

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
MESTRADO EM MÚSICA

JACSON ELOMAR VIEIRA

ANÁLISE RIZOMÁTICA DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO *SIMULTANEOUS
LEARNING* VOLTADA AO ENSINO INSTRUMENTAL

CURITIBA

2021

JACSON ELOMAR VIEIRA

ANÁLISE RIZOMÁTICA DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO *SIMULTANEOUS*
LEARNING VOLTADA AO ENSINO INSTRUMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Estadual do Paraná, linha de Música e Processos Criativos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música.

Orientadora: Profª. Dra. Anete Susana Weichselbaum

CURITIBA

2021

Catálogo na publicação elaborada por Mauro Cândido dos Santos – CRB 9º/1416.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

V658a Vieira, Jacson Elomar.

Análise rizomática da proposta pedagógica do *Simultaneous Learning* voltada ao ensino instrumental. / Jacson Elomar Vieira - Curitiba, 2021.
93 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Anete Susana Weichselbaum.

Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual do Paraná – Campus Curitiba I - Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Música. Curitiba, 2021.

Inclui bibliografia.

1. Instrumento - ensino. 2. *Simultaneous Learning*. 3. Rizoma. 4. Paul Harris. I. Universidade Estadual do Paraná. Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Música. II. Weichselbaum, Anete Susana. III. Título.

CDD: 780.981

CDU: 786/789:371.3

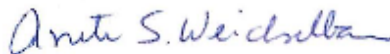
TERMO DE APROVAÇÃO

JACSON ELOMAR VIEIRA

**ANÁLISE RIZOMÁTICA DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO *SIMULTANEOUS LEARNING*
VOLTADA AO ENSINO INSTRUMENTAL**

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Música, do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Estadual do Paraná, linha de Música e Processos Criativos, pela seguinte banca examinadora:

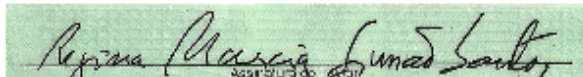
Orientador:



Prof. Dr. Anete Susana Weichselbaum
PPGMUS-UNESPAR



Prof. Dr. José Alberto Salgado Silva
UFRJ



Prof. Dr. Regina Márcia Simão Santos
UNIRIO

Curitiba, 29 de julho de 2021

Dedico esta dissertação aos meus filhos Vinícius e Vitor, e em especial à minha esposa e companheira de vida Maria Alice, pelo incentivo e apoio nesta caminhada. Te amo!

AGRADECIMENTOS

À Deus, pelo dom da vida.

Aos meus pais pela educação recebida.

À Professora Dra. Anete S. Weichselbaum pelas orientações sempre construtivas e apoio no desenvolvimento da pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Música pelo incansável trabalho em estruturar e desenvolver o curso de Mestrado em Música.

Aos meus sogros Alcione e Nelma, também professores, pelo constante apoio e incentivo ao longo de minha caminhada acadêmica e profissional.

À minha esposa e filhos, pelo incentivo constante nesta caminhada, e por entenderem as horas e ausências nos momentos de leituras e estudos.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades
para a sua própria produção ou a sua construção.

Paulo Freire

RESUMO

Um dos trabalhos mais recentes voltados ao ensino de instrumento é a proposta denominada *Simultaneous Learning*, criada por Paul Harris (2014) na Inglaterra, que traz como princípios: o Ensino Proativo; Capacitar, não julgar ou controlar; Ensinar por meio dos “Ingredientes”; e, Fazer Conexões. O objetivo principal da presente dissertação visa analisar os princípios músico-pedagógicos voltados ao ensino instrumental da Aprendizagem Simultânea – *Simultaneous Learning* – contidos na proposta de Paul Harris. Como objetivos específicos, pretende-se: (a) Compreender os fundamentos teórico/práticos da pedagogia do *Simultaneous Learning* das obras *The Music Teacher's Companion, Improve Your Teaching!*, e *Simultaneous Learning* de Paul Harris; (b) Analisar o que o autor compreende por ingredientes na sua proposta pedagógica e qual a abrangência destes no ensino instrumental; (c) Estabelecer uma analogia entre os princípios “fazer conexões” e “ensinar por meio dos ingredientes da peça” da Aprendizagem Simultânea e o Rizoma; e (d) Levantar as contribuições da proposta pedagógica do *Simultaneous Learning* para o ensino instrumental ao percorrer o Mapa da Aprendizagem Simultânea do Mundo Musical. A investigação recorre à Pesquisa Bibliográfica com análise de fontes documentais. Observou-se que é possível compreender a pedagogia do Simultaneous Learning de acordo com as características do modelo Rizoma de Gilles Deleuze & Félix Guattari (2000), por se tratar de uma proposta de ensino estruturada em forma de Mapa, baseada nas conexões realizadas entre os seus elementos musicais, denominados por Harris como ingredientes.

