes qualidades, os diferentes elementos: altura, intensidade, timbre, sons harmônicos, sons resultantes, etc.” (idem, p.60).

Figura 21. Seções do Som e Música vol.1 e 2.



Cadernos de Musicalização

Os *Cadernos de Musicalização* – ilustrados nas Figuras 22, 23, 24, 25 e 26 – como mencionado anteriormente, fazem parte do material pedagógico de apoio, voltado para os alunos, e apresentam “atividades de percepção, audição ativa⁵⁰, leitura, escrita e automatismos, visando possibilitar a gradativa apropriação de elementos da linguagem musical, necessários à alfabetização musical e ao estudo de instrumentos musicais” (Mares Guia; Braga, 2012, p.3). São atividades que representam aspectos abordados no Programa do Curso de Musicalização do Núcleo Villa-Lobos de Educação Musical e estão inseridos numa programação pedagógica que reforça que as atividades de escrita devem ser precedidas por atividades que envolvam o corpo e toda a percepção auditiva e sensorial do aluno.

Novamente o caráter lúdico é pontuado pela educadora, permeando todo o conteúdo dos *Cadernos de Musicalização*, pois na visão dela “o estudo da música, por sua própria natureza, deve ser prazeroso e estimulante”. Esse enfoque “possibilita ao aluno lidar com a música (e

⁵⁰ Na concepção de Rosa Lúcia, a audição ativa consiste na audição atenta de peças musicais com o objetivo de possibilitar que os alunos possam acompanhar as ocorrências musicais e verbalizar sua percepção do discurso musical e do caráter expressivo da música (Mares Guia; Braga, 2011, p.3).

seus elementos teóricos) de maneira prazerosa, tornando as aulas mais dinâmicas e produtivas, trazendo alegria para a sala de aula” (Mares Guia; Braga, 2011, p.3).

Figura 22. Cad. Mus. Níveis 1 e 2



Figura 23. Cad. Mus. Níveis 3 e 4



Figura 24. Caderno de Musicalização - Nível Intermezzo



Figura 25. Cad. Mus. Nível 5



Figura 26. Cad. Mus. Nível 6



O *Caderno de Musicalização níveis 1 e 2* está organizado em 11 capítulos que abordam assuntos sobre: altura (movimento sonoro⁵¹ e os 3 planos de altura: grave, médio e agudo); automatismo de nomes de notas (em sucessão de segundas); intensidade; ritmo (figuras rítmicas básicas: semínima e pausa, duas colcheias e quatro semicolcheias, mínima e semibreve); escrita musical e fraseado.

O *Caderno de Musicalização níveis 3 e 4* está organizado em 9 capítulos que abordam assuntos sobre: automatismo de nomes de notas (terças), ritmo (figuras rítmicas, seus nomes e pausas); padrões rítmicos com 3 notas ♪♪♪♪♪♪♪♪ (compasso simples); altura (arpejo, pentacorde maior e menor) e escrita musical.

O *Caderno de Musicalização Intermezzo* é o único com um nome especial e aparece como uma proposta de revisão dos conteúdos já vistos, tendo o período Barroco como referência. A professora Rosa Lúcia tinha um apreço especial por esse momento da História da Música por ser a partir dele que as regras do tonalismo e da harmonia se estabelecem (Grove, 1994). Nesse material, além de abordar a introdução à harmonia, a educadora propõe uma

⁵¹ Willems (1981, p.30) explica que “podemos falar de altura dos sons e, conseqüentemente, de um movimento para cima e para baixo”. Esse movimento “de um som para outro que ocorre no tempo, pode ser sentido como se fosse realizado no espaço. A partir disso, podemos utilizar esse caminho sonoro para falar sobre a subida e a descida do som. O autor pontua ainda que, “do ponto de vista pedagógico reveste-se de particular importância, até porque esta noção promove muito a consciência da ordem dos sons, essencial tanto para a escrita como para a leitura”.

abordagem relacional do período barroco europeu com o barroco do Brasil, tanto na música quanto na arquitetura.

O *Caderno de Musicalização nível 5* está organizado em duas partes: nível 5 A, que trata de compassos alternados, pentacordes, acordes maiores e menores; e nível 5 B, que trata da mudança das figuras rítmicas que representam a pulsação.

O *Caderno de Musicalização nível 6* também está dividido em nível 6 A, que aborda compassos compostos, escala maior com armadura de sustenidos, automatismo de 5ª e intervalos; e o nível 6 B, que aborda escala maior com armadura de bemóis, acordes maiores e menores e forma musical (tema e variações). Com a finalização desse caderno, o aluno teria cumprido a proposta pedagógica da professora utilizada no Núcleo Villa-Lobos de Educação Musical com crianças e adolescentes.

4.2.1 Procedimentos da análise

Com os documentos organizados e descritos de forma preliminar, partimos agora para uma etapa mais profunda: a análise documental. Essa é a etapa em que acontece a análise propriamente dita e que, na visão de Cellard (2008), consiste na obtenção de informações significativas que irão possibilitar a elucidação do objeto de estudo e contribuir na solução dos problemas de estudo propostos. De acordo com Sá-Silva *et al.* (2009, p.10) “a etapa de análise dos documentos propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos”.

No desenrolar da análise dos documentos, o pesquisador vai em busca de encontrar respostas para as questões levantadas e para desvendar os conteúdos ocultos. Com esse intuito utilizaremos a técnica de análise de conteúdo para nossos dados, que na concepção de Appolinário (2009, p.27), consiste em “um conjunto de técnicas de investigação científicas utilizadas em ciências humanas, caracterizadas pela análise de dados linguísticos.”

4.2.2. Os temas

Após a análise de conteúdo, o material foi codificado de acordo com suas especificidades, emergindo quatro temas/tópicos mostrados abaixo:

- Da vivência ao conceito;
- Processos criativos;

- Ludicidade;
- Organização e sequencialidade.

Esses temas vão nortear a análise do material criado pela professora Rosa Lúcia, apresentada a partir do próximo item.

4.2.2.1 Vivência → conceito: a vivência/experiência musical como ponto de partida para o conceito

Minha filosofia de trabalho se baseia principalmente na experiência musical (Mares Guia *apud* Junqueira, 2018a, p.133).

Aqui retomamos essa frase já citada no segundo capítulo para mostrar o destaque dado por Rosa Lúcia à experiência/vivência musical. Na concepção pedagógica da educadora, os conceitos musicais também devem emergir a partir da própria música quando:

a vivência dos elementos musicais e a familiaridade com o material sonoro levam, gradualmente, ao domínio de habilidades, à organização da experiência (estruturação), à introjeção de padrões perceptivos, chegando à elaboração de conceitos (plano intelectual) (Mares Guia, 2015, p.123).

No material analisado foi possível identificar como a professora constrói um percurso de trabalho onde os assuntos musicais são abordados, inicialmente, partindo da experiência musical e, daí, inicia-se o processo de construção e conscientização dos conceitos musicais: não se caracterizam dois enfoques em separado, mas uma proposta de sequencialidade em que os alunos vão se aproximando continuamente dos conceitos a partir da experiência; é um movimento contínuo, não linear, onde o aluno experiencia, se aproxima do conceito, experiencia novamente e se aproxima, mais e mais, vivenciando a experiência mais profundamente e “fecha” o conceito, num movimento circular (ou espiralar) cada vez mais profundo. A seguir, optamos por apresentar alguns exemplos dessa abordagem a partir dos parâmetros do som: altura e duração.

Parâmetro altura

A proposta pedagógica da professora Rosa Lúcia, assim como a de Willems, inicia o trabalho com o parâmetro altura a partir do tópico *movimento sonoro*. No livro *Som e Música* volume 1 (Mares Guia; Braga, 2011), o capítulo que trata desse assunto é o *Caminhos do Som*. Esse capítulo é subdividido em duas partes: *Montanha-Russa* (movimento sonoro) e *Passarinhos no fio* (dois planos de altura: sons graves e agudos). O objetivo do capítulo é

vivenciar e experimentar os sons a partir do movimento sonoro, passar pela audição ativa e grafia até chegar ao conceito de *som grave e som agudo*.

O Quadro 2, abaixo, mostra um fluxo de atividades propostas que proporcionam um processo de ensino-aprendizagem rico e significativo para o aluno, que ao passar por essa trilha pedagógica, alcança um novo patamar de compreensão musical e habilidades musicais. A partir da conclusão dessa etapa, o indivíduo está pronto para seguir para o próximo assunto abordado os três planos de altura: grave, médio e agudo.

Quadro 2 – Nome das atividades que aparecem no capítulo 1 do *Som e Música* vol. 1 (Mares Guia; Braga, 2011)

Música para brincar	• Brincando com o som da voz • Utilização da flauta de embolo para percepção das subidas e descidas; cantar acompanhando a flauta • Acompanhar gestualmente os sons • Improvisação vocal “o voo da folha seca” • No alto da montanha • Jogo dos caminhos do som • Jogo da montanha-russa • Compositores na montanha-russa sonora • As montanhas do Brasil • Montanhas de barbante • O Raul e o Luar • Exploração de instrumentos e sons corporais (grave/agudo)
Ouvir para (re)conhecer (audição ativa)	• O trem de ferro (canção tradicional brasileira) • Samba de uma nota só (Tom Jobim e Newton Mendonça) • Os asnos selvagens (Carnaval dos animais) • Sonata para piano nº15 (W. Mozart) • Canção da Lili (Maria Amália Martins) • Pedro e o Lobo (o passarinho) • O elefante (Carnaval dos animais) • Cangurus (Carnaval dos animais) • Aram Sam Sam (canção de acampamento) • Marcha Soldado (cancioneiro popular)
Prazer em conhecer	• Tom Jobim • Camille Saint-Saëns • Wolfgang Amadeus Mozart
Escrevendo e grafando	• Escrevendo e grafando é uma seção com várias atividades em que é trabalhada a grafia do movimento sonoro a partir de desenhos, gráficos, ditados etc.

Para iniciar o trabalho com o movimento sonoro, Rosa Lúcia propõe que o professor apresente os movimentos ascendentes e descendentes do som utilizando a flauta de êmbolo e a

voz e, a partir daí, o aluno entre em contato com a exploração da sua própria voz ao cantar, seguindo corporalmente o deslocamento do som, brincando com os movimentos de subida e descida.

A improvisação vocal “*O voo da folha seca*” dá continuidade à exploração vocal e propicia o desenvolvimento da imaginação sonora: o professor realiza gestos expressivos de subidas e descidas variadas, conduzindo os alunos na improvisação (o vento leva a folha para cima, para baixo, o movimento fica mais rápido, mais lento, a folha faz evoluções no ar, até que lentamente, pousa no chão). Nesse momento, Rosa Lúcia reforça a importância de os alunos ouvirem atentamente o resultado sonoro realizado pelo grupo e avaliarem se as intenções iniciais foram musicalmente realizadas.

Aparece a primeira atividade de reconhecimento visual dos sons que sobem e descem. Os alunos apontam o caminho do *grave para o agudo* e do *agudo para o grave*, enquanto realizam o som vocal correspondente.

O *Trem de Ferro*, canção tradicional brasileira, é apresentada numa atividade de audição ativa, em que o professor instiga os alunos a identificarem as ocorrências na música, como o apito do trem, o movimento que começa lento e vai acelerando, os instrumentos do arranjo musical etc.

Mais uma vez, a flauta de êmbolo retorna à brincadeira, dessa vez reproduzindo um som que permanece na mesma altura. Então, agora já temos as três *palavras mágicas*: *sobe, desce e fica*. Esse é o momento ideal para a audição do *Samba de uma nota só* de Tom Jobim e Newton Mendonça. Além da conversa sobre o que acontece na música, o professor pode falar sobre um dos compositores a partir de uma pequena biografia de Tom Jobim que é apresentada no livro.

Figura 27. Prazer em conhecer (Tom Jobim)
(Mares Guia; Braga, 2011, p.12)

Agora vamos ter o prazer de conhecer um pouquinho da vida de um grande compositor brasileiro.

PRAZER EM CONHECER

Tom Jobim tinha 10 anos de idade quando regeu a "Orquestra Maluca" em uma festa de formatura na escola. Na mesma escola, teve contato com o professor Koellreutter, que orientou seus estudos musicais. Pianista, compositor e arranjador, Tom é conhecido e respeitado no mundo todo como um dos mais importantes músicos populares da nossa época. Entre suas músicas mais famosas estão "Garota de Ipanema", "Chega de saudade" e "Desafinado".

EDUCAÇÃO MUSICAL | VOLUME 1

12

Uma nova atividade de gráficos com *sobre, desce e fica* é apresentada para reconhecimento auditivo. Na segunda etapa da atividade, o aluno deve cantar o gráfico indicado pelo professor.

Figura 28. Gráficos de movimento sonoro
(Mares Guia; Braga, 2011, p.13)

OUVIR PARA (RE)CONHECER

CD faixa 4 | Ouça com atenção e fale o número correspondente. Cada gráfico será tocado duas vezes.

1 2 3

4 5 6

Cante, agora, o gráfico indicado pelo professor.

13

CAPITULO 1 | CAMINHOS DO SOM

A atividade de audição ativa agora é proposta a partir da música *Os asnos selvagens*, uma das peças da obra *Carnaval dos Animais* de Camille Saint-Saëns (1835-1921), onde aparecem muitas subidas e descidas do som. Após os alunos terem identificado essas

ocorrências musicais na obra, a orientação é que ele também converse sobre o *Carnaval dos Animais* e sobre o próprio compositor com as crianças.

Gráficos para ouvir e reconhecer, cartões com desenho de movimentos sonoros variados para serem ordenados a partir de sequências sonoras apresentadas. Depois disso, uma nova atividade de audição ativa a partir de um trecho da *Sonata para piano n° 15*, de W. A. Mozart.

A *Canção da Lili*, Figura 29, de Maria Amália Martins, é também apresentada. Os alunos ouvem e cantam a canção, seguindo corporalmente os movimentos indicados no texto.

Figura.29 *Canção da Lili* (Maria Amália Martins)
(Mares Guia; Braga, 2011, p.22)



Bingo dos caminhos do som, *Jogo dos caminhos do som*, *Jogo da montanha-russa* e *Compositores na monta-russa* são uma sequência de atividades lúdicas propostas que usam o jogo como estratégia de ensino. Como já pontuamos no capítulo anterior, a utilização de jogos musicais é uma característica muito marcante na abordagem da professora Rosa Lúcia (figura 30).

Mais uma improvisação vocal é apresentada com o nome de *As montanhas do Brasil*. Dois planos de contornos de montanha são desenhados no quadro e o professor aponta para que sejam realizados vocalmente pelos alunos. Depois, alguns alunos são convidados a serem os

maestros da execução dos colegas. Para aumentar o desafio, é proposto que a turma seja dividida em dois grupos e que cantem simultaneamente, cada grupo seguindo seu maestro. *Montanhas de barbante* vem logo após, onde os alunos criam suas próprias montanhas com barbante no caderno em contornos livres. Depois de finalizada, cada aluno canta sua montanha e vai à frente da classe para que todos possam cantá-la também (figura 31).

Figura 30. Montanha-russa
(Mares Guia; Braga, 2011, p.26)



Figura 31. Montanhas do Brasil
(Mares Guia; Braga, 2011, p.28)

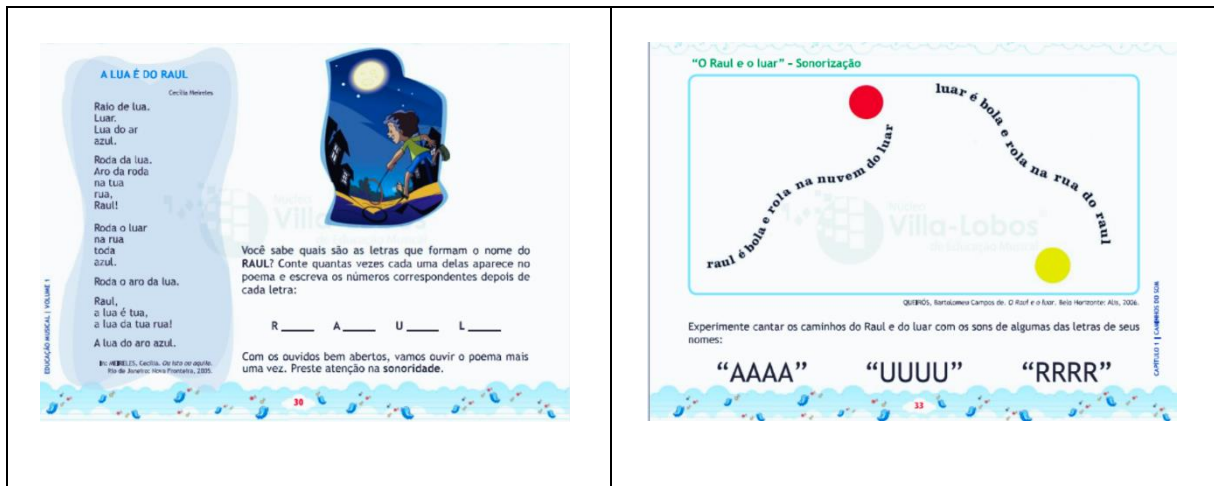


A primeira parte do primeiro capítulo do livro *Som e Música* volume 1, *Montanha-russa*, que aborda o movimento sonoro, se encerra com uma proposta de atividade baseada no poema de Cecília Meireles, que dá nome ao livro *Raul e o Luar*, de Bartolomeu Campos de Queirós⁵² (1944-2012). A proposta é de uma sonorização vocal de frases poéticas do livro onde o professor pode aproveitar a oportunidade para trazer o conceito de retrógrado com as palavras *Raul e Luar*. Aqui chamamos atenção para o fato de que fazer associações com as outras artes como pintura, literatura, arquitetura e filosofia, em sua prática pedagógica, é também uma peculiaridade do trabalho da professora Rosa Lúcia. A atividade *O Raul e o Luar* (figuras 32 e 33) será detalhada na seção 4.2.2.2 deste capítulo, onde abordaremos o tópico dos processos criativos.

Figura 32. Raul e o Luar
(Mares Guia; Braga, 2011, p.30)

Figura 33. Sonorização
(Mares Guia; Braga, 2011, p.33)

⁵² Escritor brasileiro nascido em Pará de Minas, foi presidente da Fundação Clóvis Salgado.



A segunda parte do capítulo, *Passarinhos no fio*, já foca mais especificamente na discriminação dos sons graves e agudos, relacionando-os aos sons do ambiente, aos instrumentos musicais e a fontes sonoras diversas (figuras 34 e 35).

Figura 34. Sons agudos e graves
(Mares Guia; Braga, 2011, p.35)



Figura 35. Instrumentos agudos e graves
(Mares Guia; Braga, 2011, p.36)



A atividade de audição ativa, proposta nesse momento, começa a partir de duas obras musicais ouvidas uma logo após a outra: o solo de flauta apresentado por *Sacha*, o passarinho da história musical *Pedro e o Lobo*, de Prokofiev⁵³ (1891-1953) e o solo de contrabaixo do *Elefante* (Carnaval dos Animais) de Saint-Saëns, onde é nítido o contraste entre os sons graves e agudos. Rosa Lúcia pontua que essa também é uma ótima oportunidade para tratar do caráter expressivo das peças com os alunos.

⁵³ Sergei Prokofiev: compositor, pianista e regente russo. Compôs obras famosas como o balé *Romeu e Julieta* e *Pedro e o Lobo* (Grove, 1994).

É chegado o momento de representar os sons agudos e graves graficamente (figuras 36 e 37):

Figura 36. Gráfico agudo e grave (Mares Guia; Braga, 2011, p.38)



Figura 37. Gráfico agudo e grave (Mares Guia; Braga, 2011, p.42)



O capítulo se encerra com uma série de propostas de atividades audições ativas (*Canguru*, *Aram Sam Sam* e *Marcha Soldado*, que focam nos assuntos abordados (figuras 38 e 39).

Figura 38. Canguru (Mares Guia; Braga, 2011, p.41)



Figura 39. Aram Sam Sam (Mares Guia; Braga, 2011, p.43)



Ao fim desse ciclo, os alunos passaram por experiências musicais ricas que proporcionaram seu desenvolvimento e apreensão de conceitos musicais como os de sons graves e agudos na música.

Parâmetro duração

O início da abordagem do parâmetro duração na proposta pedagógica de Rosa Lúcia pode ser analisado nos capítulos “Curto e longo”, em ambos os volumes do *Som e Música*, já que esses capítulos se complementam. Optamos por analisar os capítulos de cada volume para que possamos mostrar desde a vivência inicial dos sons curtos e longos até o estabelecimento do conceito de *pulsção*, processo que se desenrola a partir das atividades listadas no Quadro 3, abaixo:

Quadro 3 – Nome das atividades que aparecem no capítulo 2, do *Som e Música* vol. 1 e 2 (Mares Guia; Braga, 2011, 2012)

Música para brincar	• Exploração corporal • Bola que rola • Improvisação com jornal • Pulsção do corpo • Adoleta (cancioneiro popular) • Parlendas • Sapo jururu
Ouvir para (re)conhecer (audição ativa)	• Máquina de escrever (A. Escobar) • Brincando (D. Kabalevsky) • Canguru (C. Saint Saëns) • Papagaio Louro (cancioneiro popular) • Serra aqui, serra ali (cancioneiro popular) • Vamos, maninha (cancioneiro popular) • Devagar a folha cai (cancioneiro popular) • Três galinhas (cancioneiro popular) • Lé com Lé (parlenda) • Vem, vento, Caxinguelê (parlenda) •
Prazer em conhecer	• Aylton Escobar • Dimitri Kabalevsky
Tocando e cantando	• Atirei o pau no gato (cancioneiro popular) • Barca Velha (cancioneiro popular) • Tororó (cancioneiro popular) • No alto da montanha (J. Bovet) • Miniatura em jazz (M. Nevin) • Sereno (cancioneiro popular) • Musette (Bach) • Um, dois, três (parlenda) • Grilo saltador (cancioneiro popular)
Escrevendo e grafando	• Escrevendo e grafando é uma seção com várias atividades em que é trabalhada a grafia dos sons curtos e longos a partir de desenhos, gráficos, ditados etc. • Pulsção com quadriculados

- Figuras rítmicas (semínima e pausa de semínima)

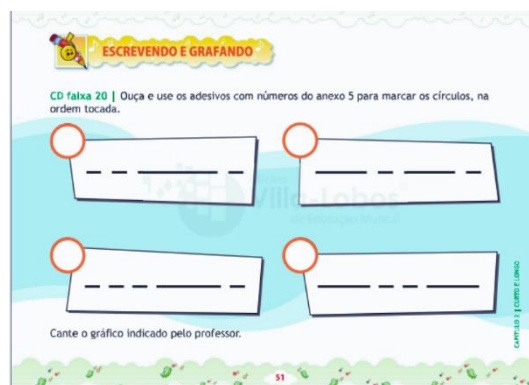
A orientação para o início do trabalho com o parâmetro duração passa pela experiência sensorial e motora dos sons curtos e longos: bater palma, soprar a vela, dar um pulo, espreguiçar etc. Após a experimentação corporal e vocal dos sons, é proposta a atividade de audição ativa de: “*Máquina de escrever*” de Aylton Escobar⁵⁴ (1943) e de “*Brincando*” de Dimitri Kabalevsky⁵⁵ (1904-1987). Os alunos são desafiados a prestar atenção às ocorrências musicais que enfatizam o assunto tratado, e são estimulados a conhecer um pouco sobre esses dois compositores.

A grafia é um aspecto importante no aprendizado musical, e no estudo da duração dos sons pode contribuir de maneira especial pela possibilidade objetiva da representação inicial do acontecimento sonoro relacionado ao registro gráfico: isso pode ser mais bem exemplificado com uma atividade simples, em que o aluno vai seguir o som com o lápis numa folha, assim que ele é reproduzido, e parar assim que o som é interrompido. A partir daí, várias atividades com gráficos, bingos e ditados são propostas para que essa relação do “tamanho do som” seja percebida concretamente (figuras 40 e 41).

Figura 40. Grafia curto e longo
(Mares Guia; Braga, 2011, p.50)



Figura 41. Gráfico curto e longo
(Mares Guia; Braga, 2011, p.51)



⁵⁴ Compositor e maestro brasileiro que se destacou por suas composições que já foram publicadas e estreadas dentro e fora do Brasil.

⁵⁵ Compositor russo do início do século XX, que compôs muitas peças para crianças (Grove, 1994).

A partir desse ponto, os alunos vivenciaram de várias formas os sons curtos e longos e já tiveram a oportunidade de grafá-los. São então, apresentadas canções do folclore brasileiro, *Papagaio louro*, *Serra aqui, serra ali*, *Devagar a folha cai* e *Três galinhas*, que Rosa Lúcia selecionou para o trabalho de percepção rítmica dos sons curtos longos, que passa pela voz, pelo movimento corporal e chegando na grafia. Os alunos cantam as canções e depois vão sendo acrescentados os desafios: bater palma nos sons curtos e deslizar as mãos nas pernas nos sons longos etc. Todo esse processo possibilita que o aluno compreenda as diferentes possibilidades de duração do som, para depois passar à fase de reconhecimento das grafias, conforme as figuras 42 e 43.

Figura 42. Gráfico *Papagaio Louro* (Mares Guia; Braga, 2011, p.58)



Figura 43. *Devagar a folha cai* (Mares Guia; Braga, 2011, p.62)



Seguimos por mais uma atividade de audição ativa, agora a partir de uma faixa *Vamos, maninha* (canção tradicional) do CD *Catibiribão* de Silvia Negrão⁵⁶, para trabalhar o sinal de repetição utilizado na grafia musical ().

A atividade a *Bola que rola* é um momento bem divertido em que os alunos numa roda de pé e o professor ao centro, jogam a bola da seguinte forma: para um aluno que, ao recebê-la, deverá emitir um som curto. Isso deve ser repetido até que todos passem pela experiência da realização dos sons curtos. A próxima etapa é a realização dos sons longos que agora deverão ter a duração do percurso da bola e que só poderão ser interrompidos quando o aluno segurar a bola.

⁵⁶ Cantora, compositora e pedagoga paraense, mas que consolidou sua carreira em Belo Horizonte, Minas Gerais.

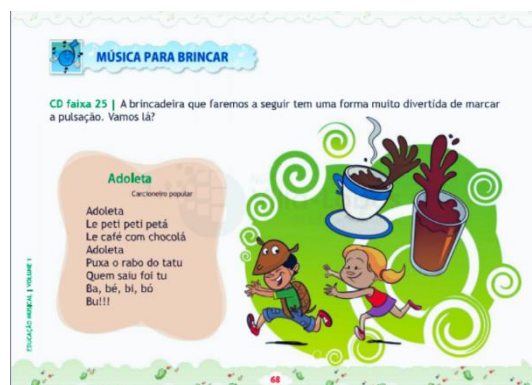
Uma improvisação é sugerida na atividade *Improvisação com jornal*: trata-se de pesquisa sonora, com ênfase em sons longos e curtos, e improvisação com folhas de jornal: os alunos, com folhas de jornais em mãos, podem utilizá-las de diferentes formas obtendo diferentes resultados sonoros – amassando o papel, delicada e vagorosamente; rasgando com pequenos movimentos, resultando em sons curtos; rasgando com um movimento contínuo e lento, que resultará em um som longo; sacudindo com diferentes intensidades, o que pode proporcionar o trabalho com a imaginação sonora, fazendo sons de vento suave, vento forte, trovoadas, pingos de chuva (mais fortes e mais suaves, enxurrada, cachoeira, fogueira, sempre variando as articulações (maneiras diferentes de produzir o som) como mostrado no [VÍDEO 5](#).

O próximo assunto abordado no capítulo é um dos mais importantes tópicos do parâmetro duração: *a pulsação*. A abordagem começa com a investigação dos sons da batida dos próprios corações dos alunos e segue até chegar à pulsação que existe (ou pode existir) dentro das músicas. São utilizadas várias canções e parlendas para atividades de vivência da pulsação (figuras 44 e 45).