Palavras Chave: Ensino de Instrumento; *Simultaneous Learning*; Rizoma; Paul Harris.

ABSTRACT

One of the most recent works aimed at teaching instruments is the proposal called Simultaneous Learning, created by Paul Harris (2014) in England, which brings as principles: Teach proactively; Empower, don't control or judge; Teach through the piece's ingredients; and, Make connections. The main objective of this dissertation is to analyze the musician-pedagogical principles of teaching through Simultaneous Learning, contained in Paul Harris' proposal. As specific objectives, it is intended to: (a) Understand the theoretical/practical foundations of the pedagogy of Simultaneous Learning works of "*The Music Teacher's Companion*", "*Improve Your Teaching!*", and "*Simultaneous Learning*" by Paul Harris; (b) Analyze what the author understands as ingredients in his pedagogical proposal and what is the scope of these in instrument teaching; (c) Establish an analogy between the principles "Making connections" and " Teach through the piece's ingredients " of Simultaneous Learning and the Rhizome; and (d) Contribute to the pedagogical proposal of Simultaneous Learning for instrument teaching when scrolling The Simultaneous Learning Map of the Musical World. The investigation uses Bibliographic Research with analysis of documentary sources. It was observed that it is possible to understand the pedagogy of Simultaneous Learning according to the characteristics of the Rhizome model by Gilles Deleuze & Félix Guattari (2000), as it is a structured teaching proposal in the form of a Map, based on the connections made between its musical elements, denominated by Harris as ingredients.

Keywords: Instrument Teaching; Simultaneous Learning; Rhizome; Paul Harris.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	–	Modelo Motivacional	35
FIGURA 2	–	Mapa da mentalidade Positiva	37
FIGURA 3	–	Palavras e Ritmos	40
FIGURA 4	–	Motivação Positiva em Ação	41
FIGURA 5	–	Fonte permanente da qual o ensino deve fluir	44
FIGURA 6	–	Mapa da Aprendizagem Simultânea do Mundo Musical	47
FIGURA 7	–	Os Quatro Princípios do <i>Simultaneous Learning</i>	49
FIGURA 8	–	Representação Gráfica de uma Jornada de Aprendizagem	53
FIGURA 9	–	Mapa da Prática do <i>Simultaneous Learning</i>	55
FIGURA 10	–	Representação Estrutural dos Mapas do <i>Simultaneous Learning</i>	71

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	– Delineamento das Etapas da Pesquisa	26
QUADRO 2	– Quadro Sinóptico da pedagogia/filosofia do <i>Simultaneous Learning</i>	57
QUADRO 3	– Fundamentos teórico/práticos do <i>Simultaneous Learning</i>	67
QUADRO 4	– Relação entre os parâmetros do modelo C(L)A(S)P e os Ingredientes do <i>Simultaneous Learning</i>	76