Figura 44. *Pulsação*
(Mares Guia; Braga, 2011, p.67)



Figura 45. *Adoleta*
(Mares Guia; Braga, 2011, p.68)



Seguimos para um momento que proporciona um grande entusiasmo aos alunos: as *Orquestrinhas*, atividade na qual os alunos tocam instrumentos de percussão “orquestrando” uma obra musical, a partir de uma partitura com os desenhos dos instrumentos. No livro *Som e Música* vol. 1 são apresentadas as orquestrinhas para as canções *Atirei o pau no gato*, *Barca velha* e *Tororó*, e, no vol. 2, para a canção *No alto da montanha* (J. Bovet), *Miniatura em jaz*

(M. Nevin), *Sereno* (cancioneiro popular) e *Musette* (J.S. Bach), em arranjos mais desafiadores, como mostrado abaixo (figuras 46 e 47):

Figura 46. *Atirei o pau no gato*
(Mares Guia; Braga, 2011, p.71)

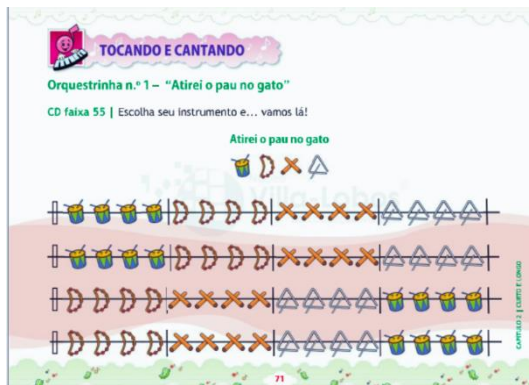


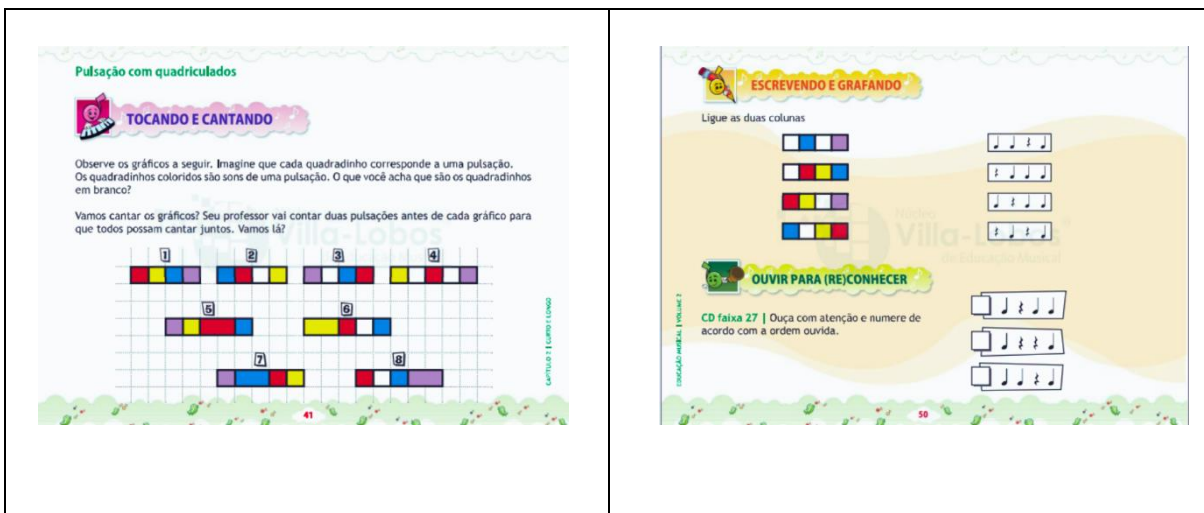
Figura 47. *Miniatura em jazz*
(Mares Guia; Braga, 2012, p.38)



Depois de passar pela vivência corporal, vocal e experimentação sonora, chegamos ao ponto da conceituação e apresentação das figuras rítmicas com a proposta da atividade *Pulsção com quadriculados*. Nessa atividade, cada quadradinho preenchido com uma cor corresponde a uma pulsação de som. O professor deve realizar sons e silêncios correspondentes às pulsações com a utilização de um instrumento (clavas, pandeiriola, coquinho, um tambor pequeno etc.), enquanto a turma escuta e registra, nos quadradinhos, cada sequência de pulsações ouvida. O objetivo é que os alunos identifiquem os sons correspondem à pulsação (que é representada por um quadrado colorido), à sua pausa (que corresponde ao quadrado vazio) e o som longo (tempo de duas pulsações, que é representado pelo preenchimento de dois quadrados sucessivos unidos pela mesma cor). Após essa etapa, é feita a associação das sequências de quadradinhos com a representação gráfica das figuras musicais (figuras 48 e 49):

Figura 48. Gráfico de pulsação
(Mares Guia; Braga, 2011, p.41)

Figura 49. Grafia semínima e pausa
(Mares Guia; Braga, 2011, p.50)



Continuado o processo, passamos a atividade *Palavras com uma pulsção*, em que os alunos, de pé e em roda, batem palmas numa pulsção proposta pelo professor que sugere que sejam encaixadas palavras que *caibam dentro da batida correspondente a uma pulsção*, até chegar na palavra mágica *vou* que será a escolhida para representar o som de uma pulsção.

Depois disso, as figuras rítmicas da semínima e da pausa de semínima são apresentadas e grafadas na linha e no espaço (figuras 50 e 51):

Figura 50. Grafia da semínima
(Mares Guia; Braga, 2012, p.44)



Figura 51. Grafia da pausa de semínima
(Mares Guia; Braga, 2012, p.45)



Fechamos a primeira etapa do assunto *curto e longo* ao chegar na figura da semínima e sua pausa correspondente com a canção *Grilo saltador*. Os alunos ouvem a canção e trabalham os sons e silêncios corporalmente. Depois, cantando, apontam os desenhos da semínima e da pausa  (figuras 52 e 53), conforme essa alternância rítmica aparece na canção.

Figura 52. Grafia da semínima e pausa da semínima
(Mares Guia; Braga, 2012, p.48)



Figura 53. Grafia da semínima e pausa da semínima
(Mares Guia; Braga, 2012, p.49)



4.2.2.2 Processos Criativos

Quando analisamos a obra pedagógica de Rosa Lúcia, podemos notar que os processos criativos são definidores/ordenadores do estabelecimento das estratégias pedagógico-musicais propostas por ela. O alicerce da sua abordagem nessa diretriz pedagógica proporciona uma prática pedagógica singular.

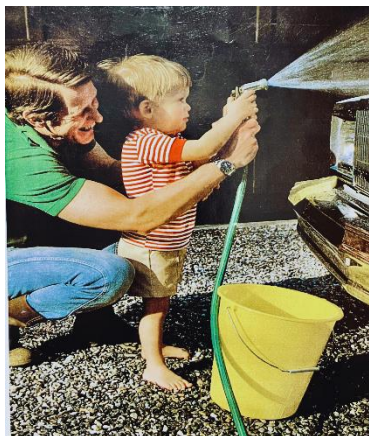
A utilização da improvisação como parte da abordagem a partir de processos criativos nas aulas de música é constantemente reforçada por Rosa Lúcia e já foi mencionada no capítulo anterior. Aqui reproduzimos um trecho de um manual para professores do segundo volume da coleção *Som e Música*, no qual ela propõe a utilização da improvisação sugerindo que os professores comecem conversando com os alunos:

Vocês sabem que para fazer um bolo bem gostoso, misturamos chocolate, manteiga, ovos, farinha, leite e outros ingredientes indicados na receita. Isoladamente, nenhum deles tem muita graça. O bom mesmo é fazer o bolo e poder comê-lo depois. Com a música acontece da mesma forma! Podemos também inventar a nossa própria receita musical e criar uma música muito legal com os elementos que já conhecemos. Para que serve os sons longos e curtos? Agudos, médios e graves? Fortes e fracos? E os timbres? Crescendo e decrescendo? E os silêncios? Podemos combinar tudo e fazer música. (Mares Guia; Braga, 2012, p.8)

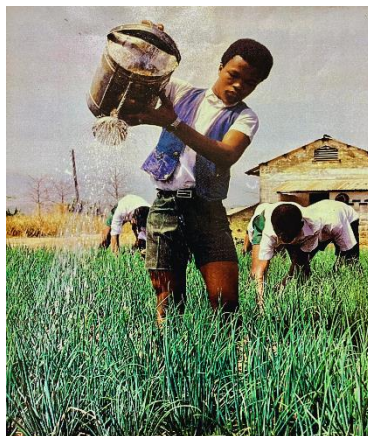
Continuando com a utilização da improvisação como recurso pedagógico-musical, selecionamos uma improvisação chamada *Três gravuras com o tema água*, realizada por alunos

de 6 e 7 anos de idade no Núcleo Villa-Lobos (Mares Guia, 2015, p. 133). Inicialmente ela descreve as três gravuras:

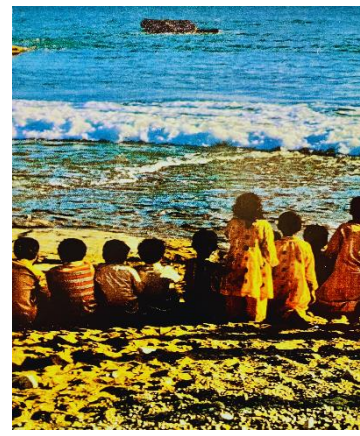
Foram selecionadas três gravuras com o tema ‘água’. A primeira (a) apresenta como elemento principal um menino segurando uma mangueira de onde sai um forte jato de água. A segunda (b) mostra uma cena com pessoas cuidando de uma horta tendo, em primeiro plano, um rapaz regando as plantas, segurando bem alto um regador. A gravura evidencia que a água sai do regador com bastante volume e chega até as plantas em múltiplas gotinhas. A terceira (c) gravura apresenta um grupo de pessoas na praia observando o mar com várias ondas.



Gravura a



Gravura b



Gravura c

Numa improvisação dessa natureza, pensada para alunos iniciantes entre 5 e 7 anos de idade, que parte de um estímulo visual, a professora enfatiza a importância de estarmos atentos à qualidade das imagens, no sentido de escolhermos um material expressivo e contrastante, que possa impactar positivamente o resultado da atividade. A seguir, ela apresenta como a atividade deve ser conduzida e comenta sobre sua realização.

O professor diz aos alunos que vai mostrar-lhes uma foto e que, ao vê-la, eles devem imediatamente realizar com a voz o som que ela sugere (mostrar a primeira foto). Essa atividade foi realizada inúmeras vezes no Núcleo Villa-Lobos com diferentes turmas (seis/sete anos) e as crianças sempre reagiram com muita prontidão, fazendo um som enérgico e expressivo, um SCH---- semelhante ao som de um jato de água. Nesta primeira etapa, a criança imita, reproduz o som que faz parte da sua vivência e que é sugerido por um estímulo visual, concreto. Ao apresentar a segunda gravura o professor pede aos alunos que descrevam a cena (pessoas cuidando de uma horta, rapaz com regador

etc.) e sugere que improvisem com a voz o som da água que sai do regador (Mares Guia, 2015, p. 134).

Nesse momento, é de suma importância que o professor instigue os alunos a perceber os mínimos detalhes da imagem mostrada para que todos os elementos possam ser abordados da maneira mais rica e criativa possível durante a improvisação. Continuando a descrição, a professora diz:

O professor combina um sinal para indicar o início da improvisação (que os alunos deverão realizar, preferencialmente, de olhos fechados para melhor se concentrar no som). O final da improvisação deverá acontecer naturalmente, sem nenhuma sinalização do professor (Mares Guia, 2015, p. 134).

Rosa Lúcia chama a atenção para a relevância do silêncio ao longo da improvisação.

A importância do silêncio fica evidenciada nesta improvisação pois os alunos percebem que, através de momentos de silêncio cada vez mais longos, conseguem expressar a ideia da água que, a princípio, cai forte, vai diminuindo gradativamente até se transformar em gotinhas e acabar... O professor deve esperar pacientemente o final, pois quase todos os alunos gostariam de sonorizar a última gotinha... (Mares Guia, 2015, p. 134).

A seguir, ela orienta os alunos em relação à terceira gravura sobre o tema “água”.

Como as duas gravuras anteriores, a terceira, que retrata uma cena de praia, é também muito sugestiva. Ao vê-la as crianças imediatamente começam a fazer sons de ondas quebrando na praia, pois o som sugerido pela gravura já faz parte do seu conhecimento, da sua vivência ou do seu imaginário. Como a improvisação é feita em grupo, o resultado sonoro é sempre muito interessante, pois cada criança tem seu tempo próprio para realizar ‘sua onda se quebrando na praia’, o que resulta num ritmo variado e com diferentes nuances de intensidade (Mares Guia, 2015, p. 135).

Em atividades dessa natureza, a postura do professor como um provocador, como sugere Koellreutter (2018), é indispensável. É o momento de explorar a percepção dos alunos para que eles mesmos possam analisar se os resultados obtidos foram alcançados, se os sons produzidos estão coerentes com as figuras, se é possível aprimorar algum aspecto da improvisação, contribuindo assim para promover a autonomia criativa dos alunos. E, dessa forma, a vivência dos elementos musicais vai acontecendo e a linguagem musical vai sendo explorada e construída:

Comparando as três figuras, os alunos percebem que na primeira o som da água é curto (acaba logo), na segunda começa longo e aos poucos vai ficando

curto (gotinhas) até acabar. Na terceira o som pode não acabar nunca, como o mar... (Mares Guia, 2015, p. 135).

De acordo com a descrição dessa atividade de criação, podemos compreender melhor como o processo de experimentação e improvisação podem ser vivenciados. A professora Rosa Lúcia era enfática em pontuar que “eram evidentes o interesse e a alegria dos alunos, independentemente da faixa etária, em participar de atividades que envolvessem processos criativos” (Mares Guia, 2015, p. 150).

Tomando a improvisação como um ponto de partida para processos criativos, em algum momento surge a necessidade ou oportunidade de tornar as ideias musicais dos alunos em produtos mais elaborados, os *projetos de criação*. Quando um projeto se desenvolve, há a necessidade da fixação das ideias musicais através da memória e o projeto se desenvolve por meio de “repetições, transformações, organização e estruturação formal. Ao longo do processo, o aluno deverá se conscientizar da importância de imprimir um caráter expressivo, para conseguir se comunicar por meio da linguagem musical” (Mares Guia, 2015, p.126).

Para ilustrar um projeto de criação desenvolvido por Rosa Lúcia do qual possuímos registro audiovisual, retomamos aqui a proposta do *Raul e o Luar* já mencionada anteriormente, na seção 4.2.2.1, para alunos mais iniciantes, com uma abordagem mais simples, passando apenas pela sonorização vocal das imagens e alusão ao sentido de palavras retrógradadas. Agora, a performance apresentada no vídeo é de um projeto que também teve como referência a obra *Raul e o Luar*, mas que foi desenvolvido por alunos de níveis mais avançados da musicalização, apresentado na comemoração dos 30 anos do Núcleo Villa-Lobos de Educação Musical, em 2001 ([VÍDEO 6](#)).

Depois de ler o poema de Cecília Meireles e ver as imagens do livro de Bartolomeu Campos de Queirós, os alunos se dispuseram a criar um projeto musical que parte desses elementos extramusicais associados aos elementos musicais que estavam sendo trabalhados nas aulas de musicalização. Os alunos dessa turma já lidavam com assuntos mais complexos do conteúdo musical e estavam estudando compositores modernos e/ou impressionistas como Ravel, Debussy e Stravinsky, o que os deixava bastante familiarizados com sonoridades características das obras desses compositores.

Como apresentado no livro, *Raul e o Luar* é baseado num misto de imagens que se diferenciam por duas cores: vermelho para Raul e amarelo para o Luar. A partir daí, os alunos

optam também por estabelecer características diferentes de sonoridades para cada um dos dois elementos: Raul assume um caráter mais vigoroso e ritmado no piano, nos tambores e no prato, enquanto o Luar é caracterizado por um caráter mais etéreo, com a utilização de flautas, pau de chuva e sons de percussão mais metálicos e suaves.

Depois de estabelecer o caráter dos dois elementos principais, os alunos passam a desenvolver as ideias musicais para a primeira parte da composição, usando timbres de instrumentos diferentes e contrastes de intensidades. Na segunda parte da composição, a voz é empregada como recurso através do uso do próprio texto, num jogo de palavras que lembram um jogral. O quadro 4, abaixo, apresenta uma síntese do planejamento desse projeto de criação, encontrado nos cadernos de Rosa Lúcia, inclusive com os nomes dos alunos participantes.

Quadro 4 – Elementos do projeto de criação *Raul e o Luar*
(Mares Guia; Braga, 2011)

Instrumentação	• Piano: Clarissa • Cordas do piano: Marcela • Prato: Marcela e Ana • Metalofone: Pedro • Pau de chuva: Bruno e Clarissa • Tambor: Pedro e Bruno • Sinos: Júlia • Jogo de Sinos: LÚCIAAna • Ovinhos: Ana • Guizos: LÚCIAAna e Júlia • Flautas: Helena e Ana • Reco-reco: LÚCIAAna
Elementos e referências musicais que estavam sendo trabalhados	• Escala de tons inteiros • Acordes com quartas • Ravel • Debussy • Stravinsky
Elementos extramusicais	• A lua é do Raul (C. Meireles) • Raul e o Luar (B. Queirós)
Forma da música	Início com a leitura do poema Tema do Raul Tema do Luar Raul e o luar juntos Raul é o luar Fala A (todos juntos leem a frase) Fala B (jogral com as palavras da frase) Codeta final

Colocamos abaixo algumas imagens das anotações de Rosa Lúcia feitas durante as aulas em que esse projeto de criação foi desenvolvido (figuras 54 e 55) a título de ilustração. As imagens completas da descrição encontram-se em anexo (Anexo G):

Figuras 54 e 55. Anotações sobre o desenvolvimento do projeto Raul e o Luar
(Mares Guia, 2000)

Figura 54

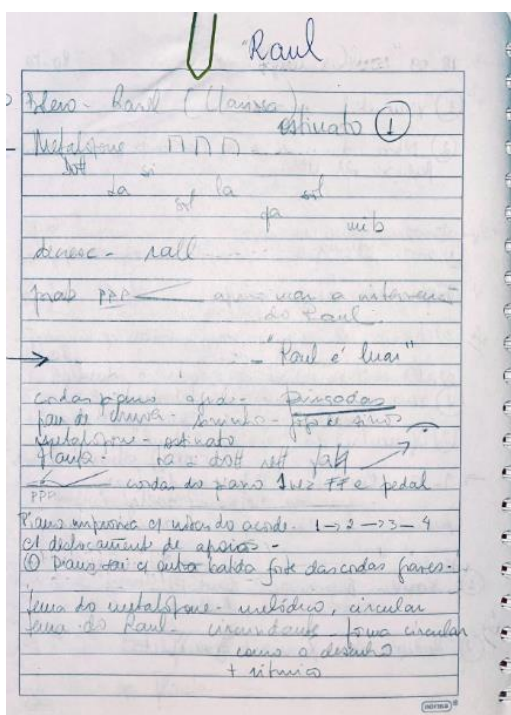
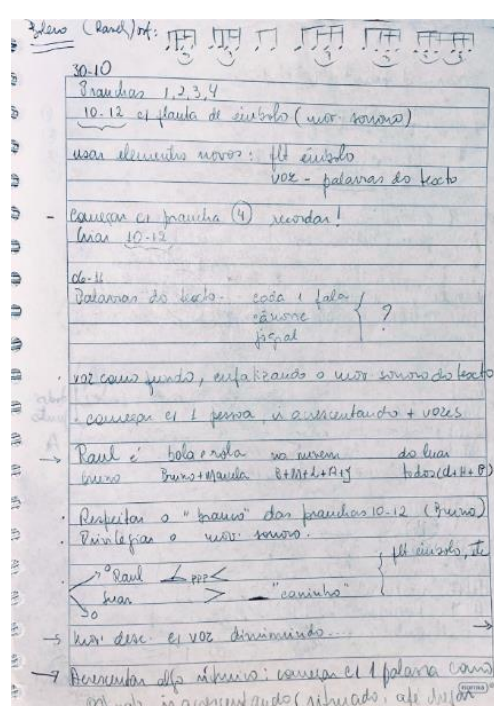


Figura 55



Assim como o projeto de criação *Raul e o Luar*, encontramos vários projetos realizados pela professora, detalhados ao longo dos seus cadernos de planos de aula (Anexo H). Encontramos, inclusive, o desenvolvimento de um outro projeto sem título, anotado no ano de 1999, onde ela mesma reforça com a caneta o termo *processo de criação*⁵⁷ (Anexo I). Também a título de ilustração colocamos algumas figuras no corpo do texto (figuras 56 e 57).

⁵⁷ A título de esclarecimento: como não encontramos registro audiovisual da realização musical desse projeto de criação acima, trouxemos o *Raul e o Luar* cujas anotações não estão tão detalhadas, mas temos como apreciar o resultado musical.

Figuras 56 e 57. Anotações sobre o desenvolvimento de um processo de criação
(Mares Guia, 1999)

Figura 56

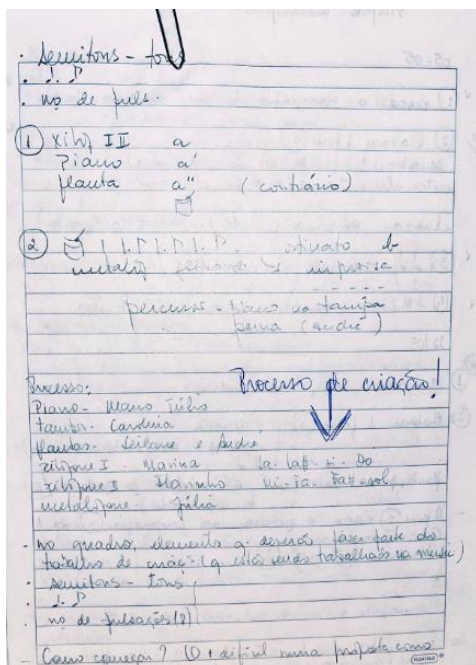
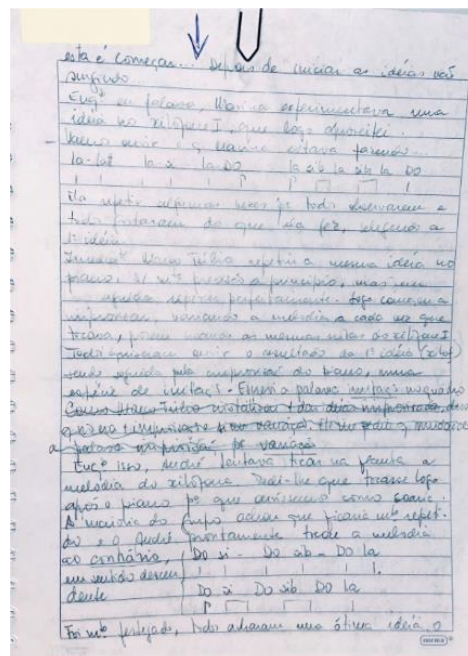


Figura 57



Inferimos aqui, a partir dessas anotações e de comentários de Rosa Lúcia, a possibilidade de a professora estar organizando seus *Projetos de Criação* para colocá-los num livro. Nessas anotações ela descreve *tim tim por tim tim*, como foi o desenvolvimento desse projeto que aparece sem título. Ela detalha todo o processo de criação: como iniciou o projeto; os elementos musicais que fariam parte dessa composição, a reação e os comentários dos alunos, a instrumentação, a construção da forma musical. Organizamos as informações no quadro abaixo para que possamos ter noção do desenrolar de um projeto com as palavras da detalhadas da própria Rosa Lúcia.

Quadro 5 – Elementos do desenvolvimento do processo de criação
(Mares Guia, 1999)

Instrumentação	• Piano: Marco Túlio • Tambor: Carolina • Flauta I: André • Flauta II: Leilane • Xilofone I: Marina (lá-lá#-si-dó)
----------------	--

	• Xilofone II: Flavinho (mi-fã-fã#-sol) • Metalofone: Julia
Elementos musicais que estavam sendo trabalhados	• Tons e semitons • Semínima pontuada e colcheia • Frase musicais com 8 pulsações
Forma da música	• a a' a'' b a''' c d
Observações da professora, reação e comentários dos alunos	“ela [Marina] repetiu algumas vezes para todos observarem e todos gostaram do que ela fez elegendo a primeira ideia”.
	“Imediatamente Marco Túlio repetiu a mesma ideia no piano, sem muita precisão a princípio, mas em seguida repetiu perfeitamente. Logo começou a improvisar, variando a melodia a cada vez que tocava, porém, usando as mesmas notas do xilofone I. Todos quiseram ouvir o resultado da primeira ideia do xilofone sendo seguida pela improvisação do piano numa espécie de imitação.”
	“Enquanto isso André tentava tocar na flauta a melodia do xilofone. Pedi-lhe que tocasse logo após o piano para que ouvíssemos como soaria. A maioria do grupo achou que ficaria muito repetitivo e o André prontamente trocou a melodia ao contrário em sentido descendente. Foi muito festejado, todos acharam uma ótima ideia o que reforçou a variação.”
	“O som mais prolongado entre as 2 frases coincidiu com o ritmo.... Estavam realizando a célula rítmica sem consciência de fato- talvez pela abordagem consistente da célula nas últimas aulas de musicalização”
	“Neste moment Marco Túlio disse que não fazia mais uma improvisação, pois tinha fixado uma das ideias que estava experimentando ao piano. Pediu-me que desmanchasse se a palavra improvisação e escrevesse variação”.
	“Todos optaram e decidiram que os 2 xilofones deveriam começar juntos, executando a exposição da primeira ideia. Leilane (flauta II) quis tocar junto com a primeira flauta para que houvesse unidade com os 2 xilofones. A ideia foi prontamente aceita pois havia uma coerência entre os xilofones e as flautas”
	“os alunos observaram que as frases improvisadas não continham 8 pulsações

	como pedido (de acordo com a coreografia), mas sim 10 pulsações. Leilane sugere: a gente aumenta a coreografia, é simples!”
	“Após o glissando, [Júlia] começou a improvisar, variando as alturas e foi muito interessante o modo como ela ouvia e observava atentamente o tambor, buscando uma sintonia entre os 2 instrumentos. No final de um pequeno tempo improvisando, ela escolheu uma nota e uma frase e ficou repetindo esta nota algumas vezes cada vez mais lento e mais fraco. Foi um momento muito sensível e todos os colegas apreciaram e comentaram”.

4.2.2.3 Ludicidade

A ludicidade manifesta-se como uma característica marcante da prática pedagógica da professora Rosa Lúcia. Ela acredita que esse ingrediente proporciona alegria, espontaneidade e o prazer para o aprendizado musical e pode se tornar um aliado poderoso como recurso pedagógico para a fixação de conteúdos musicais, principalmente na etapa do aprendizado da escrita e da leitura musicais para que essa fase não se torne “um divisor de águas entre o que antes era jogo, descoberta, alegria e o que poderá vir a ser enfadonho e desestimulante” (Mares Guia, notas do curso de formação).

As brincadeiras e jogos musicais, juntamente com sua alegria e vivacidade, são verdadeiras artimanhas educacionais que permeiam toda a obra pedagógica de Rosa Lúcia, promovendo um ambiente estimulante para a participação e interação ativa dos alunos no processo de aprendizado. Kater (2005, p.9) afirma no prefácio do Livro de Jogos da professora que “o lúdico, sob forma de jogo ou brincadeira, constitui-se num recurso dinamizador, fundamental para que a reiteração não se limite a uma maçante repetição de exercícios” e complementa que “é o contato relacional com o ‘outro’, com o novo, com o imprevisto que instaura no aluno uma ‘diferença de potencial’, aquela tensão interna que sempre acompanha os desafios [...]. Nesses momentos há entendimento, compreensão. Há descoberta, *insights*, revelações”.

Ao longo de toda sua obra pedagógica podemos identificar jogos e brincadeiras de musicalização de vários tipos, alguns vindos da tradição popular e incorporados a seu trabalho

e outros inventados pela própria Rosa, que abordam assuntos diversos que irão contribuir para o desenvolvimento e aquisição de habilidades musicais dos alunos.