LISTA DE SIGLAS

AFU	- Atividade Focada Única
AS	- Aprendizagem Simultânea
IES	- Instituições de Ensino Superior
JA	- Jornada da Aprendizagem
MASMM	- Mapa da Aprendizagem Simultânea do Mundo Musical
MMP	- Mapa da Mentalidade Positiva
MPSL	- Mapa da Prática do <i>Simultaneous Learning</i>
SL	- <i>Simultaneous Learning</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 VISIBILIDADE DA PROPOSTA DO <i>SIMULTANEOUS LEARNING</i>	19
2 METODOLOGIA	25
3 A PROPOSTA DE PAUL HARRIS	31
3.1 Questionamentos acerca do papel do professor no ensino instrumental	32
3.2 Ensino	38
3.2.1 A Abordagem da Pedagogia	38
3.2.2 O Cérebro no processo de Aprendizagem	42
3.3 A Estrutura da Pedagogia	46
3.4 As Práticas da Pedagogia	51
4 RIZOMA E ENSINO MUSICAL	59
5 <i>SIMULTANEOUS LEARNING</i> ANALISADO A PARTIR DO RIZOMA	66
5.1 Fundamentos teórico/práticos da pedagogia/filosofia das obras	66
5.2 A compreensão dos “ingredientes” e sua abrangência no ensino instrumental .	74
5.3 “Conexões; Ingredientes” e a analogia com o Rizoma	78
5.4 O Mapa da Aprendizagem Simultânea do Mundo Musical e suas contribuições	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	89

INTRODUÇÃO

As metodologias de aprendizagem dos instrumentos musicais durante o desenvolvimento da história da música foram sendo realizadas, na maioria das vezes, de maneira a copiar as metodologias do ensino tradicional, na qual o professor é o detentor do conhecimento e o aluno o receptor desse conhecimento. Segundo Harder (2008), a partir de meados do século XIX o ensino do instrumento foi baseado em métodos criados por virtuosos, com o uso de partes impressas. Esse modelo vem sendo realizado desde então, de forma individual, na qual o professor é o transmissor do conhecimento, realizado principalmente pelo exemplo aural. Tal professor dialoga pouco com o aluno sobre a interpretação, deixando-o dependente no aprendizado das peças. (p. 133).

Segundo Mateiro (2015), muitos conservatórios ainda mantêm esse tipo de ensino, que seguem o modelo de aulas individualizadas, com ênfase na técnica instrumental, que valoriza o produto, a execução, sendo a aula centrada no professor, que é quem determina o repertório e mostra ao aluno o que fazer, como, e de que maneira.

O aluno, por sua vez, aceitava e conformava-se com as regras a ele ditadas. O conteúdo era, portanto, desenvolvido a partir de conceitos determinados pelo professor ou pelo autor do livro adotado. Esses procedimentos resultavam em um ensino estático, repetitivo e enfadonho, assim como em uma aprendizagem mecânica, imitativa e dependente. (MATEIRO, 2015, p. 173)

Durante o desenvolvimento do séc. XX muitos professores de música buscaram, através das metodologias de ensino difundidas pela educação musical, criar outras possibilidades de ensino na qual o aluno fosse respeitado e valorizado. Segundo Fonterrada (2008), essa busca gerou o desenvolvimento de novas metodologias de ensino musical, e nesse contexto aparecem os educadores da primeira geração como Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), Edgar Willens (1890-1978), Zoltán Kodály (1882-1967), Carl Orff (1895-1982) e Shinichi Suzuki (1898-1998), e educadores da segunda geração, como George Self (1921-1967), John Paynter (1931-2010), Boris Porena (1927-) e Murray Schafer (1933-2021), que difundiram seus conhecimentos e ensinamentos pelo mundo, influenciando novas gerações de professores que buscavam romper com o ensino tradicional praticado nos conservatórios.

Dentre as novas metodologias de ensino difundidas pela educação musical destaca-se a proposta de “[...] ensino e aprendizagem da música” (ILARI, 2012, p. 188) desenvolvida na

década de 1930 por Shinichi Suzuki, violinista japonês, denominada de Educação para o Talento.

Mais do que um simples método de ensino instrumental, a Educação do talento é uma verdadeira filosofia educacional que propõe uma nova leitura da criança instrumentista, do talento, do papel da socialização na aprendizagem instrumental e do potencial da educação musical na vida humana. (ILARI, 2012. p. 187).