Vários jogos foram criados por Rosa Lúcia para promover o automatismo de ordenação de notas, o que contribuirá para a base das leituras relativa e absoluta, como o *Jogo dos Vizinhos e dos Sanduíches* (figuras 58, 59, 60 e 61):

Figura 58. Prédio de automatismo
(Mares Guia; Braga, 2011, p.79)



Figura 59. Sanduíche de nome de notas
(Mares Guia; França, 2005, p.41)

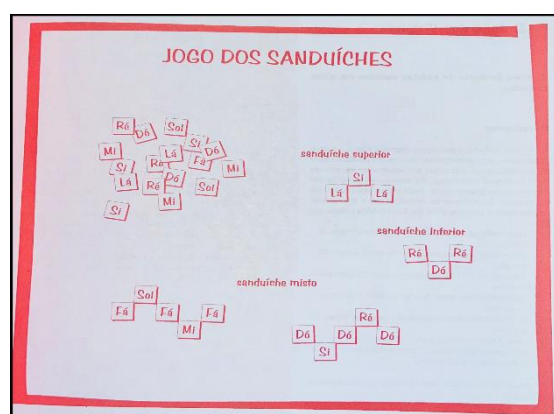


Figura 60. Leitura relativa
(Mares Guia; França, 2005, p.51)

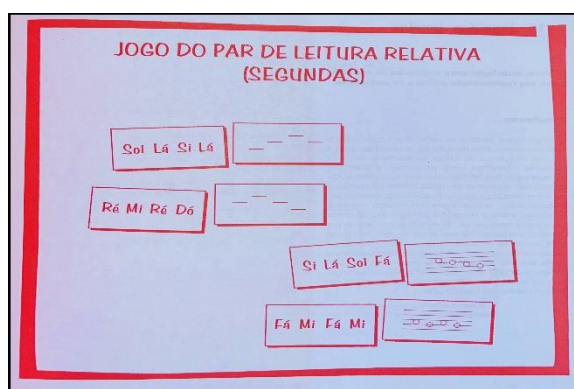


Figura 61. Leitura absoluta
(Mares Guia; França, 2005, p.103)



Temos uma série interessantíssima de jogos apelidada pelos próprios alunos do Núcleo Villa-Lobos de *Matemúsica*. São jogos relacionados ao trabalho da parte rítmica, cujas relações matemáticas envolvem um alto nível de abstração e tratam desde a divisão proporcional das durações das figuras, até o reconhecimento de estruturas rítmicas em compassos variados (figuras 62, 63, 64 e 65):

Figura 62. Figuras e números
(Mares Guia; França, 2005. p.153)

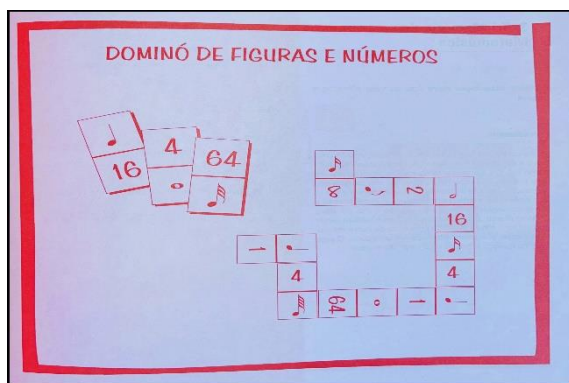


Figura 63. Dobro e metade
(Mares Guia; França, 2005, p.159)

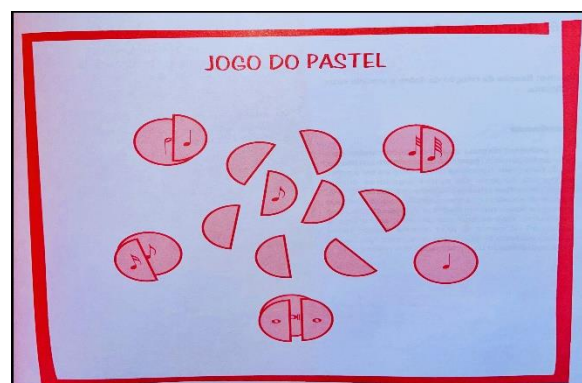


Figura 64. Equivalência de valores
(Mares Guia; França, 2005, p.165)

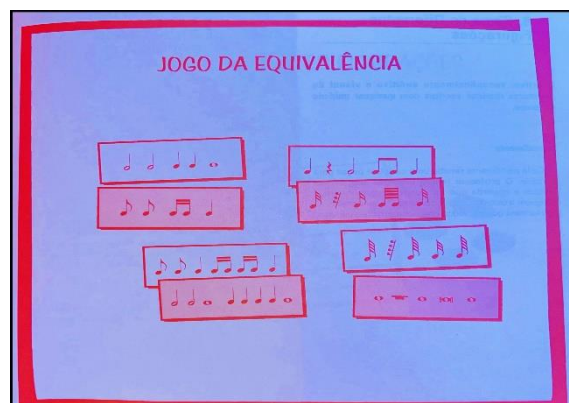
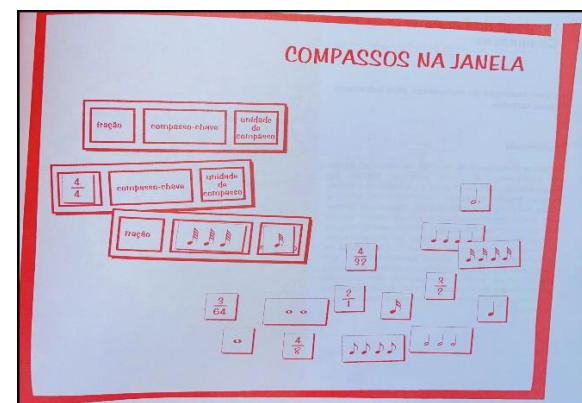


Figura 65. Compassos
(Mares Guia; França, 2005, p.177)



Outros jogos foram desenvolvidos para alunos de níveis mais avançados para tratar de assuntos como escalas e suas relativas e outros assuntos. Chamamos atenção especial para um jogo extremamente desafiador proposto por Rosa Lúcia aos alunos do último nível da musicalização, chamado *Jogo de História da Música*. É um jogo direcionado à abordagem de

contextos estilísticos e gêneros musicais, em que os alunos fazem uma associação entre períodos da história da música, compositores, séculos, personalidades significativas da pintura, escultura, literatura, fatos históricos relevantes e movimentos filosóficos e políticos. Um verdadeiro desafio para os envolvidos, tanto professores quanto alunos (figuras 66 e 67):

Figura 66. Escala menor
(Mares Guia; França, 2005, p.225)

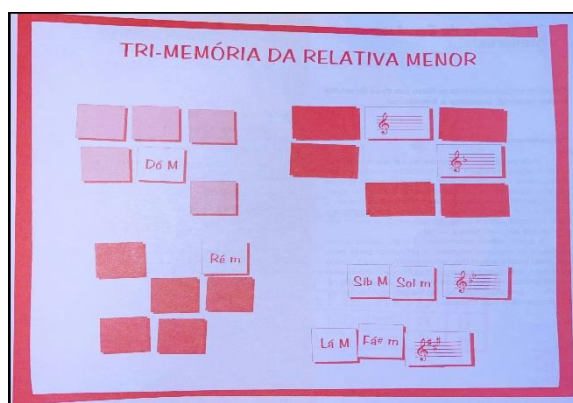


Figura 67. História da música
(Mares Guia; França, 2005, p.241)



Muitos dos jogos criados por Rosa Lúcia foram editados para a caixa de jogos *Matemúsica* (Jogos pedagógicos para Educação Musical), desenvolvida pela professora em parceria com Cecília Cavaliere (figuras 68 e 69):

Figura 68. Caixa de Jogos Pedagógicos
(Mares Guia; França, 2005)



Figura 69. Caixa de Jogos Pedagógicos
(Mares Guia; França, 2005)



Com os exemplos acima mostramos apenas uma pequena parte da infinidade de jogos criados por Rosa Lúcia durante seus anos de prática pedagógica. Podemos dizer, sem sombra

A outra dimensão diz respeito à organização do seu pensamento pedagógico que está intrínseco e refletido em sua obra pedagógica. A forma de organização e estruturação de conteúdos, objetivos e atividades, desde os cadernos manuscritos iniciais, é um mapa muito bem traçado, que não esconde nenhum detalhe aos interessados em desvelar o caminho para sua prática pedagógico-musical. Toda essa organização e sistematização foi posteriormente utilizada na elaboração dos livros e cadernos de musicalização.

Quando estamos diante de um objetivo a ser alcançado sentimos a necessidade de estabelecer uma ordem de ações e estratégias para que esse objetivo seja concretizado. A impressão que nos sugere ao analisar o material, é de que, com o passar do tempo, a partir de experimentos variados, Rosa Lúcia desenvolveu uma noção clara da sequencialidade das ações e estratégias, do que funciona primeiro e o que deve vir depois.

Saber de onde se está saindo e onde se quer chegar é premissa básica da sua proposta pedagógica. Ela fazia várias analogias para exemplificar essa questão em seus cursos de formação de professor. Uma delas eu me recordo bem: *vocês sabem por que ensinamos a semínima e depois vamos para mínima, mínima pontuada e semibreve, antes de ir para a colcheia e semicolcheia? Porque a criança aprende primeiro a somar e, depois, a dividir* (Mares Guia, 2003)⁵⁸. Com observações dessa natureza, ela esclarece que em sua proposta pedagógica o desenvolvimento musical do aluno deve acompanhar seu desenvolvimento cognitivo, e isso é um direcionamento primordial de como organizar essa prática.

No início dos *Caderno de Musicalização*, são apresentados os índices de cada volume, apontando a sequencialidade proposta por ela dos assuntos musicais a serem abordados, como mostramos nas figuras abaixo (figuras 72, 73, 74, 75 e 76).

Figura 72. Caderno de Mus. Vol. 1 e 2
(Mares Guia; 2012)

Figura 73. Caderno de Mus. Vol. 3 e 4
(Mares Guia; 2012)

⁵⁸ Essa frase foi dita pela professora Rosa Lúcia num dos dias de curso que eu participei com ela em 2003.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1 - Movimento Sonoro	PÁGINA 7
CAPÍTULO 2 - "Vizinhos"	PÁGINA 15
CAPÍTULO 3 - Curto e Longo	PÁGINA 21
CAPÍTULO 4 - Escalas e Ordenações	PÁGINA 29
CAPÍTULO 5 - Intensidade	PÁGINA 37
CAPÍTULO 6 - Planos de Alturas	PÁGINA 45
CAPÍTULO 7 - "Sanduíches"	PÁGINA 53
CAPÍTULO 8 - Primeiras Figuras Rítmicas	PÁGINA 65
CAPÍTULO 9 - Iniciação à Escrita	PÁGINA 87
CAPÍTULO 10 - Figuras, Ditados, Canções e Jogos	PÁGINA 99
CAPÍTULO 11 - Fraseado	PÁGINA 131

ÍNDICE

CAPÍTULO 1 - Intervalos de terças	PÁGINA 05
CAPÍTULO 2 - Figuras, nomes e pausas	PÁGINA 17
CAPÍTULO 3 - "Pala"  e "Rápido" 	PÁGINA 35
CAPÍTULO 4 - Compassos simples e anacruse	PÁGINA 53
CAPÍTULO 5 - Arpejo	PÁGINA 79
CAPÍTULO 6 - "Plan-ra-ta"  , "Ra-ta-plan"  e "Sambinha" 	PÁGINA 97
CAPÍTULO 7 - Figuras: dobro e metade	PÁGINA 117
CAPÍTULO 8 - Hastes das figuras	PÁGINA 127
CAPÍTULO 9 - Pontacorde / Maior e menor	PÁGINA 133

Figura 74. Caderno de Mus. Intermezzo
(Mares Guia; 2012)

ÍNDICE

CAPÍTULO 1 - Batimentos	PÁGINA 07
CAPÍTULO 2 - Arpejo	PÁGINA 21
CAPÍTULO 3 - Forma musical - rondê	PÁGINA 31
CAPÍTULO 4 - Introdução à harmonia	PÁGINA 39
CAPÍTULO 5 - Introdução ao barroco	PÁGINA 45
CAPÍTULO 6 - Audição ativa e outras atividades	PÁGINA 55
CAPÍTULO 7 - Orquestrinhas	PÁGINA 61

Figura 75. Caderno de Mus. Vol.5
(Mares Guia; 2012)

CADERNO DE MUSICALIZAÇÃO - NÍVEL 5

NÍVEL 5 A	
Cálculos rítmicos básicos	09 e 13
Contratempo ()	14 e 18
Seminários pontuado e colcheia ()	19 e 23
Ditados rítmicos a duas vozes	24 e 25
Compassos alternados	26 e 27
Pontacorde	28 e 29
Acordes maiores e menores - percepção	30
NÍVEL 5 B	
Mudança de pulsação - folha quadriculada	33 e 38
Ditado relâmpago I	39
Quadro proporcional das figuras	40 e 42
Números correspondentes das figuras - fórmulas de compassos	43 e 47
Ditado relâmpago II	48
Leitura rítmica (sem compassos) com mudança de pulsação	49
Compassos simples - separar, completar, escrever as fórmulas	50 e 52
Leitura com régua (mudança de pulsação) - U.T. / U.C.	53
Faixa e correspondência	54
Compassos simples com régua	55

Figura 76. Caderno de Mus. Vol. 6
(Mares Guia; 2012)

CADERNO DE MUSICALIZAÇÃO - NÍVEL 6

NÍVEL 6 A

RECORDANDO	
Ponto de aumento	9
Dois configurações para o mesmo ritmo	10
COMPASSOS COMPOSTOS	
Motor simples/Motor composto	13
Ditado/ ouvir e marcar com arco	15
Perlações - pulsações compostas	17
Pulsações compostas - bater e cantar	18
Circular as pulsações (simples e compostas)	19
Leitura - reconhecer	21
Ditados	22
Organizar em pulsações (simples e compostas)	23
Compasso binário composto	24
Orquestra - flauta e percussão	25
Fórmulas do compasso composto - divisão da pulsação	26
Batimentos - 2 vozes	33
Cantar o ritmo - batendo a pulsação e regando o compasso	35
ESCALAS MAIORES COM SUSTENIDOS	
Acidentes - sustenido, bemol, bequadro	39
Apostar no teclado - tom, semitom, notas enarmônicas	40
Notas enarmônicas - ligar	41

4.3 Reflexões finais:

Uma vida inteira de dedicação materializada numa obra pedagógica. Ao analisarmos cada livro, cada caderno, cada vídeo fomos fechando um verdadeiro mapa que nos conta sobre suas ideias sobre educação musical. Todo o material produzido por ela também faz parte da narrativa da sua própria vida refletindo seus valores e significados.

Essa extensa obra é a tradução de uma educação musical concebida por Rosa Lúcia. Vimos apresentados aqui, em forma de propostas de atividades e sugestões de abordagem, os fundamentos dessa abordagem pedagógica que foram discutidos no terceiro capítulo desta pesquisa, à luz dos autores escolhidos para o diálogo. Em muitos momentos, as ideias de Elliott e Silverman (2015), Koellreutter (2018), Swanwick (1988, 1979), Willems (1970, 1981) e Freire (1996, 2002) sintonizam com os fundamentos da educação musical defendida por Rosa Lúcia. E esses fundamentos se mostraram de forma explícita na obra pedagógica da educadora!

O fundamento estruturante da sua prática pedagógica se traduz na ideia de uma educação musical que tem como ponto de partida a experiência musical baseada numa ação direta com a música, ideia essa que é plenamente compartilhada com os autores.

Uma prática musical educativa baseada em processos criativos abre portas para uma realização musical mais rica e significativa, possibilitando um desenvolvimento da expressão e compreensão musical. Desenvolver uma educação musical a partir de processos criativos é outro fundamento da prática pedagógica de Rosa Lúcia e passa por alimentar uma postura crítica e reflexiva diante da prática pedagógica tanto pelos alunos quanto pelos professores.

Finalmente o fundamento da ludicidade e alegria que são considerados facilitadores e indispensáveis a um fazer musical prazeroso, motivador que busca reforçar o aspecto colaborativo nas práticas musicais.

CAPÍTULO 5

AS SEMENTES DE UMA ROSEIRA: o método e a influência de Rosa Lúcia dos Mares Guia na Educação Musical de Belo Horizonte e Minas Gerais

*E tudo vem escrito com leveza e prazerosidade
como quem encanta e fatalmente seduz*
(Boff, 2012, p.12).

A separação, numa mesma pesquisa, dos grupos de entrevistados em momentos distintos do trabalho pode suscitar legitimamente o questionamento do porquê dessa escolha. Nossa justificativa se dá pelo fato de que, ao analisarmos os dados obtidos, percebemos a configuração de dois grupos de entrevistados colaboradores que ocuparam lugares distintos na vida de Rosa Lúcia.

O primeiro grupo apresentado no primeiro capítulo desta tese é formado por colegas, amigos e familiares da professora que contribuíram para forjar a vida de Rosa Lúcia, enquanto pessoa e profissional. O presente capítulo apresenta um outro grupo de entrevistados, composto por sujeitos que não deixaram de contribuir para a construção da pessoa e da profissional da professora, mas que tiveram uma relação em outro âmbito com Rosa Lúcia, enquanto alunos que se encontravam em fase de formação pedagógico-musical.

A partir dos dados obtidos nas entrevistas deste capítulo, buscamos compreender, com maior profundidade, as características de Rosa Lúcia enquanto professora; o que os professores entrevistados pensam sobre as ideias pedagógico-musicais da professora constituírem um método de educação musical; e como ocorreu a influência de Rosa Lúcia na vida profissional desses educadores musicais.

5.1 Mais uma entrevista semiestruturada

Numa pesquisa qualitativa como a nossa, utilizamos a entrevista semiestruturada como ferramenta para obtenção de dados. A entrevista é um momento importante de comunicação entre entrevistado e entrevistador no qual, além de obter respostas, os dois trabalham juntos para construir o significado a respeito de um sujeito. No caso dessa pesquisa, optamos pela entrevista semiestruturada, tanto no primeiro capítulo para traçar a história de vida de Rosa

Lúcia, quanto nesse capítulo para investigar questões relacionadas à sua personalidade, à sua prática pedagógico-musical e à sua possível influência na educação musical em Belo Horizonte.

A seleção dos entrevistados desse capítulo seguiu os seguintes critérios de inclusão: (1) atuar com Educação Musical profissionalmente; (2) ter convivido sistematicamente, por pelo menos 5 anos, com a professora Rosa Lúcia, em Belo Horizonte, durante sua formação profissional; (3) ter disponibilidade e interesse em participar da pesquisa; (4) assinar o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (TCLE).

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG com o número 5.508.944 e todos os participantes assinaram o TCLE (Anexo J), onde ficaram cientes dos procedimentos, e deram sua autorização à gravação e à utilização de sua imagem para fins acadêmicos e científicos.

As entrevistas ocorreram de modo virtual, ao longo de 2022 até meados de 2023, foram realizadas pela Plataforma Zoom e tiveram a duração de aproximadamente 50 minutos cada.

Perfil dos entrevistados

Foram identificados 8 educadores musicais que preenchiam os critérios de inclusão para as entrevistas, as quais totalizaram seis horas de gravação. A seguir, apresentaremos os entrevistados colaboradores da pesquisa:

Carla Reis

Ser professora de música para mim é mais do que propiciar às pessoas o acesso a um universo de sentidos. E isso já é muito! É sobre lidar com subjetividades, com o inefável e o intangível que habitam a Arte. Ser professora de música é também um modo potente de exercer minha agência no mundo social.

Carla nasceu em Varginha, sul de Minas Gerais e é filha única do Sr. José Bento e de Dona Maria. Sempre que a ouvi falar do seu pai, percebi uma doçura, uma admiração, um certo encantamento por uma pessoa que, de alguma forma, foi quem inicialmente alimentou sua sensibilidade ao belo: *ter um pai artista, que cantava e desenhava lindamente, me fez crescer em companhia da beleza. Sempre senti que era algo que me constituía. E talvez venha daí meu desejo de compartilhar a Arte com as pessoas, seja como musicista ou como professora.*

Seu interesse pelo piano veio da vivência na igreja da sua cidade: *me lembro de ficar observando a pianista durante os cultos e me apaixonar pelo instrumento. Fui eu que pedi a meus pais para aprender piano!* Então, mais ou menos aos nove anos de idade, ela começou a estudar esse instrumento. Aos dezessete mudou-se para Belo Horizonte, onde também fez bacharelado em piano na UFMG.

Carla atuou como professora de música em vários espaços, inclusive como regente de coro no Colégio Batista de Belo Horizonte. No Núcleo Villa-Lobos, foi professora de musicalização e de piano por quase 12 anos. Durante todo esse período teve contato direto com Rosa Lúcia.

Fez mestrado na Escola de Música da UFRJ e doutorado na Faculdade de Educação da UFMG. É professora do Departamento de Música da UFSJ, desde 2006, onde desenvolve o projeto de extensão *Piano.Pérolas*, que tem seu foco voltado para a formação inicial e continuada de professores de piano, bem como para a divulgação do repertório didático brasileiro na pedagogia desse instrumento. O projeto já rendeu muitos frutos com destaque para os dois livros *Piano Pérolas* vol. 1 e 2 realizados em parceria com a professora e amiga Liliana Botelho. Em breve será lançado um terceiro volume com repertório para técnica estendida no instrumento, resultado da pesquisa de pós-doutorado de Carla que está em desenvolvimento.

Débora Baião

Se tivesse que responder da maneira mais simples e mais profunda, pra mim, ser professora é a minha vida!

Débora começou a tocar piano aos sete anos de idade ainda em Sete Lagos, cidade próxima à Belo Horizonte, por causa da mãe que sempre sonhou em ser pianista, mas nunca pôde realizar esse desejo: *eu comecei a fazer piano por causa da minha mãe. Ela sempre quis aprender piano, mas meu avô era muito rígido e nunca permitiu.*

Então, ainda criança, sua mãe ofereceu a ela a oportunidade de fazer aulas de piano. Não pensou duas vezes e aproveitou ao máximo essa chance. Se mudou para Belo Horizonte para continuar seus estudos e teve uma lista enorme de professores de piano, tanto na Fundação de Educação Artística quanto na UFMG, mas afirma que didática mesmo de como ensinar ela aprendeu foi no Núcleo Villa-Lobos, assistindo as aulas de Rosa Lúcia e de outras professoras da escola: *eu estava com 19 anos, tinha 3 alunos de piano e não tinha a menor noção do que fazer com eles. Até que um dia, a Patrícia Santiago, que era minha professora, me perguntou se eu não queria fazer um estágio no Villa-Lobos. Quando eu cheguei, fiquei encantada.*

Débora concluiu o bacharelado e o mestrado na UFMG. Tornou-se uma exímia professora de piano e hoje atua no Villa-Lobos como coordenadora do ensino de piano e como professora, ministrando aulas voltadas para crianças, adolescente e adultos. Está sempre promovendo eventos pianísticos para os alunos da escola, que envolvem desde compositores tradicionais da literatura pianística até o repertório de compositores brasileiros como Tom Jobim e Chico Buarque, por quem tem um apreço especial.

Ah e não poderia terminar de contar a história de Débora sem voltar ao seu avô: *depois que eu comecei a tocar piano, o meu avô se apaixonou completamente pela música e nós sempre tivemos um relacionamento muito forte, muito especial. Eu acho que porque eu o tornei avô, eu sou a neta mais velha e também porque eu tocava piano e ele gostava muito de me ouvir e eu gostava muito de tocar pra ele.*

Gislene Marino Costa

Ser professor é mais do que ter um diploma de licenciatura; para ser professor a pessoa tem que se sentir professor. Ser professor de música é ainda mais desafiador, porque exige uma dupla formação - a de docente e a de músico (acredito na importância desta dupla formação!) Ser professor de música, atuando na formação docente, como é o meu caso, é um grande privilégio, porque o professor formador é multiplicador. E para você multiplicar, você tem que acreditar muito no que você faz, ter orgulho da sua profissão, ser feliz nela, para poder contagiar todos os seus alunos, futuros professores. E é assim que me sinto hoje: realizada e muito consciente da importância da minha profissão e do meu trabalho.

Gislene começou a estudar piano aos cinco anos de idade e aos 7 conheceu sua grande mentora: Tânia Mara Lopes Cançado, que passou a ser sua professora de piano, continuamente, desde essa época, passando pelo curso básico da UFMG e chegando ao bacharelado em piano da mesma instituição. Sempre sob a guarda cuidadosa e amorosa da querida professora Tânia.

Na Graduação, mesmo sendo uma excelente aluna, Gislene conta que começou a sentir um desconforto e pensou até mesmo em abandonar o curso, pois não via perspectivas profissionais no âmbito da performance: *Não conseguia me imaginar estudando horas por dia (sozinha) e depois ter que procurar público pra me ouvir.* Nesse momento, a atuação da professora Tânia foi fundamental e não só não permitiu que a aluna abandonasse o curso, como também criou o famoso CMI, Curso de Musicalização Integrado (1985) da UFMG, que se tornou um espaço de formação pedagógica para alunos da Escola de Música da UFMG, como Gislene. Foi lá que ela começa a lecionar ainda como estagiária. E foi lá também que ela conheceu Rosa Lúcia: *no CMI o mundo se abriu para mim e pude ver sentido nos meus estudos de música. Após terminar o bacharelado, fiz a licenciatura e, a cada dia, tinha mais certeza de que estava no lugar certo - na docência. Aos poucos, fui me sentindo professora e tendo retornos do meu trabalho; percebendo que ele contribuía para as vidas de outras pessoas.*

Gislene construiu na música uma trajetória rica de experiências. Já atuou em escolas de Educação Básica e, desde 1995, faz parte do corpo docente da Escola de Música da UFMG. Já foi coordenadora de curso, chefe de departamento e diretora da escola e hoje atua mais diretamente com as disciplinas voltadas à formação de professores, como didática, metodologia, estágios.

Tanto no mestrado quanto no doutorado, optou por fazer pesquisa na Faculdade de Educação da UFMG, onde afirma que foi muito feliz investigando sobre o ensino de música nas escolas de Belo Horizonte e sobre a formação de professores de música na Argentina, respectivamente.

Como podemos perceber na sua fala, Gislene também faz parte do time das professoras convictas e apaixonadas por sua profissão.

Heloisa Feichas

Para mim, acho que ser professora de música é parte da minha identidade.... Eu tenho guardado um desenho que minha mãe guardou de um dia que eu estava no pré-primário e a professora fez aquela pergunta: o que que você quer ser quando crescer? E eu fiz o desenho de uma criança sentada na frente do piano num banquinho e eu na cadeirinha do lado e eu botei um balãozinho mostrando que eu era a professora!

Nascida em Itajubá, interior de Minas Gerais, Heloísa faz parte de uma família musical: *meu pai era músico, meu avó, minha bisavó, meus tios ...família de músicos*. Aos 3 anos e meio já frequentava aulas de piano com uma professora da qual ela se recorda que era prima do Wagner Tiso, mas não lembra o nome. Estudou piano durante toda a infância e adolescência e, aos 21 ano, depois de concluir o curso de Letras em sua cidade, mudou-se para Belo Horizonte, onde fez o bacharelado em piano na UFMG.

Heloísa possui uma personalidade viva e, desde muito nova, sempre esteve envolvida em vários projetos simultâneos: enquanto fazia o curso de graduação, foi monitora da Escola de Música da UFMG na área de percepção musical e começou a dar aula no curso de formação da mesma instituição. Sempre gostou de tocar piano em público e participa de vários grupos musicais de música popular e jazz.

Na época de sua graduação em música, começou a dar aulas de piano e de musicalização no Núcleo Villa-Lobos, onde teve contato com Rosa Lúcia por muitos anos.

Depois do bacharelado, Heloísa passou duas temporadas em Londres onde concluiu seu mestrado sob a supervisão de Keith Swanwick e seu doutorado sob a supervisão de Lucy Green. Realizou também um pós-Doutorado em Educação Musical pela UNESP em 2015, sob orientação da professora Margarete Arroyo.

Suas áreas de interesse na educação musical passam pela Sociologia da Educação Musical e Pedagogias das Músicas Populares. É professora da Escola de Música da UFMG desde 1997 e acredita que, com o passar do tempo, sua definição de educação musical foi se ampliando abrangendo questões para além da música: *eu entendo a educação musical de uma forma muito mais ampla do que eu entendia antes, com uma força muito grande para exercer uma educação holística do ser humano a partir da música. Acredito no poder da música de transformação, transformação das pessoas. O potencial de desenvolvimento humano que a música proporciona, não só no desenvolvimento de habilidades musicais, a educação musical extrapola isso, vai além, vai para outras dimensões, envolve habilidades sociais, emocionais e espirituais.*

Jussara Fernandinho

Ser professora para mim é uma miniusina de conhecimento. É retroalimentar o conhecimento, a vida [...] a gente recebe todo um conhecimento que nos perpassa, né? A gente elabora o conhecimento, reelabora o conhecimento [...]que a gente recebeu, que a gente produz, a gente

gera conhecimento também e passa para frente e transmite e recebe de novo dos alunos. Então essa troca é uma usina pra mim.

Jussara também iniciou cedo seu contato com o piano, mas sempre dividiu a paixão pelas artes entre a música e as artes cênicas: fez bacharelado e especialização em Música e mestrado e doutorado nas Belas Artes (ênfase em artes cênicas).

Há vários anos, atua como professora na área de Educação Musical da Escola de Música da UFMG. Foi lá, mais especificamente no CMI, que ela teve seu primeiro contanto, enquanto aluna, com a professora Rosa Lúcia e com a Educação Musical, experiência na qual ela reflete: *as oficinas no CMI alimentavam nossa musicalidade. Preenchiam as lacunas de formação. [...] Traziam uma compreensão. Caia a ficha [da educação musical]. Era de uma interação com a música de uma forma diferente, interação de pessoa para a música e da música para a pessoa.*

Posteriormente, Jussara também foi professora do Núcleo Villa-Lobos de Educação Musical, onde conviveu com Rosa Lúcia.

Sempre em tom de alegria, Jussara relembra: *uma vez eu li que muitas vezes as coisas que a gente brinca na infância, elas nos indicam o que que a gente vai ser mais tarde, os nossos desejos... eu brincava de ser professora assim, adoidado, e brincava de ser professora de música. Punha minha irmã e minhas coleguinhas assentadas [...] dando aula de música com a coisas que eu já tinha aprendido, a ponto de elas reclamarem 'Jussara, a gente não aguenta mais cantar isso' rrsrsrs então [ser professora] é parte da minha vida, né?*

Liliana Pereira Botelho

Ser professora pra mim é saber que o conhecimento que você tem pode mobilizar outras pessoas, modificar a vida de outras pessoas...

Liliana é nascida em Belo Horizonte, mas passou sua infância e adolescência em Jequitinhonha, interior de Minas Gerais. Teve em seus pais duas grandes referências que influenciaram sua vida profissional. Sua mãe, Dona Candinha, foi uma professora de magistério das mais ferrenhas defensoras da educação e de um amor pelo ofício do ensino. Além disso, era uma excelente cantora e acompanha Sr. Dativo, pai de Liliana, pelas cantorias e serestas da cidade. É nesse quesito da música que Dativo tem uma de suas grandes responsabilidades, pois esse casal proporcionou desde sempre, aos quatro filhos, um ambiente extremamente musical que, no futuro, permitiria que duas de suas filhas se tornassem professoras de música e pianistas.

Liliana herdou da mãe o “gene” pedagógico. Ela possui uma habilidade ímpar de transformar tudo pelo olhar de uma professora. Na sua graduação em Música, realizada na Escola de Música da UFMG, o foco seria o piano erudito. Porém, ao entrar em contato com o trabalho que era desenvolvido no CMI, ela foi capturada pela Educação Musical. Ela comenta que todo o trabalho dela com o piano passou a ser influenciado pela perspectiva da educação musical.

Depois do bacharelado em piano, na UFMG, concluiu também o mestrado e o doutorado na mesma instituição. Trabalhou no Núcleo Villa-Lobos, junto com Rosa Lúcia, por quase 14 anos

e lá atuava como professora de piano e musicalização. Seus projetos de criação desenvolvidos nas aulas de musicalização eram sempre o maior sucesso, regados a muita criatividade e música.

Na UFSJ, onde atua como professora de ensino superior, se dedica às disciplinas e projetos voltados para a educação musical, como didática, música na Educação Básica, Programas do PIBID, residência estudantil e iniciação à docência. Enquanto professora, Liliana, assim como Rosa Lúcia, encontrou seu lugar no mundo: a sala de aula.

Marcelo Parizzi

Ser professor, para mim, é compartilhar uma paixão!

Marcelo nasceu numa família musical. Pai músico e médico e mãe pianista, ele teve contato com a música desde sempre e, já na barriga da mãe Betânia Parizzi, “sofria” o processo de musicalização.

Aos 7 anos, ele já era aluno de Rosa Lúcia, de flauta doce e musicalização, e desde então nunca mais se desligou da música, nem de Rosa Lúcia a quem chama de “mãe musical”. Ele é uma das testemunhas da metodologia da professora, pois fez todo o ciclo de musicalização e flauta doce proposto por ela no Núcleo Villa-Lobos. Ao final do processo, aos dezoito anos, ingressou na Escola de Música da UFMG, onde cursou bacharelado em flauta transversal. Marcelo atuou também como professor de flauta doce e flauta transversal no Núcleo Villa-Lobos.

Marcelo sempre teve na performance musical, seu foco maior de trabalho, mas nunca deixou de lado o que aprendeu com a educação musical: *tanto a minha atuação como músico como minha prática pedagógica como professor de flauta refletem meu caminho enquanto aluno que passou pelo processo de musicalização desde muito cedo.*

Professor do Departamento de Música da UFSJ, desde 2006, Marcelo uniu a música e a medicina, a exemplo do seu pai, e atua também na área da saúde do músico. Seu doutorado foi realizado na Faculdade de Medicina da UFMG, onde ele desenvolveu um estudo sobre os *desconfortos físico-posturais em flautistas e sua relação com a técnica de performance da flauta transversal.*

Matheus Braga

A música na minha vida vem da nossa história familiar: a casa do meu biso era cheia de instrumentos musicais, muita gente tocava alguma coisa.

Matheus é o primogênito da protagonista da nossa história e também sofreu os impactos musicalizadores, ainda no ventre materno. Foi o primeiro aluno da então escolinha Villa-Lobos. Anteriormente, fez aulas também da Fundação de Educação Artística.

Tornar-se professor de música aconteceu de maneira muito natural para Matheus, seguindo a influência da mãe, e aos dezessete anos, já era professor de flauta doce, violão e musicalização no Núcleo Villa-Lobos.

Dotado de habilidades musicais admiráveis, Matheus cursou o bacharelado em Composição na UFMG e é um exímio arranjador. Foi braço direito de Rosa Lúcia em vários projetos e trabalhou também com ela, anos a fio, com a formação de professores no Projeto Música na Escola em algumas cidades do interior de Minas Gerais. Também criou toda a parte gráfica dos livros e cadernos de musicalização escritos por Rosa Lúcia.

Atualmente, Matheus é coordenador da área de musicalização no Núcleo Villa-Lobos e atua também como professor de flauta doce, violão, musicalização e banda. *O que mais me encanta em ser professor é poder compartilhar com os alunos algo que eu gosto tanto e acredito tanto...*

Ao ouvir um pouco da história de vida dos nossos colaboradores de pesquisa, fomos percebendo as tramas sendo construídas ao longo do tempo, o variável vivido por cada um, o encontro na profissão, tudo se confluindo para a construção de uma identidade que “passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional” (Diamond; 1991 *apud* Nóvoa; 2013, p.16).

Observamos nas falas dos colaboradores uma identificação com a constituição da identidade do ser professor(a) à qual todos se reconhecem efusivamente. Saber exatamente como a construção dessa identidade se deu pode ser um emaranhado difícil de ser totalmente esclarecido, mas Nóvoa (2013, p.16) nos dá pistas de que o processo de formação da identidade do professor se sustenta em três *As*: Adesão, Ação e Autoconsciência:

-Adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens;

-Ação, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos ‘colam’ melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências ‘marcam’ a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula;

- Autoconsciência, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação

pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo (Nóvoa; 2013, p.16).

O autor ainda pontua que se reconhecer enquanto professor(a) consiste num movimento dinâmico, não estático, que caracteriza a maneira como cada um “se sente e se diz professor” (Nóvoa, 2013, p.16). Assim, a identidade se constitui como “um lugar de lutas e de conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (idem).

Nos movimentos das vidas dos entrevistados, notamos dois pontos que só foram percebidos ao fim das conversas: (1) todos os colaboradores da pesquisa que aparecem nesse capítulo, com exceção da professora Gislene Marino, foram professores do Núcleo Villa-Lobos, onde tiveram sob a coordenação pedagógica da professora Rosa Lúcia; (2) todos passaram pelo curso de Graduação em Música na Universidade do Estado de Minas Gerais que, por décadas a fio, dominou a formação de educadores musicais nesse estado. Outro aspecto que se revelou de quase total confluência foi o surgimento do Centro de Musicalização Integrado da Escola de Música da UFMG, o CMI, muitas vezes mencionado neste trabalho e nas entrevistas.

O CMI foi criado pela professora Tânia Mara Lopes Cançado, em 1985, oferecendo, além de cursos de Música para crianças de 07 a 14 anos, a possibilidade de que os alunos do curso de graduação em Música da UFMG pudessem receber formação pedagógico-musical. Rosa Lúcia foi uma das figuras centrais na elaboração das diretrizes pedagógicas do CMI, onde nossos entrevistados, com exceção de Matheus Braga e Marcelo Parizzi, tiveram suas primeiras experiências com a educação musical. Matheus e Marcelo também se formaram na UFMG, mas já estavam inseridos no contexto da educação musical desde a infância.

O Quadro 6 apresenta uma síntese do perfil dos professores entrevistados em ordem alfabética.

Quadro 6 – Identificação dos entrevistados

NOME	FORMAÇÃO	RELAÇÃO COM ROSA LÚCIA	ATUAÇÃO PROFISSIONAL ATUAL
Carla Reis	- Bacharel em Música (UFMG) - Mestre em Música (UFRJ⁵⁹)	No Núcleo Villa-Lobos, onde atuou como professora de	Professora do Departamento de Música da UFSJ.

⁵⁹ Universidade Federal do Rio de Janeiro.

	Doutora em Educação (UFMG)	piano e de musicalização.	
Débora Baião	- Bacharel em Música (UFMG) - Mestre em Performance Musical (UFMG)	No Núcleo Villa-Lobos onde atua, há mais de 30 anos, como professora de piano e musicalização.	Professora e coordenadora de piano no Núcleo Villa-Lobos de Educação Musical.
Gislene Marino	- Bacharel e Licenciada em Música (UFMG) - Mestre em Educação (UFMG) - Doutora em Educação (UFMG)	No Centro de Musicalização Integrado – CMI, durante sua graduação na UFMG.	Professora de ensino superior na Escola de Música da UEMG ⁶⁰ .
Heloisa Feichas	- Bacharel em Música (UFMG) - Mestre em Educação Musical (UCL/ LONDRES⁶¹) - Doutora em Educação Musical (UCL/ LONDRES) - Pós-Doutorado em Educação Musical (UNESP)	No Núcleo Villa-Lobos, onde atuou como professora de piano e musicalização.	Professora de ensino superior na Escola de Música da UFMG.
Jussara Fernandino	- Bacharel em Música (UFMG) - Mestre em Artes (UFMG) - Doutora em Artes (UFMG)	No Centro de Musicalização Integrado – CMI durante sua graduação na UFMG.	Professora de ensino superior na Escola de Música da UFMG.
Liliana Pereira Botelho	- Bacharel em Música (UFMG) - Mestre em Música (UFMG) - Doutora em Educação Musical (UFMG)	No Núcleo Villa-Lobos, onde atuou como professora de piano e musicalização.	Professora do Departamento de Música da UFSJ.
Marcelo Parizzi	- Bacharel em Música (UFMG) - Mestre em Música (UFMG) - Doutor em Ciências Aplicadas à Saúde do Adulto (UFMG)	No Núcleo Villa-Lobos, onde foi aluno de flauta doce e de musicalização de Rosa Lúcia e, posteriormente, professor de flauta doce e transversal.	Professor do Departamento de Música da UFSJ.

⁶⁰ Universidade do Estado de Minas Gerais.

⁶¹ Institute of Education, University of London.

Matheus Braga	Bacharel em composição (UFMG)	Filho de Rosa Lúcia.	Professor de musicalização e violão e coordenador no Núcleo Villa-Lobos de Educação Musical.
---------------	---	----------------------	--

Análise dos dados

Laville e Dionne (1999) nomeiam de *análise de conteúdo* a etapa onde nos atentamos para os discursos dos entrevistados de modo a captar as diferenças e semelhanças, comparando-os, interpretando-os e reconhecendo as diferenças e as semelhanças. Esse resultado surge a partir de “um estudo minucioso de seu conteúdo, das palavras e frases que o compõem, procurar-lhes o sentido, captar-lhes as intenções, comparar, avaliar, descartar o acessório, reconhecer o essencial e selecioná-lo em torno das ideias principais” (idem p.214).

Nas palavras de Sampieri, Collado e Lucio (2013, p.456), destrinchar um material bruto coletado visa uma “codificação qualitativa”, onde “os dados vão se revelando” e nós os “capturamos” de forma que possam facilitar o processo de interpretação. Usamos a codificação para começar a mostrar “significados potenciais e desenvolver ideias, conceitos e hipóteses”. Nesse tipo de análise de dados, categorias são entendidas como “conceitos, experiências, ideias, fatos relevantes e com significado” (idem, p.458) e nessa pesquisa acreditamos ser mais pertinente essas categorias serem agrupadas pelos temas que se evidenciaram a partir das falas dos entrevistados.

5.2 Categorias temáticas

Ao longo das entrevistas pude confirmar um sentimento comum: existia ali um enorme prazer e entusiasmo por parte dos entrevistados em falar sobre Rosa Lúcia. Um tom de alegria e admiração se estabeleceu em todas as entrevistas, e aqui não estou usando o subterfúgio da generalização de uma grande maioria. Não! Esse sentimento permeou todas as entrevistas.

A partir da análise temática realizada no material obtido nas transcrições das entrevistas, surgiram padrões de respostas que caracterizam aspectos objetivos e subjetivos, pessoais e profissionais, de valores e posturas do ser humano e da professora Rosa Lúcia (figura 77):

Figura 77. Nuvem de competências



Esses aspectos que surgiram ao longo das entrevistas formam um conjunto de características definidoras de quem era Rosa Lúcia e de como ela se constituía enquanto professora, de quais competências essa persona era composta. E como destrinchar o que constituiu e formou a competência ou as competências de Rosa Lúcia?

Abordar o conceito de *competências* apresenta uma complexidade, pois trata-se de uma discussão que abarca uma gama enorme de possibilidades de significados como esclarece Jardim (2007):

Na literatura sobre as competências identificamos várias abordagens acerca das mesmas, a saber: (1) a competência-chave da autoformação (Nyhan, 1989), (2) as competências de terceira dimensão (Aubrum & Orofiamma, 1990), (3) as competências transversais ou genéricas (Casanova, 1991), (4) a competência emocional (Goleman, 1997, 1999), (5) as aptidões de vida (Who, 1994, 1996, 1997), (6) as competências relacionadas com os saberes necessários para a educação do futuro (Morin, 2000), (7) as competências imprescindíveis para ensinar na sociedade do conhecimento (Perrenoud, 2000), (8) as competências ecossociais (Bertrand, 2001), (9) as competências-chave (Evequoz, 2004) e (10) as competências sociais (Del Prette & Del Prette, 2001, 2003, 2005) (Jardim, 2007, p. 80).

Para além das definições trazidas pelo autor acima, outras propostas se apresentam e aqui trazemos duas abordagens que consideramos amplas e que contemplam saberes apontados nas entrevistas como constituintes de Rosa Lúcia: a primeira, de Leite (1996), que insere no conceito de *competência* aspectos como conhecimentos, habilidades, atitudes e características pessoais que se manifestam a partir do “saber fazer”, “saber ser” e “saber agir”:

o ‘saber fazer’, que recobre dimensões práticas, técnicas e científicas, adquirido formalmente (cursos/treinamentos) e/ou por meio da experiência profissional;

o ‘saber ser’, incluindo traços de personalidade e caráter, que ditam os comportamentos nas relações sociais de trabalho, como capacidade de iniciativa, comunicação, disponibilidade para a inovação e mudança, assimilação de novos valores de qualidade, produtividade e competitividade;

o ‘saber agir’, subjacente à exigência de intervenção ou decisão diante de eventos - exemplos: saber trabalhar em equipe, ser capaz de resolver problemas e realizar trabalhos novos, diversificados (Leite, 1996, p. 164-165).

A autora explica que esses saberes articulados delimitam um perfil ideal de qualificação que permite “dominar situações concretas de trabalho e transpor experiências adquiridas de uma situação concreta a outra” (Leite; 1996, p.164). Ela acredita que “a qualificação de um indivíduo é sua capacidade de resolver rápido e bem os problemas concretos mais ou menos complexos que surgem no exercício de sua atividade profissional” (idem).

A segunda abordagem que trazemos sobre o conceito de *competência* é a expressa no Glossário de Termos Técnicos da Organização Internacional do Trabalho (OIT):

Capacidade de articular e mobilizar condições intelectuais e emocionais em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e práticas, necessários para o desempenho de uma determinada função ou atividade, de maneira eficiente, eficaz e criativa, conforme a natureza do trabalho (OIT, 2002, p. 22-23).

Tanto a definição de Leite (1996) quanto a do OIT (2002) relacionam ao conceito de *competências*, além de atributos relacionados ao saber objetivo, constituintes subjetivos representados pelas habilidades, atitudes e características pessoais. São atitudes que dizem respeito ao “saber ser” e “saber agir” que juntas com o saber técnico ou acadêmico, o “saber fazer”, constituem um perfil ideal de um profissional. É a combinação dessas características que resultam num profissional diferenciado como a protagonista dessa história que estamos contando, a professora Rosa Lúcia.

5.2.1 Competências intrapessoais e interpessoais

Liliana Botelho, professora da UFSJ, que se considera “neta pedagógica” de Rosa Lúcia, afirma com entusiasmo que a professora era “elétrica, viva, enérgica, tinha prontidão para a vida. Ela era fascinante! Falava rápido. Tinha uma vitalidade e disponibilidade, um brilho nos olhos, uma alegria, um ímpeto”.

Gislene Marino, professora da UEMG, confirma essa mesma percepção sobre Rosa Lúcia e acrescenta: “acolhedora ao mesmo tempo que firme e assertiva, falava com convicção, inovadora”. Aqui, ao trazer *inovadora*, a entrevistada se refere à “coragem de ir atrás de conhecimento, e abrir uma escola de música em Belo Horizonte, naquela época, início da década de 70”.

“Extremamente acolhedora, alegre, carinhosa, atenciosa, afetuosa, ao mesmo tempo rigorosa, não deixava passar um detalhe. Um rigor pedagógico, nada estava bom se fosse no *mais ou menos*”, são palavras usadas por Matheus Braga, filho de Rosa Lúcia e também professor de música, para expressar a preocupação e cuidado da professora em buscar realizar seu trabalho no mais alto nível possível. Ele completa: “ela cobrava uma atitude de compromisso por parte dos alunos, e todo mundo se envolvia e se dedicava muito, na maior alegria e prazer”.

Em seu livro *Reencantar a Educação*, Hugo Assmann (2012, p.30) afirma que “o conhecimento só emerge em sua dimensão vitalizadora quando tem algum tipo de ligação com o prazer” e reitera que o *reencantamento* da educação passa pela “união entre sensibilidade social e eficiência pedagógica” (idem, p.34). O autor destaca que “o ambiente pedagógico tem de ser lugar de fascinação e inventividade. Não inibir, mas propiciar, aquela dose de alucinação consensual entusiástica requerida para que o processo de aprender aconteça como mixagem de todos os sentidos” (Assmann, 2012, p.29).

À sombra de Freire (1996/2002), podemos elucidar sobre como características como alegria, amor, afeto e disponibilidade podem ser atributos que impactam a prática pedagógica e são necessários a ela. Ele se manifesta primorosamente na seção *Ensinar exige querer bem aos educandos*:

A minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver. Justa alegria de viver que, assumida plenamente, não permite que me transforme num ser ‘adocicado’ nem tampouco num ser arestoso e amargo.

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis, seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. (Freire, 1996/2002, p.53)

Na professora Rosa Lúcia, o ser exigente e rigoroso se manifestava de uma maneira muito particular que não se traduzia pela intransigência, austeridade ou inflexibilidade, pelo contrário, esse rigor vinha de uma convicção pedagógica muito bem construída ao longo do tempo e que Jussara Fernandino afirma que “era uma relação professora-alunos muito aberta, vital, não era aquela coisa de cima pra baixo” onde ela demonstrava “uma autoridade no melhor dos sentidos, uma propriedade que vem de um conhecimento sólido e do amor pelo ofício, uma conjunção de coisas muito interessantes”.

Quando Jussara pontua o conhecimento sólido que Rosa Lúcia possuía, tocava numa questão muito cara à professora. Ela, além de ser muito estudiosa, fazia questão de mostrar a importância da construção desse conhecimento por parte de cada professor para que a prática pedagógica de cada um fosse exercida num nível máximo. Esse é um quesito apontado por Freire (1996/2002, p.36) como fundamental na ação educativa, onde ele pontua que *Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade*:

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leva a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe (Freire, 1996/2002, p.36).

Rosa Lúcia demonstrava seu rigor pedagógico, principalmente, pelo cuidado na realização do trabalho e preocupação com o resultado, pela preparação das aulas e pela preparação dela mesma enquanto profissional da educação musical. Heloisa comenta admirada: “era incrível ver os resultados, às vezes com meninos que tinham pouco tempo de aula, a preocupação artística, [...] a visão estética da arte”. E complementa: “mesmo que fosse uma bandinha rítmica, aquilo se transformava em alguma outra coisa, que faz todo sentido quando a gente entende o que é educação musical”.

Carla Reis, também professora da UFSJ, comenta que “apesar dela [Rosa Lúcia] ser uma mulher muito bonita, muito cheirosa, muito elegante, o que num primeiro momento poderia ser um pouco intimidador, isso se quebrava com sua generosidade e alegria”. Ela

surpreende-se com o fato de achar isso muito interessante pois “a figura dela [Rosa Lúcia] impunha um respeito, mas a atitude era de troca. Ela se alegrava com o compartilhar. Seu olhar era para o outro, para a demanda do outro, para os limites do outro”.

Outras duas características mencionadas muitas vezes pelos entrevistados foram a humildade e a generosidade. Humildade que se manifestava na postura de sempre querer aprender e reconhecer quando não sabia e a generosidade na partilha e na escuta. Liliana Botelho relembra uma passagem engraçada em que a professora, em algum dado momento, não dominava o tipo de repertório pelo qual os alunos de uma turma estavam interessados, e ao pedir ajuda declarou: “estou me sentindo um fóssil! Alguém me ajude com *Sweet Child O’Mine*”!

A combinação de ensinar com amor, alegria, empatia e humildade nos remete novamente a Paulo Freire (1996/2002, p.45).

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas consciência e técnica final (Freire, 1996/2002, p.45).

Matheus Braga, comenta que ela tinha um *modo educadora musical* que funcionava vinte e quatro horas por dia: “viajando, assistindo a um filme, lendo um livro... tudo era material pra ela, ela *linkava* tudo com possibilidades para as aulas de musicalização. Era uma dedicação, um prazer, um amor que ela tinha no que fazia”.

Essa declaração feita por Matheus revela uma característica notável de nossa personagem: a curiosidade! Heloisa reitera: “Ela era curiosa e não era arrogante, tinha muita humildade, escutava o que você tinha para falar”. Ela era inquieta e curiosa e instigava esse comportamento nos próprios alunos. Esse traço de personalidade incentiva um movimento de troca criando uma relação dialogal entre professor e aluno como enfatiza Freire (1996/2002, p.33):

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*. Neste sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do

movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma ‘cantiga de ninar’. Seus alunos *cansam*, não *dormem*. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (Freire, 1996/2002, p.33).

As habilidades musicais de Rosa Lúcia também saltavam aos olhos de quem convivia com ela: Carla Reis, que também teve a oportunidade de dar aulas de piano para Rosa Lúcia, declara: ela era “uma pianista brilhante! O mais alto nível de *audiação* que eu já vi. [...] eu me emocionava nas aulas de piano dela. Rosa Lúcia era um vulcão musical e isso tinha de sair de alguma forma e saiu como uma professora brilhante” ([VÍDEO 7](#)).

Heloisa também foi impactada pelas habilidades musicais da professora: “extremamente musical! Tudo que ela botava a mão, tudo que ela fazia era bonito. Uma parlenda simplesinha, uma canção, tudo que ela botava a mão no piano, na flauta, era música pura”. Sobre esse ponto Jussara exclama: “ela era a música em si, a educação musical em si, uma artista que transmitia essa *artisticidade* pra gente” ([VÍDEO 8](#)).

Tanto Matheus Braga, quanto Carla Reis e Marcelo Parizzi, usaram exatamente a mesma palavra para descrever o dinamismo dela em sala de aula: “*timing*”, que para Carla é “um jeito de dar aula muito particular, muito atenta, se uma atividade não estava funcionando, ela mudava rapidamente”. Marcelo comenta que “a aula tinha um fluxo, não tinha momentos de queda, e que era muito natural e fácil para ela”. Matheus complementa: “a aula não ficava um segundo vazio, acabava uma atividade e já emendava na outra, uma [atividade] tinha a ver com a outra. Um equilíbrio muito grande entre uma atividade mais estimulante e depois uma coisa mais reflexiva”. Heloisa usa a analogia do mágico tirando o coelho da cartola para ilustrar:

(...) a capacidade que ela tinha de, em uma canção, explorar tanta coisa, de tantos elementos que ela extraía, era parte rítmica, parte melódica, harmônica, gestual, corporal, compreensão da forma, da estrutura. Ela ia costurando tudo de uma forma muito orgânica, extremamente musical e artística. Era espantoso isso!

Acreditamos que o fator ludicidade, que aparece em sua abordagem pedagógica, contribui muito para esse “*timing*” nas aulas. Heloisa comenta que Rosa Lúcia a despertou para a possibilidade da utilização do lúdico nas aulas de musicalização: “uma ludicidade no processo de educação musical que eu não estava acostumada” e complementa que “essa questão do lúdico como base para aprender um conteúdo ou desenvolver uma habilidade, eu aprendi isso com Rosa Lúcia”.

5.2.2 O método

Não entro em sala sem um planejamento! Nem que seja um papelzinho com anotações. A organização era uma característica pessoal de Rosa Lúcia que extrapolava nitidamente para sua abordagem pedagógica. Liliana Botelho pontua que “o processo pedagógico dela era muito organizado e estruturado” e que seguia “uma coerência com os objetivos de educação musical propostos por ela”. Gislene relembra a orientação enfática nos anos de convivência com Rosa Lúcia: “planejem as aulas”! Heloisa pontua que ela tinha “uma noção muito clara de estruturação, de caminho, de progressividade que a educação precisa”.

Essa progressividade, à qual Heloisa se refere, pode nos suscitar a ideia de uma proposta engessada e inflexível, mas não é o caso da abordagem pedagógica de Rosa Lúcia. Trata-se de uma sistematização, um sequenciamento, um direcionamento intencional em função de um objetivo: proporcionar educação musical aos indivíduos a partir de uma abordagem lúdica, experiencial, de contato direto com a música, com proposta de atividades e de repertório. Tudo sistematizado a partir da reflexão, compreensão e possibilidades de transformação da realidade musical dos alunos. E o que esse conjunto de ações planejadas, sequenciais e sistematizadas, acaba por configurar? Possivelmente a resposta seja o Método de Educação Musical de Rosa Lúcia dos Mares Guia.

Libâneo (2006) acredita que um método de ensino não se constitui apenas pela adoção de uma sequência de procedimentos, mas que:

são as ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos para atingir objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico. Eles regulam as formas de interação entre ensino e aprendizagem, entre o professor e os alunos, cujo resultado é a assimilação consciente dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas dos alunos (Libâneo; 2006, p.152).

Já a educadora musical Maura Penna (1990, p.66) esclarece que um método se caracteriza pela proposição de “procedimentos que abordarão conteúdos devidamente selecionados e organizados em função de um objetivo”. A autora até acredita que métodos como Willems, Orff, entre outros, podem servir como referência, mas nunca acriticamente pois “não podemos esquecer que esses métodos carregam uma concepção de música e de mundo. Podemos nos reapropriar de exercícios dos vários métodos, na condição de, compreendendo os princípios que os embasam, redirecioná-los para as metas que almejamos”.

E foi dessa forma que Rosa Lúcia criou seu próprio método. A partir de influências que recebeu ao longo da sua trajetória e de suas reflexões sobre essas influências, a professora construiu a sua compreensão de educação musical e consequentemente, sua abordagem pedagógica a partir dessa compreensão. Nesse sentido, Libâneo (2006, p.150) esclarece que:

ter um método é mais do que dominar procedimentos e técnicas de ensino, pois o método deve expressar, também, uma compreensão global do processo educativo na sociedade: os fins sociais e pedagógicos do ensino, as exigências e desafios que a realidade social coloca, as expectativas de formação dos alunos para que possam atuar na sociedade de forma crítica e criadora (Libâneo, 2006, p.150).

Para confirmarmos a existência de um método de educação musical criado por Rosa Lúcia, realizamos a pergunta de forma direta em nossa entrevista com os colaboradores da pesquisa: “você acredita que Rosa Lúcia tinha um método próprio de educação musical?”. Novamente uma resposta unânime entre os professores, pois todos afirmaram que ela tinha seu método próprio de educação musical. Gislene, Liliana e Jussara asseguram que a educadora foi transformando todas as influências que ela recebia de uma maneira muito particular. Heloisa corrobora e afirma que ela era *antropofágica*:

Ela queria aprender também! Então, ao longo da vida ela foi assimilando coisas novas. [...] Ela estuda, ela incorpora e traz o dela, coloca aquilo tudo dentro da pedagogia dela. Uma pedagogia muito própria. Em relação aos educadores musicais brasileiros Rosa Lúcia é uma corrente, um tipo de raciocínio. Até hoje a gente fala dando aula: isso aqui é Rosa Lúcia. As coisas se misturaram e saiu um vetor novo: a pedagogia de Rosa Lúcia.

Débora Baião afirma que ela transformou todas as influências que recebeu como educadora musical num “pensamento pedagógico próprio” que culminou numa proposta própria de educação musical. Carla Reis também confirma essa percepção:

Ela foi adicionando todos esses impactos pedagógicos que ela recebeu durante a vida, até mesmo a experiência dela como aluna de piano na Bahia, isso tudo influenciou. Não foi assim: vou criar um método, mas ao longo do tempo ela foi sistematizando e gerou o próprio método. Eu acho que é um método, sim, porque tem passo a passo, tem progressividade, tem conteúdo, tem repertório de referência. É um verdadeiro mosaico, um caleidoscópio formativo criado por ela.

Em conversas com a própria Rosa Lúcia, Matheus também assegura a existência do seu método de educação musical:

A gente discutia muito sobre isso. Ela tinha coisas que ela buscava em vários desses educadores musicais, desde Willems a Schafer. Tinha coisas que ela discordava, coisas que ela achava que podiam ser feitas de outra maneira, muitas vezes em função da nossa realidade brasileira. Isso fez, sim, com que ela tivesse uma proposta, um programa com a marca dela, muito pessoal, muito próprio [...] e ela soube adaptar todos esses modelos, essas influências, essas experiências para a nossa realidade.

Depois de realizada a constatação da existência do método de educação musical de Rosa Lúcia, aprofundamos a percepção dos entrevistados sobre questões basais desse método. O primeiro ponto que vem à tona é a **vivência/experiência musical como ponto de partida da abordagem pedagógica**. Gislene comenta que na abordagem da educadora “tudo passa pela vivência, os conceitos são trazidos de uma forma aplicada, já vivenciados”. Liliana conta que para ela isso foi algo totalmente novo em termos de abordagem de ensino: “isso pra mim foi mágico, viver a música antes de conceituar; primeiro eu ofereço a experiência”.

Rosa Lúcia e Rubem Alves eram camaradas da educação musical:

Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música, não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que ele ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes (Alves, 2023, p.40).

Outro ponto bastante comentado nas entrevistas foram os **projetos de criação**, já abordados nos capítulos anteriores, que foram considerados marca registrada da proposta pedagógica de Rosa Lúcia. Segue aqui uma descrição impecável de Jussara Fernandinho sobre o tema:

O *projeto de criação* é uma característica dela, das aulas dela. O conhecimento se dava também não só no ministrar práticas, mas nessa elaboração é laboração [dos projetos], nesse conhecimento que surgia no ato de criar. [...] Os *projetos de criação* são uma via de realização musical, onde vamos costurar e apreender o que foi trabalhado. A criação é algo muito integrador é o momento de integrar tudo o que você aprendeu junto com sua experiência própria, sua musicalidade própria, é a hora de juntar o conhecimento que é dado com o conhecimento que a pessoa já possui. Esse tipo de abordagem é totalmente diferente da concepção [de ensino] anterior, que era de cima para baixo, pré-concebida e que não considerava a pessoa envolvida.

Matheus Braga acredita que talvez os projetos de criação fossem os momentos em que Rosa Lúcia mais tinha apreço por ser “o momento do fechamento, do vamos colocar em prática tudo que foi trabalhado pra ver como isso foi processado e como isso enriqueceu a experiência musical dos alunos e a expressão por meio da música”.

“O *Projeto de criação* é um pilar do método de Rosa Lúcia”, afirma Carla Reis ao tratar do assunto. Carla relembra que essa prática pedagógico-musical proposta pela professora se revelou como uma “grande novidade” para ela:

Foi uma das coisas que mais me encantou e também me fez me desenvolver como professora e como musicista. Quando eu vi aquilo, eu achei muito diferente de tudo que eu já tinha visto e, ao mesmo tempo, fazia muito sentido: pegar elementos dos conteúdos e transformar aquilo num produto musical único, original. É muito instigador do ponto de vista criativo e ao mesmo tempo você aplica tudo que foi vivenciado e conceituado de uma maneira criativa, de uma maneira autoral. Eu fiz muitas coisas legais inspiradas nos projetos da Rosa Lúcia. A chama criativa, a centelha criativa que hoje eu ainda cultivo vem dali. Esses *projetos de criação* possibilitam aplicar [o que foi aprendido], criar e ainda dá uma satisfação muito grande aos alunos porque aquilo é uma coisa própria não é uma mera reprodução.

Um diferencial apontado também pelos entrevistados na prática pedagógica da professora é a **diversidade de abordagens pedagógicas**: como ela pensava em possibilidades de abordagens diferentes, como essa criatividade se manifestava no material que era produzido por ela. Marcelo Parizzi relembra que ela tratava nas aulas de musicalização dos mais variados assuntos: “ela tinha cada ideia, juntava música, literatura, pintura e a gente aprendia tudo junto”.

A forma como ela destrinchava um assunto e o abordava de várias formas diferentes também chamava atenção, como recorda Liliana: “tem uma atividade que ela fazia com uma parlenda, que é das coisas mais extraordinárias que eu já presenciei”. E continua “a partir dos versos da parlenda, ela trabalhava todos os parâmetros musicais numa desenvoltura, a primeira vez que eu vi, foi num curso para professores e eu fiquei literalmente chocada rsrs”. Encontramos um vídeo onde Rosa Lúcia realiza essa atividade. São quase oito minutos de uma performance impactante que comprova exatamente a fala de Liliana ([VÍDEO 9](#)).

Ao longo dessa pesquisa utilizamos termos como *proposta pedagógica*, *abordagem pedagógica*, *abordagem metodológica* para nos referirmos ao modo de trabalho e à concepção da professora Rosa Lúcia sobre educação musical. Após a análise das falas dos colaboradores, percebemos que esses termos convergem para o que os entrevistados confirmaram como sendo

seu *método* de trabalho. Percebemos que a construção desse método levou tempo, reflexão, teste, criação, recriação e reorganização das influências recebidas. Assim como ela mesma foi atravessada, durante seu percurso pessoal e profissional, pelas trocas com *os outros*, ela também marcou a experiência de construção profissional de muitos indivíduos, assim como veremos a seguir.

5.2.3 A influência

Tudo que eu faço na minha profissão hoje tem a influência clara da convivência com ele [Koellreutter] (Mares Guia, *apud* Junqueira, 2018a, p. 75). Ao longo do nosso caminho enquanto construção como seres humanos e profissionais, vamos tecendo laços, realizando trocas, construindo relações, fortalecendo umas, renunciando outras. Dessa forma, a gente se constrói ao mesmo tempo que o outro também se faz. Como isso se dá, quais os motivos das nossas escolhas, passam por questões objetivas e subjetivas que muitas vezes nem nós mesmos conseguimos explicar. Muitos fatores influenciam nosso modo de ser, de pensar, de sentir e, analisar a influência de uma determinada pessoa nessa equação não é tarefa simples pois não é algo mensurável, ao mesmo tempo é interessante compreender onde está em nós um pouco de cada um que cruza nossa jornada pois:

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem-fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage, interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um *percurso* de formação, no sentido em que é um *processo* de formação (Moita; 2013, p.115).

Ao narra a história de vida de Rosa Lúcia vivências, parcerias e trocas foram explicitadas evidenciando o movimento de influenciar e ser influenciada. Koellreutter figura como um desses atores que influenciou muitos, entre eles, Rosa Lúcia que, por sua vez, influenciou outros tantos. E assim o emaranhado de relações vai se arquitetando.

Vale a pena relembrar algo marcante no sentido do reconhecimento explícito da influência esse educador na vida de vários alunos. Em 2015, foi realizado, na UFMG, por ex-alunos dele, um seminário intitulado *Processos Criativos em Educação Musical – Tributo a Hans-Joachim Koellreutter* no intuito de homenageá-lo pelo legado deixado, no ano em que ele completaria 100 anos. Posteriormente, esse seminário se transformou num livro com o mesmo título, onde foram registrados capítulos escritos por ex-alunos do professor, inclusive um capítulo escrito por Rosa Lúcia. Ao ler o livro, nos deparamos com depoimentos de muito afeto

e de um enorme reconhecimento pela presença marcante de Koellreutter nas vidas dessas pessoas “que foram transformadas por seus ensinamentos e enriquecidas por sua humanidade” (Parizzi; Santiago, 2015, p.12).

Especificamente aqui nesse capítulo da pesquisa, estamos tratando de jovens professores de música que foram impactados em seu percurso de formação por uma professora: Rosa Lúcia dos Mares Guia. Esses indivíduos tiveram contato com a educadora num período de suas vidas onde se encontravam naquele momento inicial de sua formação enquanto professores, durante a faculdade e logo após a saída dela. Esse período é caracterizado como uma fase de grande entusiasmo e de uma certa euforia no sentido da busca por ser um melhor profissional possível na área do ofício escolhido e, se deparar com uma figura tão marcante como Rosa Lúcia pode alimentar e impactar nossa jornada de maneiras impensáveis. Nóvoa (2022, p.18) pontua que:

Os primeiros anos como professores iniciantes ou principiantes são os mais decisivos na vida profissional docente, pois marcam, de muitas maneiras, a nossa relação com os alunos, com os colegas de profissão e com a profissão. É o tempo mais importante na nossa Constituição como professores, na construção da nossa identidade profissional (Nóvoa, 2022, p.18).

A partir desses encontros com alunos, com colegas de profissão e com a profissão em si, a prática pedagógica de cada um vai se delineando e vamos construindo nossa identidade, nossa maneira de ser e de estar no ofício. Como mencionamos anteriormente, Nóvoa (2013) esclarece que o processo identitário de um professor pelos três *As*: Adesão, Ação e Autoconsciência. Quando analisamos a prática pedagógica de Rosa Lúcia a partir dessa perspectiva, compreendemos melhor como essa identidade singular foi construída.

Adesão a princípios e valores muito caros a ela como o amor pela profissão, a responsabilidade enquanto educadora, o apreço pelo conhecimento e um profundo investimento nas potencialidades humanas e musicais dos indivíduos. *Amorsicalização!* É o substantivo criado por Jussara Fernandino para se referir à Rosa Lúcia atuando como professora: “aquele amor que ela transmitia ao fazer música, ao ensinar música”. Liliana Botelho comenta que assistir às aulas da professora era uma verdadeira “injeção de ânimo pedagógico por presenciar não só o entusiasmo dela atuando, mas também o quão ricas eram as experiências que ela proporcionava aos alunos nas aulas”.

A ação pedagógica, no momento da sala de aula, que se constitui como Nóvoa (2013, p.16) define de uma “segunda pele profissional” onde cada indivíduo tem seu próprio jeito de “organizar aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos”. Essa “segunda pele” de Rosa Lúcia se materializava em ações específicas que a caracterizavam como energia, ritmo da aula, organização, escuta atenta, alegria, rigor na realização das atividades. Marcelo Parizzi afirma que parecia tão natural e fácil para ela estar em sala de aula: “ela fazia tudo como se estivesse tomando um cafezinho... não sei explicar, mas era de uma competência tão natural e tão envolvente, com tanto capricho”. Matheus Braga comenta do “jeito que ela tinha de fazer com que os alunos se engajassem nas aulas e topassem os desafios”.

Sobre o aspecto da autoconsciência que envolve a reflexão sobre sua ação, em Rosa Lúcia se manifestava de várias formas: pelo poder de síntese e análise que ela demonstrava, pelas escolhas criativas que construíram seu próprio método de educação musical, por exercer sua prática pedagógica de maneira autônoma. Jussara explicita sua impressão: “uma firmeza, uma convicção pedagógica”. Carla se impressiona com o modo como ela conectava tudo que estava ao seu redor numa reflexão constante e trazia para as aulas: “tudo que ela teve contato na sua formação, seus interesses em relação à história da música e história da arte, ela trazia para a musicalização”.

Podemos associar do modo de agir, da adesão e da autoconsciência de Rosa Lúcia enquanto educadora ao que se refere Corazza (2017, p.111) como *vontade de potência*, uma força criadora inerente ao ser educador de fazer, formar e criar educação. A autora, atravessada pelo conceito de *vontade de potência* de Nietzsche (1945), expõe que a docência provoca uma vontade ativa e criadora de educar e é essa vontade que “estimula os acontecimentos, as novidades e o pensar no pensamento educacional, fazendo nossa profissão ser vivida como poesia e dotando-a de uma disposição trágica: isto é, da capacidade que temos de nos decidir politicamente pela responsabilidade vital de educar” (Corazza, 2017, p. 112).

Multiplicadora, mentora, legado, influência, exemplo, referência são palavras utilizadas pelos colaboradores para explicitar o reconhecimento dessa identidade de educadora musical que se construiu ao longo do tempo.

Jussara Fernandino dizia para a própria Rosa Lúcia: “Você não é Rosa, você é uma Roseira”! E complementa: “ela foi uma multiplicadora, plantou uma semente em cada um de

nós. [...] o que eu aprendi com ela foram coisas determinantes na minha atuação, formação e aplicação em sala de aula. Foi um dos pilares, foi uma pessoa que musicalizou Belo Horizonte”.

Figura 78. Ilustração inspirada na ideia de Jussara sobre Rosa Lúcia⁶²



Heloisa afirma que a educadora deixou “[...]um legado. Muita gente passou por ela na minha geração. Ela marcou uma geração de instrumentistas, principalmente pianistas que despertaram para a educação musical assistindo Rosa Lúcia dar aula. Abriu a cabeça da gente, inclusive no CMI. A base do CMI foi Rosa Lúcia. É uma geração que está aí atuando”. Heloísa comenta de maneira carinhosa que até hoje, em sala de aula, quando vai mostrar alguma coisa ela esclarece: “isso aqui é Rosa Lúcia”!

Marcelo Parizzi, hoje professor de flauta transversal na UFSJ, afirma convicto que a prática pedagógica dele enquanto professor reflete seu caminho construído a partir das aulas de musicalização e flauta doce com Rosa Lúcia.

Liliana acredita que seja impossível medir o tamanho da influência dela na formação de tantas pessoas, pois sua metodologia de ensino “está embutida em várias gerações de professores pelas escolas de Belo Horizonte e não só em Belo Horizonte, porque os professores

⁶² Design elaborado por Ana Luiza Lopes Teles.

se espalharam, além do que, ela deu muita formação para professores nas cidades do interior de Minas”.

Para Gislene Marino, legado foi a palavra escolhida para frisar a importância de Rosa Lúcia:

Ela deixou um legado muito grande. São dois expoentes em termos de educação musical Rosa Lúcia e Tânia Mara. Eu sempre cito a Rosa para os meus alunos. Realmente foi uma pessoa que me marcou como professora, dou os créditos a ela. Ela é a minha referência como professora de musicalização. Ela está viva no seu próprio legado. É a imagem da pedrinha que cai na água [calma] do rio e vai se propagando. Quantas pessoas passaram pelas mãos de Rosa Lúcia? Alunos dela que depois se tornaram professores, é uma raiz, ramificação imensurável. (Gislene)

Matheus esclarece que “ela atuou em todos os contextos da educação musical: escola particular, escola pública, começou dando aulas na Fundação de Educação Artística”, e continua enfaticamente: “era unanimidade entre as pessoas que tiveram contato com ela, quem foi aluno dela, quem fez curso com ela, tem uma lembrança muito forte, uma referência muito grande por conta de todas essas características que já falamos aqui”. E conclui “ela queria que, através dos professores, a música chegasse ao maior número de pessoas”.

Diante de tantos relatos marcantes acreditamos que o que acontecia nas aulas com Rosa Lúcia eram *encantações pedagógicas* através da música. Presenciar uma ação pedagógica tão envolvente, criativa, prazerosa ressoava em nós de forma vibrante, gerando uma conexão, um encontro que se alimenta na partilha dos ideais da educação que repercute no que Santos (2023, p.111) denomina de “pedagogia do contato, do afeto, do encontro”:

Saber de afeto é do âmbito do encontro, do acontecimento. É preciso ser professor aí. Isso muda o discurso pedagógico calcado na diáde ensinar-aprender, muda o olhar sobre a aprendizagem, muda o lugar do professor. Reconhece a força do professor, sua vontade de potência de educar, não por conta de um saber a ser transmitido e uma certeza sobre as estratégias para transmiti-lo, mas como dono de um gesto atrator capaz de favorecer e disparar encontros, fazer circular afetos, sensível aos signos emitidos pelos sujeitos, aos agenciamentos efetuados no ambiente de aprendizagem, aos signos que são desenvolvidos no heterogêneo (Santos, 2023, p. 11).

Retomando aqui uma fala de Patrícia Santiago no primeiro capítulo desta pesquisa: uma “hedonista”. E acrescentamos: Rosa Lúcia era uma hedonista da educação musical que nos

seduzia e nos encantava, como descreve Assmann (2012, p.34) ao falar sobre educação e sedução:

Rubem Alves costuma dizer que educar tem tudo a ver com sedução. Segundo ele, educador/a é quem consegue desfazer as resistências ao prazer do conhecimento. Seduzir para ‘o quê’? Ora, para um saber/sabor. Portanto, para o conhecimento como fruição. Mas é importante frisar igualmente o ‘para quem’, porque pedagogia é encantar-se e seduzir-se reciprocamente com experiências de aprendizagem. Nos docentes deve tornar-se visível o gozo de estar colaborando com essa coisa estupenda que é possibilitar é incrementar - na esfera sociocultural, que se reflete diretamente na esfera biológica- a união profunda entre processos vitais e processos de conhecimento (Assmann (2012, p.34).

Essa sedução e encantamento eram recíprocos, pois, tocavam e alimentavam todas as partes envolvidas no processo de *aprendência* revelando a essência do *espírito pedagógico* de Rosa Lúcia. Acreditamos que essa essência venha de algo maior, de uma verdadeira vocação, de uma disponibilidade para a vida e para educação:

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa, de ou, a alegria necessária ao que-fazer docente. É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever. Amorosamente, acrescento. (Freire, 1996/2002, p. 53).

4.3 Reflexões finais

Escolher uma profissão, um ofício ao qual nos dedicaremos grande parte da nossa existência é algo que tem implicações para toda a vida. Escolher ainda ser professor ou professora, traz em si, ou no mínimo deveria trazer, condicionantes fundamentais como o apreço pelo ser humano e a fé na possibilidade de mobilização desse ser humano através da expansão do conhecimento.

Para tanto, formar-se e transforma-se em professor é um caminho extenso, cheio de grandes e bons desafios e encontros, experiências e trocas. Encontrar com pessoas que, de

alguma forma, enriqueceram nossa existência e avivaram nosso desejo de sermos melhores, melhores pessoas, melhores professores nos mostrando possibilidades e caminhos, é um privilégio. Rosa Lúcia representou tudo isso para muitas pessoas.

Por um lado, um ser humano eletrizante movido por alegria, coragem e entusiasmo. Por outro um caldeirão pedagógico em ebulição. Sua prática pedagógica singular é o reflexo dessa persona em ação como professora, pois nossa maneira de ser se entrelaça à nossa maneira de ensinar revelando, em nossa maneira de ensinar, a nossa maneira de ser (Nóvoa, 2013).

O que as falas dos entrevistados apontam é que Rosa Lúcia estabeleceu – a partir da sua ação como educadora, da combinação entre a pessoa, a professora e seus princípios e práticas pedagógico-musicais – uma identidade marcante que impactou a formação de muitos professores de música em Belo Horizonte e em Minas Gerais.

Considerações finais

Uma ode à Rosa Lúcia. Foi essa a minha impressão ao longo do processo dessa pesquisa e agora após sua conclusão. Dedicar-se por quatro anos para escrever sobre uma pessoa não parte de um entusiasmo ingênuo, mas do reconhecimento de que algo precisa ser contado.

Por que a história de vida da educadora musical é algo que deva ser contado? A resposta para mim passa pelo IMPACTO. Não tenho outra palavra para me referir a Rosa Lúcia, se não IMPACTO.

Uma pessoa amorosa, inteligente e alegre causa impacto. Uma pessoa ativa, generosa e afetuosa causa impacto. Uma pessoa criativa, instigante e musicalmente artista causa impacto. Uma pessoa com propósito de vida claro causa impacto. É a conjunção de muitas variáveis, tudo reunido em uma pessoa só.

À medida em que eu ia avançando na elaboração da pesquisa, a constatação da existência dessa conjunção de variáveis e do impacto que ela causava foi sendo confirmada. Os caminhos metodológicos previamente estabelecidos me auxiliaram nessa empreitada e o objetivo de narrar sua história de vida e a partir dela, analisar sua proposta de educação musical e mapear sua influência na Educação Musical de Belo Horizonte e de Minas Gerais foi sendo alcançado.

Esse objetivo geral da pesquisa foi sendo cumprido à medida que avançamos com o desenvolvimento dos objetivos específicos. O primeiro deles foi traçar a história de vida da professora Rosa Lúcia a partir do diálogo com colegas, familiares e alunos. Para isso, realizamos entrevistas semiestruturadas com esses personagens colaboradores da pesquisa que foram acrescentando informação indispensáveis para que a história de vida de Rosa Lúcia fosse narrada. Outra etapa foi a fase de esmiuçar sobre a trajetória da própria Rosa Lúcia em entrevistas concedidas por ela, em seus textos e documentos. Contamos também com um rico material fotográfico e de audiovisual que nos foi disponibilizado pela família e que contribuiu enormemente para elucidar pontos investigados. Os resultados obtidos a partir desse primeiro objetivo específico perpassam toda a construção do trabalho e aparecem em todos os capítulos da tese.

O segundo objetivo específico estabelecido foi a realização de um diálogo com os autores David Elliot e Marissa Silverman (2015), Keith Swanwick (1979, 1988), Hans-Joachim

Koellreutter (2018), Edgar Willems (1970, 1981) e Paulo Freire (1996/2002), a fim de compreender melhor a educação musical proposta pela professora Rosa Lúcia. Encontramos nos textos desses autores, confluências que apoiaram o delinear dos fundamentos da prática pedagógica de Rosa Lúcia. Experiência musical, atitude crítica e reflexiva, processos criativos e ludicidade e alegria foram discutidos a partir do olhar com que cada um dos autores enxerga esses pontos fundamentais em suas propostas de educação musical e de educação de modo geral, no caso específico de Paulo Freire. Esses apontamentos que nutriram esse diálogo ocorreram ao longo do capítulo 3 desta tese.

Partimos então para a análise da obra pedagógico-musical da professora Rosa Lúcia, que consistiu no terceiro objetivo específico proposto, assunto que foi tratado no capítulo 4 desta tese. A obra da educadora musical é bem vasta e nos debruçamos sobre ela por um bom tempo, organizando, limpando os cadernos mais antigos, comparando, investigando seu conteúdo. Após essa etapa, selecionamos os materiais que seriam analisados em maior profundidade para demonstrar sua proposta de educação musical na prática. Identificamos no material elaborado por ela, os fundamentos apontados no terceiro capítulo.

O último objetivo específico foi, a partir de entrevistas com professores de música que, em algum momento do seu percurso formativo, tiveram contato sistemático com Rosa Lúcia, identificar a existência de um método de educação musical proposto por ela e sua influência na prática pedagógica de educadores musicais de Belo Horizonte e de Minas Gerais. Isso ocorreu no capítulo 5 da pesquisa onde abordamos a questão da constituição da identidade do ser professor(a) pela proposição dos três *As*: Adesão, Ação e Autoconsciência de Nóvoa (2013) e os conceitos de competências explicitados por de Leite (1996), que engloba aspectos como conhecimentos, habilidades, atitudes e características pessoais que se manifestam a partir do “saber fazer”, “saber ser” e “saber agir” e do Glossário de Termos Técnicos da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2002).

As falas desses professores corroboraram a existência de um método de educação musical proposto por Rosa Lúcia dos Mares Guia e enfatizaram o IMPACTO da educadora em suas vidas. Trata-se de um capítulo fundamental para o fechamento do objetivo geral da tese

Ao fim do trabalho pude concluir que aquele sentimento inicial, o qual me mobilizou no sentido de realizar essa pesquisa fazia muito sentido. Tratamos de uma educadora musical de uma singularidade admirável que apresentou uma proposta pedagógica inovadora para seu

tempo. Rosa Lúcia reuniu em seu modo de ser, seu apreço pelo conhecimento, suas convicções pedagógicas, seu amor pela arte como um modo de existir na docência despertando forças. Willems (1970, p.206) expõe que “se na educação musical é necessário ensinar formas, é necessário também despertar forças. Para isso, é preciso dar livre voo aos elementos afetivos, tais como a alegria, o entusiasmo, o amor pela música, que vivificam o ideal e a ação, mesmo no domínio da técnica”.

Rosa Lúcia despertou forças através do seu exemplo como uma educadora inquieta que estava sempre em busca de superação, de novas descobertas e que não ocupava o lugar de uma docência cômoda:

Não somos uma pedra. Temos que estar sempre em movimento. Você pode ter seus princípios, mas você tem que estar em movimento e eu propus a fazer isso a vida inteira. Estou sempre aprendendo com os alunos, com os colegas, com os mestres, estou sempre refletindo sobre o que faço avaliando as coisas que já fiz e o que posso fazer de melhor (Mares Guia *apud* Rosa; Magalhães, 2013, p.31).

Sempre tocada pelo espírito *desequilibrador* despertado nela pela influência e relação com o professor Koellreutter, se propôs à inventividade, a uma busca incessante da sua própria visão de educação musical, atitude que corrobora a ideia de Freire (1987) de que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também (Freire, 1987, p.38)”.

Rosa Lúcia, ainda jovem, estava inserida num contexto tradicional de educação musical. A mudança dessa perspectiva a partir do que ela vivenciou na Bahia, proporcionou consequências definidoras em sua trajetória profissional. Da mesma forma, sua proposta pedagógica causou esse impacto para uma geração de jovens músicos e educadores musicais, na qual eu me incluo, que também passaram por uma educação musical tradicional mesmo depois de quase 30 anos dos Seminários Internacionais de Música da Bahia terem ocorrido. Isso confirma o fato de que inovações levam tempo para ser absorvidas e, numa época em que não contávamos com os aparatos tecnológicos como hoje, o tempo das coisas era outro.

Sabemos que qualquer proposta pedagógica de qualquer área traz em si as marcas do seu tempo e é possível que hoje, Rosa Lúcia pudesse enxergar outras formas de estruturar seu trabalho. Identificamos em sua abordagem pedagógica um senso de uma proposição de assuntos, atividades e repertório que proporcionam um fazer musical criativo, colaborativo,

entusiasmado e alegre se estabelece como a sustentação da sua proposta pedagógica. É uma abordagem que busca fazer música, se expressar através dela e, para além de questões puramente musicais, pretende contribuir para que possamos ver o mundo de uma maneira diferente enriquecendo a experiência humana e possibilitando “auto crescimento, autoconhecimento, autoestima, realização criativa, empatia humanística e cultural, bem-estar comunitário e prazer ao longo da vida” (Elliott; Silverman, 2015, p.358).

Da sua atuação enquanto educadora musical, acreditamos que Rosa Lúcia era uma *sonhadora de aulas* que projetava a sua *cidade de sonhos* para quem com ela estivesse disposto a partilhar a experiência da educação musical (Corazza, 2019b, p.8). Essa cidade dos sonhos que ela compartilhou conosco se materializava no modo dela de conduzir suas aulas, de se dirigir aos alunos, na demonstração de um pensamento criativo para resolução de desafios musicais, no gosto em aprender, na criação da sua própria concepção de educação musical, no gozo por ensinar, se configurando numa docência poética que “transporta, transpõe e transfere criadoramente” (Corazza, 2017, 115).

Rosa Lúcia construiu uma abordagem de educação musical que é a tradução possível da *sua* concepção de educação musical. Outras concepções existem e devem continuar surgindo demonstrando o caráter reflexivo de cada um sobre sua prática educacional. Propostas de *educações musicais* são múltiplas, pois cada professor é único em suas experiências, valores, crenças e convicções particulares como explicita Jorgensen (1997):

A educação musical [...] é uma colagem de crenças e práticas. Seu papel na formação e manutenção dos [mundos musicais] - cada qual com seus valores, normas, crenças e expectativas - implica formas diferentes nas quais ensino e aprendizagem são realizados. Compreender esta variedade sugere que pode haver inúmeras maneiras nas quais a educação pode ser conduzida com integridade. A busca por uma única teoria e prática de instrução musical aceita universalmente, pode levar a uma compreensão limitada (Jorgensen, 1997, p.66).

Em sua prática pedagógica, Rosa Lúcia sempre estimulou que cada indivíduo desenvolvesse um olhar crítico e reflexivo sobre sua prática apontando a possibilidade da elaboração de novas *educações musicais* num movimento de transcrição da educação musical. Corazza explicita que o professor não é um mero transmissor de conteúdos literais, mas é um “*transcriador* que traduz a seu modo, ao *transcriar* obras, autores, fórmulas, funções, valores, maneiras de existir e modos de subjetivação” (Corazza, 2013, p. 20). É um processo de *artistagem* pelo qual a educadora fabrica uma *Didática-Artista*:

O encargo artistador da docência tradutória é possibilitar as suas próprias condições de invenção; o que implica engendrar um solo comum para criações originais. Docência, como abertura direta para o jogo da diferença das matérias, engajada num processo de desdobramento contínuo. Docência pensada como oxímoro de criação absoluta, enquanto tradução para várias línguas ao mesmo tempo. Docência que consiste, ao mesmo tempo, em uma arte, um saber e uma *technai* da tradução, liberta da oposição entre conhecimento arraigado e conhecimento adquirido. Docência, que toma a tradução não como modo de representação, mas como *medium* de formas – afirmação explícita, insinuação, alusão codificada –, que revela a sua natureza poética e onírica, sem remissão à eternidade da matéria. Docência que realiza construções autônomas, aglutinando momentos de véspera com cenas de anteontem, e expressando o eterno retorno da diferença em seu caráter infinitivo (Corazza, 2021, p. 13).

Finalmente, pontuamos que a cada história de vida de uma professora que é contada o educador é posto no centro da discussão contribuindo dessa forma para a possibilidade de elaboração de novas propostas sobre formação de professores e sobre a profissão docente (Nóvoa, 2013). No campo da Educação Musical, esse tipo de pesquisa contribui para a construção da área, que se edifica a partir dos pensamentos e realizações de cada educador musical (Arroyo, 2002).

Chamamos a atenção para algo que a pesquisa (auto)biográfica em Educação, no caso aqui, em Educação Musical pode contribuir que está além da construção do campo da Educação Musical, mas que é anterior e imprescindível: a valorização da profissão do professor. Uma profissão que sempre foi impregnada de valores, de sentindo existencial, mas que vem sendo sistematicamente, há tempos, atacada, desvalorizada, desprestigiada e desrespeitada. Acreditamos que histórias de vida de educadores poderão contribuir para o renascimento dessa figura central da sociedade civilizada.

Minhas últimas reflexões enquanto pesquisadora é que esta pesquisa não se encerra aqui, pois, há muito o que ser realizado em relação à educadora musical Rosa Lúcia dos Mares Guia. Tínhamos uma ideia inicial de catalogar e digitalizar todo o material e os documentos que nos foram disponibilizados, mas devido ao volume extenso, isso não foi possível de ser realizado. Além disso, outras questões que surgiram ao longo da pesquisa suscitaram em mim um desejo de *dobrar a esquina* para me aprofundar, com maior ênfase, sobre a construção da identidade profissional, em específico a identidade do professor, a partir de uma ótica sociológica. Tema para o qual pretendo me embrenhar futuramente.

UM POSFÁCIL DE AFETO



*A teacher affects eternity;
he can never tell where his influence stops*

(Henry Adams, 1918, p.199)

Realizar esta pesquisa me colocou em contato simbiótico com a vida de Rosa Lúcia por quatro anos. Foram momentos de muita emoção que me atravessaram e farão parte da minha experiência de vida. Como todo trajeto de pesquisa encontramos percalços e nesses momentos sempre recorri a ela em busca de inspiração.

No fim, percebo que tratamos de um verdadeiro emaranhado poético de *histórias de vida*, onde a história dela se misturou com a minha e com a dos colaboradores, vozes fundamentais para o trabalho.

Finalizo externando minha profunda gratidão e o privilégio de ter cruzado com uma figura tão especial quanto foi e é nossa Rosa Lúcia.

Segue aqui o afeto registrado em palavras de outras pessoas que conviveram com Rosa Lúcia.

Lalá (Laura Braga, neta de Rosa Lúcia)

Ser neta da minha avó Lolinha foi a experiência mais espetacular da vida. Além de ser o pacote completo de vó, com almoços maravilhosos, natais inesquecíveis, dedo na cobertura do bolo de chocolate, resgate de castigo dos pais, fins de semana no sítio e família reunida,

ela ensinou pra gente tanto sobre a vida. Sobre história, sobre cinema, sobre moda (um estilo impecável que era só dela), sobre outras culturas, mas principalmente sobre música.

Lembro das aulas de musicalização, de dormir na casa dela e passarmos horas jogando sanduíche das notas, e de ouvir ela tocando piano por horas e horas. Bach, Debussy, Tom Jobim, Cinema Paradiso, ou qualquer música que eu pedisse pra ouvir e arrumasse uma partitura (que ela tocava como se conhecesse há anos). Crescer em uma casa de músicos é um privilégio pra poucos, e eu, minha irmã e meus primos queridos fomos absurdamente sortudos e felizes por chamá-la de vó.

Thiago Dias Ribeiro (ex-aluno de Rosa Lúcia. Hoje seus filhos estudam flauta doce e piano no Núcleo Villa-Lobos)

No distante ano de 1987 comecei a estudar flauta doce e musicalização com a professora Rosa Lúcia. Por ser cunhada de um irmão da mamãe e nossas famílias serem próximas, sempre a chamei por seu apelido de Lolinha. Naquela época, a escola funcionava ainda em um anexo da casa onde morava na Rua Níquel, no bairro Serra. Me lembro das aulas serem muito leves, prazerosas, lúdicas e com atividades que envolviam e encantavam à todas as crianças da turma. Muito além de sua competência, sensibilidade e talento musical incomuns, Lolinha também possuía traquejo e carisma em sua didática que fizeram toda a diferença aos seus alunos. Tenho gravado na memória inúmeros momentos onde ela nos fazia sentir com o corpo os compassos, as pulsações, seus tempos e contratempos, apurando nossos sentidos musicais e desenvolvendo-nos a percepção auditiva. As cantigas folclóricas que utilizava para demonstrações práticas são igualmente inesquecíveis: cantarolando-as hoje é quase possível voltar no tempo e até mesmo vislumbrá-la entrando em sala com seu inconfundível – bom dia, minha gente!

Pautou toda sua existência na dedicação à música e ao seu ensinamento. Generosa, importou-se em deixar livros com sua técnica em educação musical para as futuras gerações, em parceria com seu filho e herdeiro musical Matheus. Sempre estudiosa, aprimorou sua performance ao piano até o fim, presenteando-nos com emocionante apresentação do belíssimo Noturno em Mi bemol Maior Op.9 No.2 de Chopin nas comemorações dos 45 anos de seu querido Núcleo Villa Lobos.

Sou infinitamente grato por ter sido seu aluno e por ter sido ela quem introduziu a música em minha vida. Minha admiração, carinho, respeito e gratidão são eternos, assim como minhas preciosas recordações de nosso tempo juntos e da pessoa incrível que ela foi!

Neander Cândido (professor do Núcleo Villa-Lobos desde 2008)

"Aqui no Núcleo Villa Lobos, nós não só educamos musicalmente nossos alunos, mas os ensinamos música para a vida!"

Esta fala de Rosa Lúcia ainda ecoa nos meus ouvidos e tem norteado a minha carreira como educador musical. Tive o privilégio de ter sido seu estagiário durante sete anos (2008-

2015), e durante todos esses anos, percebi que nenhuma de suas aulas eram iguais. Por mais que os assuntos fossem os mesmos, as didáticas utilizadas por Rosa, eram personalizadas. Seu olhar estava sempre voltado para o aluno, tornando-o protagonista principal daquele momento de aprendizado. Saber quais as demandas, dificuldades e, sobretudo, as especificidades que deveriam ser valorizadas e aperfeiçoadas em seu aluno, eram primordiais para o planejamento de suas aulas.

Rosa, sempre com brilho no olhar, entusiasmo e alegria, ministrava cada conteúdo como se fosse a sua primeira vez. Essa atitude contagiava e envolvia seus alunos, transformando as aulas de música em uns momentos únicos, prazerosos e especiais que, por muitas vezes, extrapolavam os limites físicos da escola e penetravam no cotidiano dos alunos.

Rosa Lucia ensinava música para a vida!

Ana Paula Alves (secretária do Núcleo Villa-Lobos)

Como definir Rosa Lúcia?

A palavra certa para mim seria: inesquecível!

Inesquecível pelo seu legado e sua forma incomparável de distribuir conhecimento e alegria por onde passava, com seu perfume inconfundível.

Inesquecível pelo seu carinho e atenção com todos, sem exceção.

Inesquecível pela sua vontade de viver.

Obrigada por ter passado um tempo em sua companhia, querida Rosa.

Sua eterna secretária, se assim poço dizer.

Vander Ramos (professor do Núcleo Villa-Lobos)

O contato com Rosa Lúcia me fez entender que é possível transmitir conhecimento de forma competente, divertida e na medida certa para cada aluno. Ela compartilhou toda sua sabedoria de forma extremamente generosa, humilde com uma alegria contagiante, tornando nossa experiência ao seu lado algo importante e precioso. Guardo seus ensinamentos com apreço. Eles são fôlego e inspiração para a paixão que compartilhamos pelo ensino da Música. Mais uma vez: obrigado Rosa!

Fernanda Zanon (ex-aluna e ex-professora do Núcleo Villa-Lobos)

A Rosa foi uma professora inspiradora! Quando lembro das suas aulas, me vem à cabeça os jogos musicais que ela criava. Um em especial me marcou muito, era o jogo sobre história da música. Ela sempre nos ensinava com muita doçura e criatividade. Os projetos de musicalização eram sempre muito bem elaborados por ela e a apresentação sobre o livro Raul e o Luar foi muito bonita, digna de ser lembrada para sempre! Ter sido aluna da Rosa durante minha infância e adolescência foi um verdadeiro privilégio e acabou por me fazer seguir nos caminhos da música.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena M.B.; BRAGANÇA, Inês. Histórias de vida de educadores/as sociais em pesquisa narrativa (auto)biográfica. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 5, n. 13, p. 16-23, jan./abr. 2020.
- ABRAHÃO, Maria Helena M.B.; BRAGANÇA, Inês. Abordagens teórico-metodológicas da formação de professores em dois tempos: olhares sobre o CIPA I (2004) e o CIPA V (2012). *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v.1, n. 1, p. 31-45, jan./abr. 2016.
- ABRAHÃO, Maria Helena M.B. Abrahão. O método autobiográfico como produtor de sentidos: a invenção de si. *Revista Actualidades Pedagógicas*, n. 54, p. 13-28, jul./dez. 2009.
- ABRAHÃO, Maria Helena M.B. Pesquisar com histórias de vida para melhor compreender e valorizar a formação de professores e a realização de práticas docentes significativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena M.B (Org.). *Educadores Sul-Rio-Grandenses: muita vida nas histórias de vida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 13-41.
- ABRAHÃO, Maria Helena M.B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. In: ABRAHÃO, Maria Helena M.B. *A aventura autobiográfica – teoria e prática*. Pelotas, 2003. p.79-95.
- ABREU, Delmary Vasconcelos. A história de vida aguçada pelos biografemas: um recorte da história de Jusamara Souza com o campo da educação musical. *Revista da Abem*, v. 27, n. 43, p. 150-167, jul./dez. 2019.
- ADAMS, Henry. *The Education of Henry Adams*.. GlobalGrey. 2020. Disponível em: <https://www.globalgreyebooks.com/education-of-henry-adams-ebook.html>. Acesso em: 10 out. 2024.
- ALMEIDA, Jéssica. Formação e experiência: biografia músico-educativa como procedimento de pesquisa e formação. *Revista Teias*. v. 22, n. 64, p. 102-115, out. 2020.
- ALVES, Gislene de Araújo. *Pesquisa biográfica em educação musical: narrativas e (auto)biografias como abordagem de pesquisa da formação e atuação de professores de música*. Abem, 2014. XVI Encontro Regional Sul. **Anais**.
- ALVES, Rubem. *Por uma educação sensível*. 14. ed. Jandira: Principis, 2023.
- ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. 14. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 2. ed. São Paulo: Ars Poetica, 1995.
- APPOLINÁRIO, F. *Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico*. São Paulo, Atlas, 2009.
- ARROYO, Margarete. Educação Musical na Contemporaneidade. In: Seminário nacional de pesquisa em música da UFG, 2002, Goiânia. **Anais**. p. 18-29.

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOFF, Leonardo. Prefácio. In: ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 11-12.

BOLÍVAR, Antônio. A expressividade epistêmico-metodológica da pesquisa (auto) biográfica. In: ABRAHÃO, Maria Helena M.B; BRAGANÇA, Inês P.; ARAÚJO, Mairce S. (Orgs) *Pesquisa (Auto)Biográfica, fontes e questões*. Curitiba: Editora CRV, 2014. (Seminário V CIPA Rio, 2014). p. 113-127.

BONOTTO, Danusa; KRIPKA, Rosana; SCHELLER, Morgana. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. *Revista de Investigaciones de la UNAD.*, v.14, n. 2, p. 55-73, jul/dez. 2015.

BOWMAN, Wayne D.; FREGA, Ana Lucía. *The Oxford Handbook of Philosophpt in Music Education*. New York: Oxford University Press. 2012.

BRITO, Teca Alencar. Hans-Joachim Koellreutter: músico e educador musical menor. *Revista da Abem*, v.23, n.35, p. 11-23 | jul./dez. 2015.

CARDOSO, Renato de Carvalho. *O conhecimento musical na perspectiva da complexidade: possibilidades para a educação musical*. 2020. 264f. Tese (Doutorado em Música), Instituto de Artes, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo. 2020.

CECHINEL, A. *Estudo/Análise Documental: uma revisão teórica e metodológica*. Criar Educação. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESC. Criciúma, SC, v. 5, n.1, p.1-7, jan./Jun. 2016.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

COLLADO, Carlos; LUCIO, Maria; SAMPIERI, Roberto. *Metodologia de pesquisa*. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Penso, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. *O Sonho da Docência: Fantástico Tear*. Campinas: Pro-Posições, v. 32, 2021. p. 1-29.

CORAZZA, Sandra Mara. O direito à poética na aula: sonhos de tinta. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782019240040>.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículo e didática da tradução: vontade, criação e crítica. In: CORAZZA, Sandra Mara (Org.). *Docência-pesquisa da diferença: poética de arquivo mar*. Porto Alegre: UFRGS, 2017. p. 111 -133.

CORAZZA, Sandra Mara. *O que se transcria em educação?* Porto Alegre: Doisa, 2013.

DELORY-MOMBERGER, CHRISTINE. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. Tradução Anne-Marie Milon Oliveira. *Revista Brasileira de Educação*. v. 17 n. 51 set./dez. 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. prefácio. In: ABRAHÃO, Maria Helena M.B; PASSEGGI, Maria da Conceição; (Orgs.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da*

pesquisa (auto)biográfica). Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012, p. 9-15.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 333-346, 2011.

DIONNE, Jean; LAVILLE, Christian. *A Construção do Saber*. Tradução Heloísa Monteiro; Francisco Settineri. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

ELLIOT, David; SILVERMAN, Marissa. *Music matters: a philosophy of music education*. New York: Oxford University Press, 2015.

ELLIOT, David. Music Education Philosophy. In: MCPHERSON, Gary; WELCH, Graham. *The Oxford Handbook of Music Education*. New York: Oxford University Press, v.1, p.63-83, 2012.

ERBS, Rita Tatiana Cardoso; HONÓRIO FILHO, Wolney. Aproximações entre pesquisa (auto) biográfica e história da educação. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 05, n. 13, p. 124-143, jan./abr. 2020.

FERNANDES, José Nunes. *Dicionário de educação musical*. Rio de Janeiro: ed. do autor, 2022.

FERRAROTTI, Franco. *Sobre a ciência da incerteza: O método biográfico na investigação em ciências sociais*. Mangualde: Pedago, 2013.

FERRAROTTI, Franco. Las histórias de vida como método. *Revista Convergência*, v.14, n. 44, p.15-40. 2007.

FONSECA, João Gabriel Marques. O espírito criador e o ensino prefigurativo. In: KATER, Carlos. (Org.) *Cadernos de Estudo - Educação Musical: especial Koellreutter*. São João Del Rei: Fundação Koellreutter, 2018. p. 94-106.

FONSECA, João Gabriel Marques. Koellreutter e o espírito criador. In: PARIZZI, Betânia; SANTIAGO, Patrícia (Org.). **Processos criativos em Educação Musical**. Belo Horizonte: UFMG, 2015. p. 31-40.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e Fios: Um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2008.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Raymond Murray Schafer: O educador musical em um mundo em mudança. In: ILARI, Beatriz; MATEIRO, Teresa. (Org.) *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: IBPEX, 2011. p. 275-304.

FRANÇA, Cecília; MARES GUIA, Rosa Lúcia. *Jogos Pedagógicos para a educação musical*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

FRANÇA, Cecília; MARES GUIA, Rosa Lúcia. Jogos no desenvolvimento psicológico e musical. *Revista Música Hoje*, v.8, p.31-40. 2002.

FRANÇA, Maria Cecília Cavalieri. *Composição, performance e audição na educação musical*. Belo Horizonte: EMUFG, 1995. Monografia.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

GADOTTI, Moacir. *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GAINZA, Violeta H. A improvisação musical como técnica pedagógica. Tradução Helena Lopes. In: *Série diálogos com som*. Ensaios; v.2. Barbacena: edUEMG, 2015. p. 65-78.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de psicopedagogia musical*. Tradução Beatriz A. Canabrava. São Paulo: Summus, 1988.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v.26, n.2, p. 20-29. 1995.

GONTIJO, Milena. *O movimento (auto)biográfico no campo da educação musical no Brasil: um estudo a partir de teses e dissertações*. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

HELDER, R. R. *Como fazer análise documental*. Porto, Universidade de Algarve, 2006.

ILARI, Beatriz; MATEIRO, Teresa. (Org.) *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: IBPEX, 2011.

JARDIM, Manuel Jacinto. *Programa de desenvolvimento de competências pessoais e sociais: estudo para a promoção do sucesso acadêmico*. 2007. 463. Doutorado em ciências da educação. Departamento de ciências da educação – Universidade de Aveiro, 2007.

JORGENSEN, Estelle R. *In search of music education*. Urbana: University of Illinois Press, 1997.

JUNQUEIRA, Gilberto Rezende. Caderno de entrevistas dos sujeitos da pesquisa O ensino prefigurativo de Hans-Joachim Koellreutter na visão de cinco de seus ex-alunos. [não publicado], (1-9). 2018b.

JUNQUEIRA, Gilberto Rezende. O ensino prefigurativo de Hans-Joachim Koellreutter na visão de cinco de seus ex-alunos. 2018. 169f. Dissertação (Mestrado em Música), Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018a.

KATER, Carlos. (Org.) *Cadernos de Estudo - Educação Musical: especial Koellreutter*. São João Del Rei: Fundação Koellreutter, 2018.

KATER, Carlos. Prefácio. In: FRANÇA, Cecília; MARES GUIA, Rosa Lúcia. *Jogos Pedagógicos para a educação musical*. Belo Horizonte: UFMG, 2005. p.9-10.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. Educação musical hoje e, quiçá, amanhã. In LIMA, Sonia (Org.) *Educadores Musicais de São Paulo: Encontro e Reflexões*. São Paulo: Nacional, 1998. p. 39-45.

KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. *Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa*. Atas CIAIQ2015. Investigação Qualitativa em Educação, v. 2, p. 243-247, 2015.

LANZELOTTE, Rosana. MÚSICA BRASILIS. 2009. Disponível em: <https://musicabrasilis.org.br/sobre-musica-brasilis> Acesso em: 10 ago. 2020.

LEITE, Elenice M. "Reestruturação produtiva, trabalho e qualificação no Brasil". In: *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo*, São Paulo, Atlas, 1996. P. 146-187.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2006.

MAFFIOLETTI, Leda de A.; PEDROLLO, Silani. Leda Maffioletti: conhecimentos e significados de uma professora de música formadora de pedagogas. *Revista Orfeu*, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 2 - 26, nov. 2022.

MAFFIOLETTI, Leda de A.; ABRAHÃO, Maria Helena M.B. Pesquisa narrativa em Educação Musical: considerações de ordem epistemológica. In: BELLOCHIO, Cláudia R. (org.) *Educação Musical e Unidocência: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência*. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 55-75.

MAFFIOLETTI, Leda; ABRAHÃO, Maria Helena M. B. Conhecimentos produzidos a partir da Pesquisa Narrativa em Educação Musical. In: 6º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (CIAIQ2017) e do 2nd International Symposium on Qualitative Research (ISQR2017), A prática na Investigação Qualitativa: exemplo de estudos. v. 1, p. 920-929. Salamanca, Espanha, 2017.

MAFFIOLETTI, Leda de A. Reflexões sobre os fundamentos do método (auto)biográfico: inventando relações. In: BRAGANÇA, Inês; ABRAHÃO, Maria Helena M.B.; FERREIRA, Márcia Santos. (Orgs) *Perspectivas epistemicometodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Curitiba: CRV, 2016. p. 51-65.

MARES GUIA, Rosa Lúcia. Caminhos para a improvisação na Educação Musical. In PARIZZI, Betânia; SANTIAGO, Patrícia (Org.). *Processos criativos em Educação Musical*. Belo Horizonte: UFMG, 2015. p. 123-151.

MARES GUIA, Rosa Lúcia. *Caderno de Musicalização*. Intermezzo. Belo Horizonte, 2012. *Apostila*.

MARES GUIA, Rosa Lúcia. *Caderno de Musicalização*. Nível 5. Belo Horizonte, 2012. *Apostila*.

MARES GUIA, Rosa Lúcia. *Caderno de Musicalização*. Nível 6. Belo Horizonte, 2012. *Apostila*.

MARES GUIA, Rosa Lúcia; BRAGA, Matheus. *Som e Música*. v.2, Belo Horizonte: Educacional, 2012.

MARES GUIA, Rosa Lúcia; BRAGA, Matheus. Som e Música. v.1, Belo Horizonte: Educacional, 2011.

MARES GUIA, Rosa Lúcia; PARIZZI, Betânia. Núcleo Villa-Lobos de Educação Musical: ensinando música há 35 anos. In: CAJAZEIRA, Regina; OLIVEIRA, Alda. *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007, p.168-171.

MARES GUIA, Rosa Lúcia. *Caderno de Musicalização*. Níveis 1 e 2. Belo Horizonte, 2006. *Apostila*.

MARES GUIA, Rosa Lúcia. *Caderno de Musicalização*. Níveis 3 e 4. Belo Horizonte, 2006. *Apostila*.

MARES GUIA, Rosa Lúcia. *Tocando Flauta Doce*. Belo Horizonte, [s.n], 2004.

MARIANI, Silvana Émile Jaques-Dalcroze: A música e o movimento. In: ILARI, Beatriz; MATEIRO, Teresa. (Org.) *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: IBPEX, 2011, p. 25-54.

MARTINS, José Eduardo. 2007. Disponível em: <http://blog.joseeduardomartins.com/index.php/2015/11/21/sebastian-benda-1926-2003/>
Acesso em: 20 jul. 2021.

MIRANDA, Paulo César. *Jogo musical e humanização: um olhar lúdico, complexo e sistêmico na educação*. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 2013.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação de transformação. In: NÓVOA, António. *Vidas de professores*. Porto: Porto, 2013. p. 111-140.

MORAES, Dislane Z.; SOUZA, Elizeu C. Pesquisa (auto)biográfica em análise: entre diálogos epistemológicos e teóricometodológicos. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, Salvador, v. 01, n. 01, p. 10-13, jan./abr. 2016.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p.7-32, 1999.

MUNHOZ, Angélica Vier. Um Modo de Existir na Docência. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 47, p. 01-19, 2022. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236124421vs01>

NÓVOA, António. *Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar*. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, António. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2013. p. 11-30.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). *Certificação e Avaliação de Competências: Glossário de Termos Técnicos* - 1ª ed. ALEXIM, João Carlos; BRÍGIDO, Raimundo (org.); FREIRE, Lucienne (col.). Brasília: OIT, 2002, 40 p. Disponível em <http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasilia/documents/publication/wcms_221528.pdf> Acesso em: 10 jun. 2024.

PAREJO, Enny. Edgar Willems: um pioneiro da educação musical. In: ILARI, Beatriz; MATEIRO, Teresa. (Org.) *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: IBPEX, 2011. p. 89-124.

PARIZZI, Betânia; SANTIAGO, Patrícia (Org.). *Processos criativos em Educação Musical*. Belo Horizonte: UFMG, 2015.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. In: *Revista Investigacion Cualitativa*, Bahia, v. 2, n. 1, p. 6 -26, 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A pesquisa (auto)biográfica: por uma hermenêutica descolonizadora. *Revista Coisas do Gênero*, São Leopoldo, v. 2 n. 2, p. 302-314, ago.-dez. 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO Maria Helena Menna Barreto; DELORY-MOMBERGER, Christine. Reabrir o passado, inventar o devir: a inenarrável condição biográfica do ser. In: *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*: Tomo II. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

PASSEGGI, Maria da Conceição. *A experiência em formação*. Educação. Porto Alegre [online]. 2011, v.34, n.2, p.147-156. ISSN 1981-2582.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, M.C. e SILVA, Vivian Batista (Orgs.). *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 103-130.

PENNA, Maura. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: LOYOLA, 1990.

PEREIRA, Luis Felipe Radicetti. *Um movimento da História da Educação Musical no Brasil: uma análise da campanha pela lei 11.769/2008*. 2010.450f. Dissertação (Mestrado em Música), Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

REIMER, Bennett. *A Philosophy of Music Education: Advancing the Vision*. 3. ed. Nova York: State University of New York, 2022.

REIMER, Bennett. *Seeking the significance of music education: essays and reflections*. Lanham: MENC, 2009.

REIMER, Bennett.: *A Philosophy of Music Education: Advancing the Vision*. 3. ed. Nova Jersey: Prentice Hall, 2003.

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. Tomo I. Campinas: Papyrus, 1994.

ROSA, Joana D. V. Pereira. MAGALHÃES, Marlene Aparecida. *Trajatória de uma educadora musical*: Rosa Lúcia dos Mares Guia. 2013. 53 folhas. Monografia – Escola de Música, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SADIE, Stanley. *Dicionário Grove de música*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

SAMPIERI, R. H; CALLADO, C. F; LUCIO, M. P. *Metodologia de pesquisa*. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Regina Márcia. Sobre o “se” e o “então”: a pedagogia do contágio, do afeto, do encontro. In: DULCIMARTA, Lino; RICHTER, Sandra (orgs.). *III seminário estudos poéticos: exercícios de imaginação poética na escola*. 1. ed. Rio de Janeiro, 2023 – (coletivo; 9), p. 99-112.

SÁ-SILVA, J. R; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 1-15, jan./jul. 2009.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. Tradução Marisa Fonterrada. São Paulo: UNESP, 1991.

SLOBODA, John. *A Mente Musical*. Tradução: Beatriz Ilari; Rodolfo Ilari. Londrina: Eduel, 2008.

SOUZA, Elizeu C. Biografar-se e empoderar-se: entrevista autobiográfico-narrativa e percursos de formação da professora Dilza Atta. In: ABRAHÃO, M. H.M.B. *Destacados educadores brasileiros suas histórias, nossa história*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016, p. 65-95.

SOUZA, Elizeu Clementino. Abordagem experiencial: pesquisa educacional, formação e histórias de vida. In: *Salto para o futuro: histórias de vida e formação de professores*. TV Escola. Boletim 01, mar. 2007.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução Alda Oliveira; Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

SWANWICK, Keith. *Intuition, analysis and music education*. Londres: Routledge, 1994.

SWANWICK, Keith. *Music, mind and education*. Londres: Routledge, 1988.

SWANWICK, Keith. *A basis for music education*. Londres: Routledge, 1979.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. *Proposta substanciada para reconhecimento do CMI como órgão complementar vinculado à Escola de Música da UFMG*. Belo Horizonte, 2013.

WILLEMS, Edgar. *Solfejo curso elementar*. [Adaptação Portuguesa] Raquel Marques Simões. São Paulo, Fermata do Brasil, 1995.

WILLEMS, Edgar. *El valor humano de la educacion musical*. Trad. María Teresa Brutocao; Nicolás Luis Fabiani. 1. ed. Barcelona: Paidó, 1981.

WILLEMS, Edgar. Nouvelles ides philosophiques sur la musique et leurs applications pratiques. In: CHAPUIS, Jacques; WESTPHAL, Béatrice. *Sur les pas d'Edgar Willems: une vie, une oeuvre, um ideal*. Fribourg: Pro-Musica, 1980.

WILLEMS, Edgar. *As bases psicológicas da educação musical*. Bienne: Pro-Musica, 1970.

ANEXOS

ANEXO A – FOLHA DO CADERNO DE PLANOS DE AULA DE 2003

Maio } 2003 - 30 aulas
a }
Junho } 32hs

3 encontros em agosto - 8hs
Total: 40hs

- 1) Alie Nunes Carneiro
- 2) Alie Martins Belém Vieira
- 3) Ana Kotta
- 4) Líria Rezende Oliveira
- 5) Líria Pereira Botelho
- 6) Carol Parizzi Castanheira
- 7) Ana Luiza Salento Bonfim
- 8) Daniel Lima Magalhães
- 9) Denise Dias
- 10) Eder Jeovani Alves Nepomuceno
- 11) Fátima Marques Rocha
- 12) Kátia Luciene P. de Silva
- 13) Leoni Werner Campos
- 14) Líria Negreiros
- 15) Mariana Bicalho Ribeiro
-  Simone Lopes Teles

ANEXO B - TEXTO ESCRITO EM HOMENAGEM A KOELLREUTTER

(1994)

Gostaria de dizer que p^o mim é uma honra participar das homenagens ao prof. Koellreutter. Tive o privilégio de na minha juventude, ter sido sua aluna durante 6 anos no Seminário Fines de M. da UBA. e um ano depois, novamente sua aluna no curso de especialização em ed-musical na escola de música de UFMG.

É considero privilégio maior, poder estar hoje entre as pessoas do seu convívio.

Quando o Kater sugeriu que neste encontro eu falasse sobre os seminários da Ba, tive dúvidas q^{to} a maneira de organizar o assunto. E ele me disse: "É só contar o caso". E eu vou tentar contar o caso...

A escola de música da Bahia está completando 40 anos de sua fundação. Ela surgiu em 1954, na festa do reitor Dr. Edgar Santos que era um homem de visão incomum e que percebia a importância da arte numa sociedade. Deixou sua marca na Bahia criando 3 escolas de arte: Teatro, dança e música, dando início a um trânsito cultural que se intensificou e multiplicou.

Acontece do reitor, o prof. K. foi fundador do Seminário e seu diretor até 1962.

O próprio nome da escola já apontava p^o alguma coisa nova, algo diferente da relação formal entre prof/aluno, onde um ensina e o outro aprende, numa relação cristalizada.

O nome "Seminário" sugeria grupo de estudo, debate, participações ativas do aluno, troca.

Como se não bastasse, o nome completo da escola era Seminário Fines de Música da UBA, o que significa estar desvinculada dos padrões oficiais.

(Por isso a escola não poderia formar diplomas, mas certificados. Mais tarde, já fora da festa do prof. K. a escola teve que se enquadrar a esses padrões, deixando de ser "Seminário Fines")

O prof. K. tinha então certa branca do reitor Edgar Santos e essa liberdade conferida a ele foi exercida com m^{te} grandeza, com m^{te} idealismo, contribuindo com toda a sua cultura e com toda a sua criação para a formação de uma nova mentalidade entre os jovens músicos brasileiros. Os alunos vinham de quase todos os estados do Brasil e a m^{te} eram conferidas bolsas de estudo, ajuda com alimentação e moradia, num grande esforço em favor dos estudantes.

Cada aluno que chegava era acolhido e ouvido pelos professores que estavam sempre dispostos a encaminhá-lo e ajudá-lo.

De B.H^{te} eram muitos: Carlos Alberto Fonseca, que funcionava como uma espécie de embaixador de Minas Gerais, Carlos Eduardo Prates, Afrânio Taceda, Ezequiel Vianna, M^{te} Amélia Martins, M^{te} Amália Martins, M^{te} do Carmo Correia, Benito Jauer (hoje reitor da org. de Unicamp) e outros.

Seria difícil enumerar tantos colegas vindos de S. Paulo, Rio, R. Grande do Sul, S^{te} Catarina, Goiás, de todo o nordeste e do norte, m^{te} deles, hoje músicos atuantes em todo o Brasil.

Athores de Carlos A. Fonseca, cheguei a Bahia no 2º semestre de 1957, junto com o prof. Yulio Brandão, da Universidade de S. Paulo, convidado por K. para ocupar a cadeira de estética. No dia seguinte, após assistir a sua 1ª aula, ele me perguntou o que eu tinha achado, e respondi: "Achei fascinante, mas não entendi nada, mas senti o clima".

Ele deu uma boa risada e até hoje q^{do} nos encontramos ele pergunta pelo "clima".

E o que mais me impressiona e t^o os colegas noratos, foi verificar que os colegas que já frequentavam a escola eram capazes de entender e de discutir aqueles assuntos por nós inatingíveis,

deixando clara a deficiência de nossa formação, voltada exclusivamente para o instrumento (quase sempre o piano) numa abordagem reducionista, sem ligações com o fenômeno musical.

Acontecia o absurdo de um aluno deixar a treinar fugas do Livro bem Temperado de Bach, Sonatas de Beethoven, sem que o prof. jamais tivesse feito referência, por ex, ao aspecto formal, ao estilo, etc. O aluno reproduzia quantitativamente a partitura e não tinha acesso ao aspecto qualitativo, à compreensão da obra.

Logo, há pouco fiz referência à contribuição de K. ^{pe} o surgimento de uma nova mentalidade entre seus alunos, isso quer dizer que ele enfatizava a formação do músico, no sentido amplo da palavra, fosse instrumentista, regente, compositor ou professor. Naquele momento, K. enfatizava a necessidade de se formar bons professores, era uma necessidade do país.

Cada um de nós, de volta à sua região de origem, poderia ser um agente multiplicador das vivências e dos conhecimentos adquiridos no Seminário.

Além do curso de referência, com posições, história da M., análise, harm. e contraponto que eram ministrados por ele, (e alguns cursos tb por outros prof.) Koellreutter criou o curso de Interpretação, que deveria existir em todas as escolas de música.

A grande contribuição de K. como professor, foi abrir as mentes, propor questões, nunca oferecer nada pronto ao seu aluno, incentivá-lo a estabelecer relações entre as artes e as ciências, a filosofia, a psicologia, a descobrir a emocionante trajetória do homem em busca de seu aprimoramento. Ele sempre dizia e continua dizendo: "Você tem

que aprender música em livros que não são de música".

Aprendava-se a necessidade do Homem estar ligado ao seu tempo, de estar atento aos acontecimentos de sua época e como músicos não poderíamos continuar desconhecendo a produção da música do séc. XX. Havia de concertos, de audições constantes de discos, de análises de partituras, de debates, de comparações com outras expressões artísticas, de seus próprios depoimentos como compositor, foi proporcionando aos alunos a aproximação e a compreensão da M. contemporânea.

- Além das aulas, os alunos usufruíam do que a própria estrutura da escola oferecia.

Havia uma orquestra, a princípio de câmara, mais tarde sinfônica, que se apresentava no auditório da reitoria pelo menos uma vez por mês, gratuitamente, cujos ensaios eram abertos aos alunos. O prof. K. era o regente, reverendo com maestros convidados vindos de todo o Brasil e do mundo. Seu sucessor à frente da orquestra foi Johannes Homburg, jovem músico alemão e excelente professor e ambos realizaram peças expressivas para orquestra e coral como a 9ª sinfonia de Beethoven, a sinfonia do Salmo, de Shostakovich, Carmine Burane, de C. Orff, A vida, de Bayan, O Messias, de Haendel e muitas outras, sempre com a participação dos alunos.

Quase todos os prof. da escola eram estrangeiros, combatidos pela universidade, oriundos de vários países da Europa e dividiam suas atividades entre as aulas e a orquestra. Quase todos se apaixonaram pela Bahia e muitos se apaixonaram na Bahia.

O quadral, formado por alguns alunos da escola e regido pelo prof. Ernst Widmer, funcionava como um laboratório, era uma fonte de aprendizado, tanto pela maneira com que Widmer conduzia o trabalho,

- pele repertório esgotado, como pela qualidade da convivência dos componentes do grupo. Foi das experiências mais gratificantes que já me aconteceram no contato com a música. (Vale dizer que o cântico do madrigal recebiam um pagamento por seu trabalho, o que nos enchia de alegria no fim do mês. Era sempre encontrada uma maneira de ajudar os estudantes.
- A cada ano, no mês de julho, aconteciam os Seminários Internacionais de Música, quando eram convidados músicos do porte de Kurt Thomas e Lily Krauss, que passavam o mês inteiro em contato direto com os alunos. O resultado de tal convivência era de uma riqueza inexplicável.
 - A universidade da Bahia, juntamente com os seminários patrocinaram vários concursos de piano, para os quais concorreram e foram vencedores os jovens pianistas Eduardo Hazeu, Fernando Lopes, Jrs. Carlos Martins, entre muitos outros. Esse contato direto com a música, que nos era proporcionado, valia mais que mil anos que pudessemos fazer.
 - Em 1961, K. elaborou um questionário destinado aos alunos, onde entre outras coisas, devíamos falar de nosso plano p^o o futuro, do que pretendíamos com a música. Malinche e eu dissemos do nosso desejo de trabalhar com crianças, com ed. musical.
- Nodrá seguinte, K. nos chamou ao seu gabinete, nos entusiasmou e incentivou, se dispondo a nos ajudar na realização de nossos sonhos.
- Estava sendo criado um departamento dos seminários em Feira de Santana, a 80 km de Salvador e K. nos entregou a responsabilidade pelo curso infantil, onde devíamos dar aulas de piano e iniciação musical. Ele dizia que juntos encontrávamos ~~um~~ oportunidade, que podíamos contar com sua ajuda, pois ele acreditava em nós. Foi o maior reforço que me foi em minha vida de estudante. Quando eu voltava

de Feira de Santana, lá logo falar da experiência vivida e trocar ideias com o prof. K. que me incentivava cada vez mais.

Logo após ele se licenciou da escola e o prof. Vidmer, compositor e grande interessado na ed. musical, o substituiu na direção da escola e t^{bu} na tarefa de nos orientar. Foi quando o gr^{de} pedagogo e educador musical Edgar Villems foi convidado a vir a Bahia para dar um curso intensivo de ed. musical e nos encantou com seu magnífico trabalho.

- E esquecidas com a ed. musical estavam até hoje!
- Havia t^{bu} o curso de pedagogia do piano, que funcionava de maneira prática. As crianças que frequentavam a escola tinham aulas com o aluno do curso superior de piano que eram orientados por seus professores, Sebastian Zenda e Pierre Klose. Mensalmente todos se reuniam e o prof. orientado ouvia as crianças e discutia aspectos técnicos e musicais, num processo vivo e criativo.

Era comum em outras escolas acontecerem cursos de pedagogia baseados somente em questões teóricas sem nenhuma atividade prática.

- No Seminário ocorriam atividades extra-curriculares porque tanto alunos q^{to} professores estavam sempre ligados, atentos. Como poder a oportunidade de conversar com Vinícius de Moraes que passava férias na Bahia? Foi logo providenciada uma conferência com posterior bate-papo. Era o tempo da bossa-nova. Em 1960 Jos Filberto após visitar o Seminário foi tocar e cantar em nosso apartamento, onde morávamos cinco colegas de 4 estados diferentes. Jos Filberto e toda a turma da escola saíram de lá às 6hs da manhã. Eram encontros memoráveis! As discussões e comentários sobre filmes polêmicos (na época) como "La Dolce Vita" de Fellini e "Les

"Amant", Louis Malle, aconteciam entre profes- VII
sores e alunos, pois era comum, do cinema,
todos irem para a escola em vez de ir para casa.
Como a maioria dos alunos era de fora, o ponto
de encontro, o referencial era a escola, com seu
"clube da mangueira" como chamávamos uma
bela e acolhedora mangueira que existia no jardim.
Um domingo de manhã, quando estávamos
todos lá, K. decidiu e decidiu que daquele dia
em diante ele fecharia a escola aos domingos,
pois no seu entender, todos deveriam estar
na praia. Paternalmente, ele pensava em nossa
saúde.

K. era uma figura imponente (K. é uma figura
imponente), nós o considerávamos uma entidade,
de autoridade incontestável.

Seu o queres, era um modelo para os alunos.
Naquela época, K. se vestia sempre de azul-marinho.
Alguns de seus alunos¹⁰ se vestiam de azul-marinho.
Uma vez, para alugarmos o citado apartamento,
precisávamos de um avalista. Koellreutter foi o
avalista. É qd quisemos entregar o apartamento
antes do vencimento do contrato, foi K. quem
passou horas convencendo a proprietária, uma
dama baiana, de um livro de uma polpuda
mulher. (Ele nem deve se lembrar desses casos,
mas a gente não esquece)

Koellreutter, figura ampla, plenal e us foi a trã
que é uma imponente palmeira imperial
que se erguia à frente da escola deu o
apelido de H. J. Ela era grande, firme e
apontava para o céu.

No dia 26 de novembro de 1962 (34 anos atrás)
foi inaugurado o novo prédio do Seminário e po
começar houve um concerto, quando foi
apresentada uma peça de K. (Constructio ad

Synesis), escrita para a ocasião, dedicada à Universidade da Bahia, aos seus colegas e discípulos.

No programa havia um breve comentário do próprio K. sobre a peça e que a meu ver pode poeticamente ser um comentário sobre o Homem: "Composição que atende mais ao sentido do que ao rigor da forma. Conjunto de estruturas permutáveis.

Continuo de som e silêncio.

Um nada de possibilidades ilimitadas

Um vazio de conteúdos inesgotáveis

Música como execução de integrais."

PK 22.11.94

ANEXO C – QUESTÕES DA ENTREVISTA

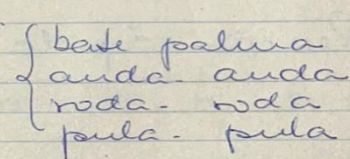
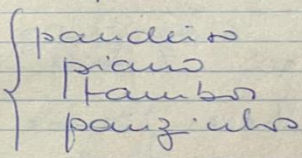
REFERENTE À FORMAÇÃO PEDAGÓGICO- MUSICAL DOS ENTREVISTADOS	• QUAL É A SUA FORMAÇÃO MUSICAL?
	• QUAL A SUA ATUAÇÃO COMO EDUCADOR MUSICAL?
	• COMO VC ENTENDE A EDUCAÇÃO MUSICAL?
	• COMO A EDUCAÇÃO MUSICAL INFLUENCIA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA?
	• QUAIS PEDAGOGOS, FILÓSOFOS E/OU PENSADORES INFLUENCIARAM SUA PRÁTICA PEDAGÓGICO-MUSICAL?
REFERENTE AO CONTATO COM A PROFESSORA ROSA LÚCIA	• COMO VOCÊ CONHECEU A PROFESSORA ROSA LÚCIA?
	• COMO VOCÊ DESCREVERIA A PROFESSORA ROSA LÚCIA?
	• COMO SE DEU SEU CONVÍVIO COM A PROFESSORA ROSA LÚCIA E O QUE MAIS TE MARCOU DURANTE ESSE TEMPO?
	• QUAIS AS INFLUÊNCIAS DA PROFESSORA ROSA LÚCIA NA SUA FORMAÇÃO PEDAGÓGICO-MUSICAL?
	• QUAIS ATITUDES OU AÇÕES PEDAGÓGICAS DA PROFESSORA ROSA LÚCIA MAIS TE IMPACTARAM OU CHAMARAM SUA ATENÇÃO?
	• VOCÊ ACREDITA QUE A PROFESSORA ROSA LÚCIA TINHA UM MÉTODO PRÓPRIO DE EDUCAÇÃO MUSICAL?

ANEXO D - EXEMPLOS DE PLANOS DE AULA DOS CADERNOS MANUSCRITOS

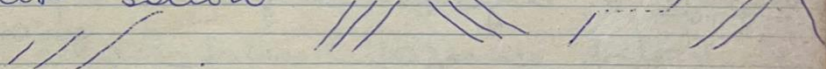
PLANO 1: 1972 (1º CADERNO)

Turma A-1 Finaças 6 anos

1ª aula

- ① chamada sonora
- ② movimentos sonoro  congesto
oz, corpo todo - improvisar
- ③ descoberta do corpo - movimentos corporais
locomocão livre - andar, correr, saltitar,
galopar, lento, rápido,
- ④ Relaxamento - "pallaciuto"
- ⑤ Canção - "Pallaciuto" 
 - { bate palma
 - { anda - anda
 - { roda - roda
 - { pula - pula
- ⑥ timbres - reconhecer 
 - { pandeiro
 - { piano
 - { tambor
 - { paizinho

2ª aula

- ① chamada sonora e e/ batidas
- ② movimentos sonoro 
- ③ timbres corporais
- ④ locomocão livre
" dirigida
- ⑤ timbres - vários instrumentos, reconhecer
- ⑥ Canção "Os pequenos anezinhos"
Recordação de "Pallaciuto"

PLANO 2: 1999

1/09

① Dominantes individuais - escala cromática

② Audição:

• Schubert (A moleira e o riado) (19) ler o tesco
(sufixo 10)

• Ravel ④ Impressionismo: timbre

• Debussy ⑦ ondas sonoras

sequências de acordes (funções secundárias - mediantes)

Pintura: Monet - Monet - Cézanne - Seurat, etc

cores secundárias - luminosidade atmosférica
cores secundárias.Schönberg - Picasso - estruturas do espaço
(Op. 119) tão expressivo q^{to} o Schuman -
(menos recife do romantismo)

Bach: Arte da fuga ① tema semelhante

A. Berg - ④ ⑤ ⑥ procedimentos semelhantes
concerto p^o piano, violino e 13 instrumentos de sopro

Picasso -

— x —

08/09

① Prelúdio I C.B.T. Bach - análise harmônica

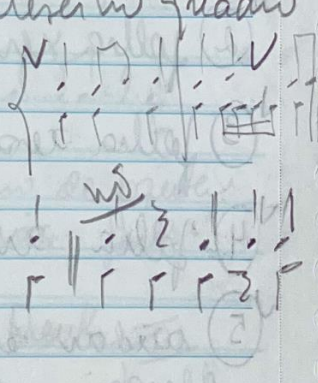
5^o Violado.② "Ara brava" J. Gonzaga T S^o S^o (D^o) S D mediantes"Assum p^oto" T^o (D^o) S^o D↑ (menos acorde autêntico)
(D^o) S^o a 7^o p^o considerar aMediantes: são as funções secundárias das funções harmônicas
p^o DOM - mediantes: funções secundárias de DOMD^o T^o F^o S^o ReB M^o (mediante)
San

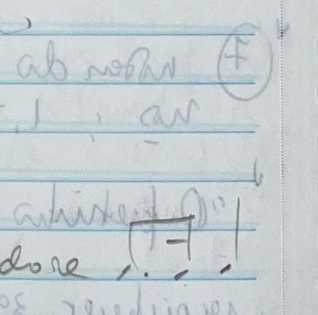
norma®

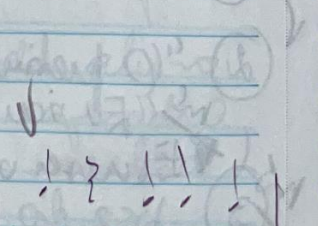
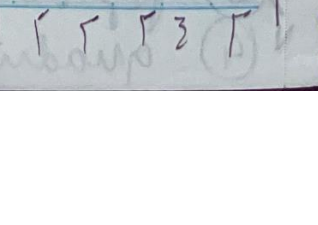
PLANO 3: 2002

(audição de passagem de nível)

29/05/02 (Luiza Falken)

- ✓ ① jogo do cantãozinho (3^{as})
- ✓ ② "Eu vou, eu vou" (x) 5^a esurur 5^{as} 0 0 0
3^a M m 8^a vesurur no quadro
- ✓ ③ batimento (laranja) A2
- ✓ ④ ditado a 2 vezes: Falar → escrever
ex: 
- ✓ (x) recriar 5^a j, 3^a M, 3^a m, 8^a entre outros intervalos
✓ escrever mel. e harm.

05/06 (aula acimã)  (4)
05/06

- ✓ ① aula acimã 05/06 "Schumann" e dose 
- ✓ ② jogo do cantãozinho (3^{as})
- ✓ ③ batimento (laranja) A2
- ✓ ④ ditado a 2 vezes 

tilibra

PLANO 4: 2008

✓ / /

⑥ Jogo: pares e compassos - classe
Compassos na janela (V.C.)
Jog do banco

pro. aula: • Juguino de compassos compostos
• Tabuleiro Simples - composto
(avancado e vermelho)

→ (Jogar os cartões avançados dentro do estoj transparente)

✓ 22/04/08 10ª aula

① Audição: Afansiosa 1/2

② V

Compassos 6 9 12 escrever 2 compassos
8 8 8 de cada (dif. puls. comp.)

③ (*) (no quadro)

• ordinato c1 4 puls. // 15 escrever
V Improvisar perf. e respostas { xilof. metal.

④ ns

• exercício escrito (censar)

• Folha rítmica (leitura) c1 duração 8

⑤ ns

Jogo - Juguino de compassos compostos

⑥ * Rítmico

// IIII P! J! J. :|| improvisar no
X IIII IIII P! :|| xilof. e metalof.
III IIII J! J. :|| c1 puls. compostas
no arpejo de Dó

tilibra

SUGESTÃO DE REPERTÓRIO

Audição ativa - sugestões

São Francisco – A pulga (Arca de Noé – Vinicius de Moraes)
 Bagdad Café (compassos alternados)
 La perdiz (Judith Akoschky – CD II)
 Assum preto
 Rock around the clock
 Música Ricercata III – Allegro con spirit
 Mozart – Sonata Dó maior nº 15– 1º movimento
 Haendel – Música aquática – Minueto e Hornpipe
 Chico Buarque – A banda
 Batuque – E. Nazareth (trecho) – planos de altura; violão, bandolim.
 Pianistas - Carnaval dos animais - Saint-Saens
 Cuco – Carnaval dos animais – Saint-Saens (regularidade /previsibilidade)
 Dó, Ré, Mi – do filme “A noiva rebelde” (The sound of music)
 Canoeiro – Dorival Caymmi (fraseado)
 Passa, passa gavião – Villa-Lobos (Cirandinhas) forma ABA
 Passarinho: que som é esse? – Hélio Ziskind (CD Meu pé, meu querido pé)
 A maré encheu – Villa-Lobos (mostrar a partitura)
 Descendo a serra – Pixinguinha (mostrar a partitura)
 Águas de março – tom Jobim
 1x0 – Pixinguinha
 O mar – Caymmi
 Com que roupa – Noel Rosa
 O leãozinho – Caetano Veloso
 Asa branca- Luiz Gonzaga
 O pato – Vinicius de Moraes
 Sítio do pica-pau amarelo – Gilberto Gil
 Passaredo – Chico Buarque e Francis Hime

Canções:

Sali, salicá; Meus amigos e companheiros; Sinhá marreca; Barra manteiga;
 Canto do povo de algum lugar- Caetano; Gulli, gulli; O pretinho Barnabé;

ANEXO F – MATERIAIS ELABORADOS PARA O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (2003)

Curso de Formação de Professores em Educação Musical - 2003

Programa

Atividades propiciadoras da formação de uma atitude necessária e indispensável ao fazer musical, visando desenvolver prontidão, reação rápida, atenção, decisão, coordenação, memória, percepção auditiva/visual, direção do som, interação com o grupo, audição de sons simultâneos.

Abordagem sensorial dos parâmetros do som: atividades corporais e de percepção que possibilitam a vivência dos elementos musicais.

- Jogos musicais: atividades lúdicas visando o automatismo e a consolidação de conceitos musicais.

Improvisação e Projetos de Criação: atividades criativas em diferentes níveis, partindo de estímulos concretos e alcançando progressivamente um grau mais elevado de abstração, chegando a ter como estímulo a própria matéria sonora.

Professora Rosa Lúcia dos Mares Guia.

Curso Formação de Professores em Educação Musical

Alfabetização musical

A fase de aprendizado da escrita e da leitura musicais requer muito cuidado por parte do professor para não se tornar um "divisor de águas" entre o que antes era jogo, descoberta, alegria e o que poderá vir a ser enfadonho e desestimulante.

Por isso, atividades lúdicas têm dado uma ajuda efetiva nesta fase da iniciação musical, que pode se tornar áspera, sem muito interesse para o aluno e que poderíamos chamar de alfabetização, ou seja, o momento da passagem do concreto para o abstrato, que deverá ocorrer paralelamente a um processo evolutivo psicológico (condições psicológicas e emocionais da criança).

Por que "alfabetizar" ou fazer com que nosso aluno aprenda a ler e escrever música? Muitas pessoas conseguem fazer música sem o conhecimento da escrita e da leitura musicais, conseguem descobrir e dominar a ordem das coisas por uma necessidade natural, fato comum na música popular.

Mas podemos fazer música não só de maneira sensível, mas também consciente. E a escrita

e a leitura são um processo de esclarecimento, que permite uma vivência musical mais ampla e possibilita a "apropriação" de obras musicais. As experiências, as vivências adquiridas no convívio social serão

confirmadas pela escrita/leitura, que são atividades mentais. Neste

período, a percepção visual apresenta uma importância decisiva. A união entre vista e ouvido (sincronização) se faz por intermédio do cérebro, que coordena as impressões sensoriais. A escrita deverá ser a confirmação das noções adquiridas pela criança anteriormente.

Na fase de alfabetização a que nos referimos, torna-se necessária a formação de automatismos que serão um meio de trabalhar as ordenações de graus conjuntos, próprias da escala, arquétipo da música tonal. O movimento sonoro (ordenações de sons), elemento

concreto sensorial, vai ser acrescido da ordenação dos nomes das notas, abstração, ordenação mental. Nesse momento a escala será abordada em seus dois aspectos: quantitativo - ordenação dos nomes e qualitativo - conjunto de intervalos nela contidos.

Paralelamente aos automatismos, a criança deverá estar desenvolvendo um trabalho auditivo bem amplo, abordando os três planos da audição (segundo Willems) - sensorial, afetivo e mental. O desenvolvimento da sensorialidade vai aguçar a percepção auditiva, abrindo para a criança um mundo sonoro. Através de jogos sensoriais, de variado e bem escolhido material (apitos, sinos, sementes, tampinhas, além dos sons da natureza e do ambiente) a criança se aproximará da grande variedade de fontes sonoras utilizadas na música do seu tempo.

O desenvolvimento da sensibilidade afetiva levará a criança a estabelecer relações sonoras e perceber seu valor expressivo. A canção é um elemento musical que favorece de maneira efetiva o desenvolvimento da sensibilidade, por seu caráter abrangente e expressivo.

O desenvolvimento da inteligência auditiva pelo conhecimento intelectual dos fenômenos sonoros poderá ser muito gratificante para o aluno, desde que precedido pela vivência, como uma natural consequência da prática.

Quanto ao aspecto rítmico, a criança após passar pela vivência, pela experiência sensorial do ritmo, começará a trabalhar as abstrações correspondentes a sons longos e curtos, relação de dobro/metade, relatividade do valor das figuras, compassos, etc. O jogo vai favorecer a abordagem desses assuntos e o aspecto lúdico contribuirá para tornar agradável e interessante para a criança uma atividade de caráter intelectual, mental. As regras dos jogos podem ser estabelecidas em conjunto (professor/aluno) e o gosto pela atividade vai permitir a frequência do uso do material e a consequente automatização do seu conteúdo.

Gostaria de lembrar que os automatismos e as ordenações não são mais que meios, que bagagens adquiridas que possibilitarão ao aluno maior desenvoltura em suas atividades musicais.

Texto elaborado pela professora Rosa Lúcia dos Mares Guia.

Curso de Formação de Professores em Educação Musical

Método

Desde o início do século XX surgiram vários métodos de educação musical como consequência da evolução simultânea da música, da psicologia e das tendências sociais, da música, que passou a seguir caminhos diversos; da psicologia, que permitiu estabelecer uma relação íntima entre a natureza da música e do ser humano e das tendências sociais, que pretendiam colocar a educação ao alcance de todos.

Pedagogos como Dalcroze, Orff, Kodaly, Willems (primeira metade do século XX) e Paynter, Schafer e Swanwick (segunda metade do século XX) muito contribuíram com suas propostas e ideias inovadoras.

A partir desses métodos o "ensino" de música deixou de ser uma atividade puramente intelectual e passiva e passou a enfatizar a participação total do ser humano - dinâmico, sensorial, afetivo, mental, colaborando para o seu desenvolvimento integral. A isso chamamos de educação musical: a prática que estimula a criança a perceber os fenômenos musicais através da vivência, a internalizá-los e, posteriormente, a devolvê-los numa linguagem própria criação.

A palavra método significa "caminho que leva a algum lugar", algo que conduz. Poderíamos dizer que o método seria a organização de um assunto a ser transmitido, adequado às possibilidades intelectuais e psicológicas do aluno, o que possibilitará sua compreensão e assimilação.

Por que determinados métodos permanecem, se impõem? Certamente por causa do seu aspecto universal, algo que se firma cada vez mais ao longo do tempo e que permite sua aplicação nos mais diferentes lugares. Ex: método Dalcroze-relação ritmo/corpo.

A afinidade com determinado(s) método(s) dependerá de

nossas necessidades internas, de nossas escolhas, da nossa

própria natureza e de nossas necessidades externas como

ambiente, características do grupo e outros fatores. A fidelidade à visão pedagógica do autor não implica na aplicação restrita do método. A sua essência deve permanecer, mas os procedimentos e os recursos devem ser renovados.

Para que o método seja ativo, vivo, o professor deverá recriá-lo de acordo com sua sensibilidade, sua personalidade. Deverá interpretar o método como na obra de arte, não ser apenas um repetidor. Segundo Willems, é mais saudável um mau método com um bom professor do que o contrário.

Uma metodologia própria não consiste de descobertas sensacionais ou de grandes novidades mas numa maneira particular, original de organizar os elementos já conhecidos.

É natural que um jovem professor tenha como modelo alguém mais experiente, com resultados positivos comprovados. Sua contribuição pessoal e sua própria organização dos

conteúdos surgirão com o desenvolvimento de sua capacidade de observação, capacidade analítica e crítica, associadas a uma crescente experiência, além de uma necessária dose de ousadia, de coragem para se arriscar.

Estamos vivendo uma época não personalizada da Educação Musical. Os pedagogos atuais não mais criam métodos, são feitas propostas (como Schafer).

A época atual é de integração. Em decorrência da enorme quantidade de informações, da facilidade de comunicação (características da nossa época), da variedade de materiais, de experiências diversificadas, a tendência é integrar elementos de diferentes métodos em suas ideias essenciais. A adaptação harmoniosa dos elementos próprios de cada método vai possibilitar uma abordagem ampla da Educação Musical. Segundo Violeta Gainza, a época é de somar.

A metodologia utilizada pelo Núcleo Villa-Lobos se baseia nos seguintes princípios pedagógicos: partir da vivência dos fenômenos musicais; propiciar a autoexpressão da criança, enfatizando atividades criativas.

Texto elaborado pela professora Rosa Lúcia dos Mares Guia.



Curso de Formação de professores em Educação Musical

I - Atividades Propiciadoras Da Formação De Uma Atitude Necessária E Indispensável Ao Fazer Musical

Objetivos: Reação rápida, prontidão, percepção auditiva, percepção do todo, decisão, atenção, memória, coordenação, direção do som, audição de sons simultâneos.

Atividade I

- Os alunos de pé, em círculo; o professor no centro aponta para os alunos num intervalo de tempo regular, sem uma ordem determinada; o aluno deve reagir:
 - falando seu nome
 - batendo uma palma
 - dando um pulo
 - falando o nome e batendo uma palma
 - nome, palma e pulo ao mesmo tempo
- Realizar o mesmo exercício propondo a seqüência auditiva "nome-palma, nome-palma"; se alguém se enganar (nome-nome ou palma-palma), recomeçar pelo nome.

Atividade II

- Andar livremente pela sala, percorrendo todo o espaço disponível. Ao ouvir um som forte no pandeiro, parar e formar uma fila (o professor vai contando o número de pulsações correspondentes ao tempo utilizado para a formação da fila).
- Refazer o exercício visando um melhor tempo.
- Propor duas filas (em sentidos contrários); duas rodas, uma roda e uma fila, etc., sempre visando realizar o exercício num tempo mais curto.



Curso Formação de Professores em Educação Musical

1a Aula - 11/03/2003

Atividade I

Parlenda "Rei, capitão".

Atividade integradora de vários elementos musicais: pulsação, divisão, ritmo, apoio, fraseado, dinâmica, expressão, escala, arpejo, maior-menor, tempo interno, ostinatos, cânone. A atividade propicia a vivência musical.

Atividade II

Texto sobre o método, visando esclarecer a metodologia própria do Núcleo Villa-Lobos, na qual está fundamentado o Curso de Formação de Professores.

Atividade III

Exercícios I e II da apostila "*Atividades propiciadoras da formação de uma atitude necessária e indispensável ao Fazer Musical*".

Atividade IV

Altura - Movimento Sonoro

Material utilizado: flauta de êmbolo, sirene, apito, xilofone, piano.

Ouvir - seguir o movimento sonoro com o braço e com os olhos.

Ouvir - seguir o movimento com o braço, de olhos fechados.

Realizar vocalmente o movimento sonoro sugerido pelos gestos do professor.

Ouvir e reproduzir no xilofone

Descobrir a grafia.

Realizar ditados - reconhecer gráficos.

Bingo - ouvir e encontrar a correspondência gráfica.

ANEXO G - DESCRIÇÃO DA ELABORAÇÃO DO PROJETO DE CRIAÇÃO RAUL E O LUAR

Raul

Blow - Raul (Clarissa) estimado ①

Metalsone N N N -

La si sol la sol fa mi b

denesc - rall - - - -

prob PPP < - aproximar a interferência do Raul.

→ - "Raul e' luar"

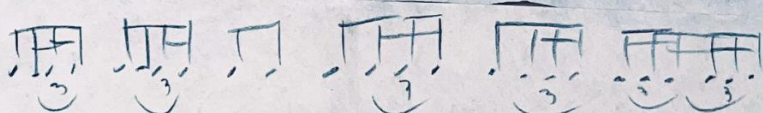
cordas pingu agudo - pinçadas
 pau de chuva - sininho - força de sino
 metalsone - estimado
 flauta - la + do# net jak

PPD cordas do piano 1 vez FF e pedal

Piano improvisa e usando acorde. 1 → 2 → 3 - 4
 e deslocamento de apoio -
 ① Piano vai e outra batida forte das cordas graves.

tema do metalsone - melódico, circular
 tema do Raul - circundante - forma circular
 como o desenho
 + ritmo

norma®

Flauta (Ravel) ref: 

30-40

Pranchas 1, 2, 3, 4

10-12 e flauta de eufônio (nov. sonoro)

usar elementos novos: flt eufônio

voz - palavras do texto

- começar e1 prancha (4) recordar!
líria 10-12

06-11

Palavras do texto - cada 1 fala /
cânone
figural

?

- voz mais fundo, enfatizando o nov. sonoro do texto

- começar e1 1 pessoa, ir acrescentando + vozes

→ Raul e' bola e rola na nuvem do luar
Bruno Bruno + Maíra B+M+L+A+Y todos (d+H+P)

- Respeitar o "bravo" das pranchas 10-12 (Bruno)
- Privilegiar o nov. sonoro.

→ Raul < PPP < } flt eufônio, etc
Juan > "caninho" }

→ nov. desc. e1 voz diminuindo...

→ Acrescentar alto ritmado: começar e1 1 palavra com
ritmado, ir acrescentando (ritmado, até chegar ^{norma})

Trazer: 2 timbales (Tolados)

flt eúfobo

Ravel (Belen) (Lanessa)

→ na base inteira -

A', falar como continuado anterior

Paul ... Paul ...

e rola ... e rola ...

Paul e' bola e rola + repete

Pauluan

ostinato

(A)

1ª subida

Paul

Paul e' bola

Paul e' bola e rola

Paul e' bola e rola na nuvem do luar

voz em alturas diferentes

trêmulo das cordas finas

dois juntos
A

isso de sino

+ flt eúfobo

(B)

B+P: Paul 7.P. 7.P. ...

M+C: e rola ... 7.P. 7.P.

H+L+D: Paul e' bola e rola: 7.P. 7.P. 7.P.

A+Y: Pauluan 7.P. 7.P. 7.P. ...

c+ flt eúfobo +

~~flut~~

ou

flut

PP

cresc.

dash!

norma®

04-11 ensaio pe audição dia 11/12

Marcha I	Raul	
" II	Guar	
" III	Raul e Guar	
" IV	Raul e Guar	
" V	Raul e bola...	(1 Final I)
" VI	Guar do Raul	(Final II)

Instrumental

Piano - Clarissa

cordas Piano - Marula (c/ baqueta madeira)

Prato - Marula - baqueta "queij"

Aua - " gaude

metalofoe - Pedro

Pau de chuva - Bruno

Clarissa

Tambores - Pedro

Bruno

Sinos - Julia

João de sino - Luciana

brinco - Aua

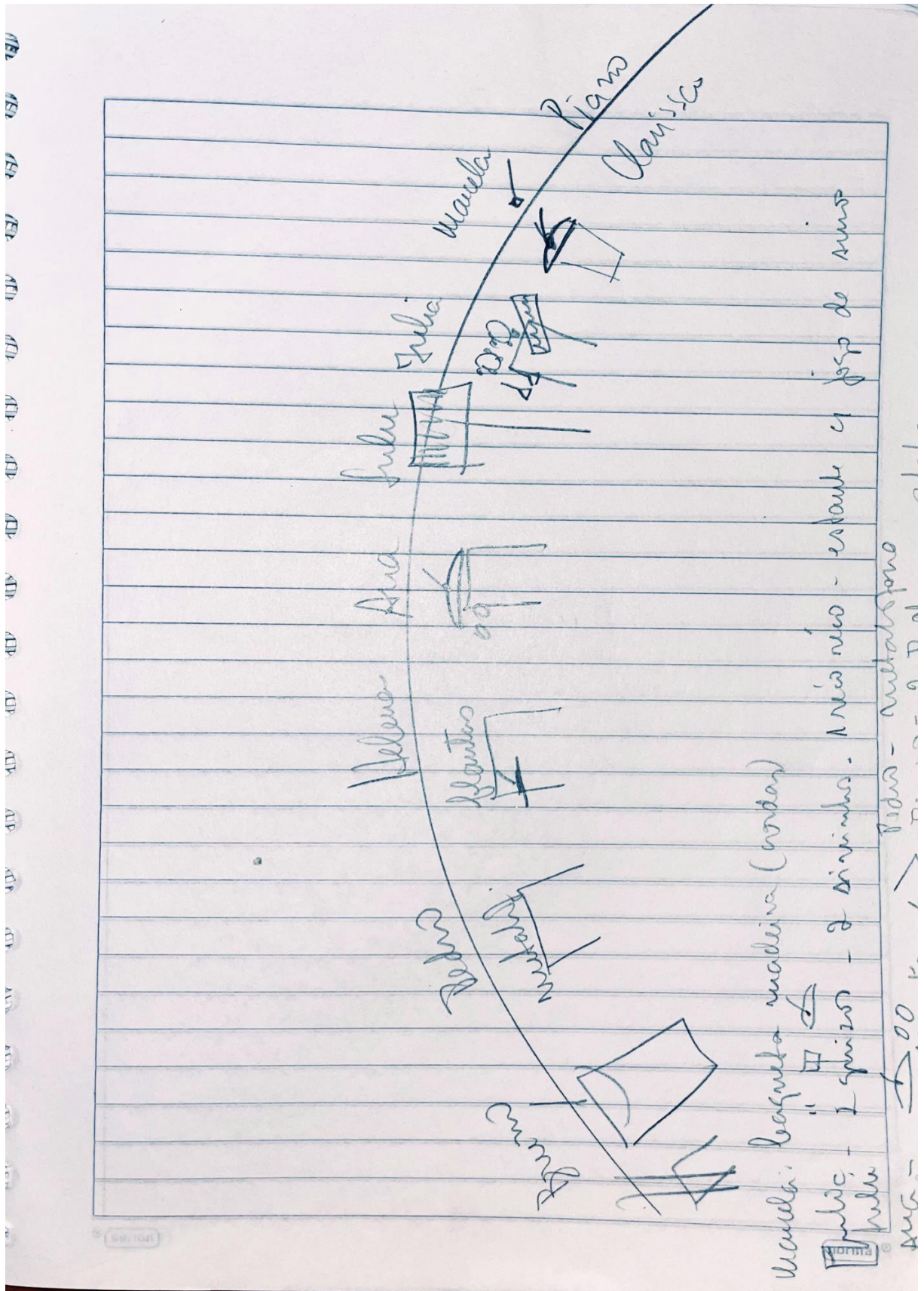
Quizos - Luciana e Julia

flautas - Helena

Aua

"caminho" - Helena

riço-riço - Luciana



ANEXO H – DESCRIÇÃO DA ELABORAÇÃO DE PROJETOS DE CRIAÇÃO
PROJETO “O PRETINHO BARNABÉ” (2001)

"Petrinho Barnabé"

lauta: Guilherme

☒ Bruno 1 frase cada 1 depois

☒ Yuri

X Henrique - pulsação

H " parte A'

// Vinicius A'

Xilofone - Júlia tiro-linha A A

12-11

- 1) orquestrinha - Hã 3 notes
- 2) Petrinho Barnabé - conjunto p. audição
- 3) TH "Viva o Carnaval" cantar I TH

→ prox. aula: escrever

19-11

- 1) TH { cantar I
escrever TH
tocado e 13-4 puls.
- 2) "Hã 3 notes" - orquestrinha
- 3) Petrinho Barnabé -

A A' A

A+xilô H// A+xilô

Bruno Yuri Henrique Júlia Vinicius Guilherme

th

PROJETO “SABIÁ” (2002)

Frage

07/10/02

"Salva"

- (1) clima sono
- (2) rib- metalf. + clima
- (3) flauta + ~~canto (rib - fupso)~~ + clima
clima
- (4) canto e piano
- (5) clima -----

- ① clima "Salta, salta"
galinhas → côco

Suzana
Talha

14-10 no home aula (20/11 aula vís) 21/10

- ✓ ① compass - "Maunla, Surans, Maheer, Maunla"

3 1 1 1 1 1 times futebol - frutas

com bola: apóio c/ bola (1 aluno pega a bola no chão no apoio e no próximo apoio perco a bola)

Pulsar (fechar a roda) Apois (abrir a roda)
mes em us des - ulefa

- (2) jiz dar pausas - para cautela

recognize - identify
express

timbra

PROJETO "CARTOLA" (2008)

Projeto "Cartola" turma 3ª f 16hs
 Lala, Beatriz, Sara, Thomas, Mathews, Alexandre

① Introdução "O sol nascerá" 1ª fase
 Percussão - Mathews pandeiro - Lala
 violão - Sara / Acordeon - Alexandre / metalofone - Thomas /
 piano - Beatriz - 2ª fase
 DOM Mi M sol M

Repetição de 1ª e 2ª frases - tutti

Lala levanta e vai p. o piano (em pé) Sara vai p. metalofone
 Beatriz sai do piano e vai p. a cadeira - Thomas vai p. piano
 Alexandre faz a personagem Clara, oi - metalofone da o lu

② "Acontece" Lala - voz / Sara - violão / Mathews - P.C.

③ "O sol nascerá" - começa Lala no violão - violão (de costela)
 entra a percussão
 Sôis: O / R / I / T Piano - metalofone - acordeon
 Piano e metalofone - piano
 acordeon / piano e metalofone

percussão vai sumindo

④ "Alorada" Alexandre - voz
 Mathews grife - violão
 Lala e Thomas trocam de lugar

⑤ "O sol nascerá" - começa com "a sorrir..." 3x
 falar: "Noividade perdida" - Thomas
 "a sorrir" "a vida" Sara, Mathews, Alexandre
 (fati) Lala: "Eu pretendo levar..." 3x na 3ª vez: "a vida"
 (cantando)

⑥ Beatriz vai p. perto do piano; Beatriz - voz Lala - piano

Bia Leitura - Alexandre } cantam "A sorrir..." 1ª fase
 Natheus }
 Thomaz } interromper bruscamente

Carla

Beatriz "Ousa-me bem"...

volta "A sorrir"....
 interromper bruscamente

Beatriz "Preste atenção..... pé (8ª aula)

"A sorrir" (junto com o afeto da Beatriz)

todos

convidar o público a cantar junto

No final, toda no $\pm$ $\frac{11}{3}$ $\frac{11}{3}$ 1 (ideia de Jébra)

ANEXO I - DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE CRIAÇÃO

• Semitons - tons

• no de puls.

① xiw, II a
Piano a'
flauta a'' (contrário)

②  I. P. I. P. I. P. - situado de
metalq. flauta & sinpore

percuss - piano na tampa
" perna (audie)

Processo:

Processo de criação!

Piano - Mauro Túlio

tambo - Carolina

flautas - Leilane e Audie

xilofone I - Marina

xilofone II - Flavinho

metalofone - Jilvia

la - la# - si - do

mi - fa - fa# - sol

- no quadro, elementos q. serão fazer parte do
trabalho de criação (q. estão sendo trabalhados na música)

• Semitons - tons

• I. P

• no de pulsações (2)

- Como começar? O + difícil numa proposta como:

esta é começar... Depois de iniciar as ideias vão surgindo...

Eug[↓] em falava, Mariana experimentava uma ideia no xilofone I, que logo apareceu.

- Vou ouvir o q. Mariana estava fazendo...

la-la la-si la-do la-sib la-sib la-do
| | | | | P P P P |

ela repetiu algumas vezes p. todos descreverem e todos fustaram do que ela fez, elegeram a 1ª ideia.

Imediatamente Marcos Tullio repetiu a mesma ideia no piano. Si não precisou a princípio, mas em seguida repetiu perfeitamente. Logo começou a improvisar, variando a melodia a cada vez que tocava, porém usando as mesmas notas do xilofone I.

Todos quiseram ouvir o resultado da 1ª ideia (xilof) sendo seguida pela improvisação do piano, numa espécie de imitação. Escrevi a palavra imitação no quadro.

Como Marcos Tullio gostava das ideias improvisadas, disse q. não era improvável se tirar variações. Ele não pediu q. mudasse a palavra improvisação p. variações.

Eug[↓] isso, Audré tentava tocar na flauta a melodia do xilofone. Pedi-lhe que trouxesse logo após o piano p. que demonstrasse como soava. A maioria do grupo achou que ficaria um repetido e o Audré prontamente trouxe a melodia ao contrário,

em sentido decen) Do si - Do sib - Do la
deute | | | | |
Do si Do sib Do la
P P P P |

Foi um festijado, todos acharam uma ótima ideia, o

que reforça a variação - O som + prolongado entre as 2 fases (repetição + rápida) coincide com o ritmo 1.º (estavam realizando a célula rítmica, s/ continuação do jato - talvez pela abordagem constante da célula 1.º nas últimas aulas de musicaliz.)

- Estão no quadro o esquema (a)
- xilofone I 1.ª ideia
- Piano - improvisação
- flauta - 1.ª ideia (ao contrário)

Neste momento Mauro Tilius disse que não faria + 1 improvisação, pois tinha fixado 1 das ideias que estava experimentando ao piano.

- Pediu-me q. desenhasse a palavra improvisação e escrevesse variação.

- xilofone I - tema
- Piano - variação
- flauta - variação (tema em sentido contrário)

- Flautino (xilofone II) trouxe a 1.ª ideia (tema inicial) e 1.ª sua variação, dispostas em seqüências:

Mi Fa - Mi Fa# - Mi sol / Mi Fa - Mi sol - Mi sol#

- Ficou decidido que ficaria assim:

- xilofone I - tema (la si ...)

- " I e II juntos

- Piano

- Flauta

Todos optaram e decidiram q. os 2 xilofones desceriam sempre juntos, encastando a exposição da 1.ª ideia.

- Leilane (2.ª flauta) quis trazer junto c/ a 1.ª flauta p. q. houvesse unidade c/ os 2 xilofones. A ideia foi prontamente aceita, pois havia uma coerência entre os xil. e as flautas.

8 puls. como pedidos (de acordo c/a coreografia mas sim 10; feilane: A gente aumenta a coreografia, e' simples.

- (a) xilof. I e II (em 4^{os})
 (a') Pianos - variações
 (a'') flautas I e II (em 4^{as}) mod. contrário do xilof.

(b) Caus seria (b) ?

Alguém criou bem diferente!

Podia ter um tambor, 1 som q. ainda não apareceu... E o metalofone também!

O J já podia entrar no final da fase (a'') e depois continuava... Foi aprovada a ideia (depois de experimentada!)

Podia tocar em 2 lugares do J. Foi experimentado o som na pele e 1^o na madeira. Todos aprovaram e alguém deu a ideia de fazer J. P. no J. Carolina realizou a 1^o na madeira e a 2^o na pele, num orkutabo

→ Caus seria a ideia (b) no metalofone, 1^o complementar o J ?

Alguém deu ideia de fazer glissandos no baixo e no cima. Filia experimentou algumas vezes e depois foi glissandos desc. Depois o J. ter trocado 2x J. P. J. P. J.

Após o glissando, começou a improvisar, variando as alturas e foi um interessante o modo como ela ouvia e observava atento o J, buscando a sintonia entre os 2 instrumentos. No final de 1 primeiro tempo improvisando, ela escolheu 1 nota + grave e ficou repetindo esta nota algumas vezes, cada vez + grave + mais. Foi um momento um sensual e bel o que as alunas apreciaram e comentaram.

Após a realização do trabalho feito, desde o início, no

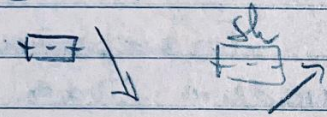
momento do a" (metal. e tambor) qdo das notas repetidas, Andee e Mauro Tullio improvisaram batimentos, respectivamente nas pernas e na tampa do piano. Foi microfoneado ao lado. Tullio se afastou 0,45 m e a aula estava no qual. Ficou pela próxima aula, a realização de

(c) e (d)

19-05

(b) metal. nas notas repetidas entre as palmas (Andee) e com batimentos na tampa do piano (M. Tullio)

(a'') piano $F^{\#}$ sol la M. Tullio - variação de a



xif. I glissando (Mania)

(c) Flauta I sol $sl o$ ui $Pl II$ o $Fat!$ ui

xif. prab

xif. prab + carrilhões

A B A''' C ?
aa'a''

(2) finalizações da improvisação

a a' a'' b a''' c (já estavam montas)

(d) no final de (C) a flauta faz 1 fat# agudo
- o metalopaupe pega o fat# (ideia de jilia),
repete algumas vezes e faz 1 passagem cromática
até Dó pe desce na nota c. Klaus Tülin
começa sua ideia nota pe termina a peça.
Ao final da passagem cromática, jink cto Dó, o
carrilho toca.

O piano inicia uma sequência desc. - - - - -
e o pf acompanha na puls. < - - - - - etc

Final < x. l. Dó
□ flauta Dó

experimentaram o piano, o pedal, preferiram
o piano pe piano + seq. + arco.

Após a decisão em sequência do piano, jilia tinha

feito 1 descida no metal. fazendo 1 variaç. do
piano, c/ 2 notas em vez de 3: - - - - -
mas todos aceitaram (inclusive ela)
que ficaria monótona, até repetidas vezes
retrairam a ideia da peça.

a a' a'' b a''' c d

ANEXO J – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: *A obra pedagógica de Rosa Lúcia dos Mares Guia: suas bases filosóficas e sua influência na Educação Musical em Belo Horizonte*

Prezado(a) Professor(a), _____

O Sr. (a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: *A obra pedagógica de Rosa Lúcia dos Mares Guia: suas bases filosóficas e sua influência na Educação Musical em Belo Horizonte*, vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais. Os objetivos são: estudar as bases filosófico-pedagógicas da obra da Profª. Rosa Lúcia dos Mares Guia e verificar a influência desta professora na Educação Musical em Belo Horizonte. Este convite se justifica por sua convivência com a professora Rosa Lúcia por mais de cinco anos consecutivos. A coleta de dados se dará por meio de entrevistas semiestruturadas que levantará dados sobre você, sua formação, experiência profissional com Educação Musical, sobre sua relação e convívio com a professora Rosa Lúcia e a influência dela em sua prática pedagógica. A entrevista será gravada, terá o tempo estimado de uma hora e será feita pela Plataforma Zoom. Os dados ficarão armazenados com as pesquisadoras por cinco anos, quando serão destruídos. Os resultados da pesquisa serão divulgados em eventos científicos e em publicações em revistas da área de Música e Educação. Os responsáveis pela pesquisa se comprometem a manter sigilo sobre sua identidade e sobre informações que possam identificá-lo(a), assim como a cumprir os demais requisitos éticos, de acordo com a Resolução nº 196, de 10/10/1996, do Conselho Nacional de Saúde. Todas as orientações da Comissão Covid da UFMG serão cumpridas durante a pesquisa. Você poderá se sentir desconfortável ou constrangido durante a realização da entrevista em detrimento de alguma lembrança ou sentimento desagradável que possa surgir. Caso isso ocorra, você poderá interromper a entrevista, adiá-la ou mesmo abandonar a pesquisa em qualquer momento. O(A) Senhor(a) não terá qualquer tipo de despesa com sua participação na pesquisa e não receberá remuneração por sua participação. Caso se sinta prejudicado(a) por alguma razão ética, tem o direito de buscar indenização judicial. Este documento, que está sendo enviado para o seu e-mail, deverá ser assinado e enviado de volta para o e-mail da pesquisadora. Se houver qualquer dúvida sobre a pesquisa, entre em contato com as pesquisadoras pelos endereços Rua da Bahia, 1449/601A, Lourdes, CEP 30.160-011, BH (Simone L. Teles) – Rua Itacolomi, 62, Mangabeiras, CEP 30.210-390, BH (Maria Betânia P. Fonseca); telefones (31)98477-9927 e (31)99790-4641; e/ou email: simonebote@gmail.com e betaniaparizzi@hotmail.com. Para informações sobre o caráter ético da pesquisa, entre em contato com o COEP da UFMG, Comitê de Ética em Pesquisa, situado à Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º andar, Sala 2005, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG, telefone: (31) 3409-4592. Caso concorde em participar da pesquisa, solicitamos que assine e date este documento.

Atenciosamente,

Simone Lopes Teles
Doutoranda - Escola de Música da UFMG
Telefone: (31) 984779927

Dra. Maria Betânia Parisi Fonseca
Dep. Teoria Geral da Música da Escola de Música da UFMG
Telefone: (31) 997904641

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – UFMG – Telefone: (31) 3409-4592
Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005 - Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil - 31270-901 – coep@prpq.ufmg.br

Após ter sido informado(a) sobre a pesquisa da UFMG, *A obra pedagógica de Rosa Lúcia dos Mares Guia: suas bases filosóficas e sua influência na Educação Musical em Belo Horizonte*, e devidamente esclarecido(a) pelos profissionais responsáveis por ela, ciente dos procedimentos e sem nenhuma dúvida, eu, _____, autorizo a gravação e a utilização de minha imagem para fins acadêmicos e responsabilizo-me pelas informações fornecidas. Assim, dou o consentimento à Simone Lopes Teles e à Profa. Dra. Maria Betânia Parisi Fonseca para minha participação na referida pesquisa. Concorde que os dados e avaliações sejam utilizados para fins de ensino, pesquisa e publicações, preservado o direito de não-identificação.

Assinatura: _____

Belo Horizonte, 24 de março de 2023.