Segundo Ilari (2012), esta proposta de ensino está direcionada para o desenvolvimento do talento musical, conceito que está longe de um consenso entre os educadores musicais. Suzuki (1983[1960]) defende que sua pedagogia/metodologia não é fruto de uma herança genética, do acaso, mas desenvolvido por toda a criança por meio de um estudo sistemático, “[...] desde que o ambiente ao redor da criança seja estimulante e a instrução apropriada.” (SUZUKI, 1983 [1969] apud ILARI, 2012, p. 187). Ainda segundo a autora, esta proposta de ensino tem sido difundida por vários países do mundo, inclusive no Brasil, sendo adaptada para diversos instrumentos, culturas e realidades.

Essa abordagem de ensino foi ganhando adeptos e profissionais cada vez mais interessados em fazer com que as aulas de instrumento se tornassem mais do que uma simples transmissão de conhecimento, que fossem um momento de descobertas e valoração de conhecimentos que cada aluno traz consigo, os quais podem e devem ser explorados e usados na aprendizagem. Contudo, segundo Harder, “[...] é possível perceber que no século XXI, apesar das modificações ocorridas ao longo dos séculos, as aulas de instrumento continuam a seguir, quase que exclusivamente uma tradição oral, em um processo de transmissão no estilo ‘mestre-discípulo’ em aulas individuais.” (2008, p. 133, grifo da autora). Em sua maioria, escolas de música e conservatórios, além de diversos cursos de Bacharelado, visam formar o músico instrumentista, focando principalmente na técnica instrumental e formação de repertório, como aponta Harder (2008), ao se referir à concepção de Susan Hallam¹, em seu artigo,

Sendo assim, muitos dos professores de instrumento tendem a não ter um pré-planejamento mínimo das aulas. Para tais professores, é de maior importância planejar o repertório que planejar as aulas em si. As aulas de instrumento, para muitos destes professores consistem muitas vezes apenas em acompanhar o aluno na sua prática. (HALLAM, 2006 apud HARDER, 2008, p. 135).

¹ HALLAM, Susan. *Music Psychology in Education*. London: Institute of Education, University of London, 2006.

Segundo a autora, muitos professores de instrumento ainda no século XXI se veem obrigados a construir sua técnica de ensino de forma individual, a partir de suas próprias experiências com base “[...] muitas vezes fundamentadas em tentativas e erros.” (HARDER, 2008, p. 136). Quase não há uma abordagem pedagógica por parte do professor na preparação das aulas, que são estruturadas visando exclusivamente uma evolução técnica no ensino do instrumento com base numa aprendizagem progressiva de estudos técnicos e de repertório, na qual o professor segue a dinâmica de corrigir os erros cometidos pelo aluno durante a execução, mostra com seu instrumento como deve ser executado corretamente o trecho, e então o aluno repete e, em alguns casos, com o professor acompanhando a prática.

A Educação Musical, que contempla os princípios dos educadores da primeira e segunda geração, preconiza o ensino musical holístico, direcionado à formação musical de forma abrangente de alunos de escolas da rede pública e privada de ensino² em aulas de Arte. A influência destes princípios se estende também a alunos de escolas de música, conservatórios e instituições no terceiro setor (como ONGs – Organizações Não Governamentais), por meio das aulas de musicalização, prática musical em conjunto e ensino de instrumento.

É interessante que áreas de ensino compartilhem uma visão mais ampla de Educação³. Muitas vezes, a visão da Educação Musical e do Ensino Instrumental se afastam ao invés de caminharem paralelamente, e tal aspecto pode gerar uma discussão sobre a importância da formação musical no ensino instrumental (bem como sobre a importância da formação instrumental/vocal para o educador musical).

Muitas metodologias de ensino utilizadas por professores são baseadas nas experiências pessoais, nas práticas de ensino do instrumento e também na observação de outros professores em festivais ou nas próprias aulas que tiveram enquanto alunos. Em função dessa situação, alguns professores se tornaram pesquisadores de novas propostas/filosofias de ensino que visam desenvolver no aluno não só as habilidades técnicas necessárias para o aprendizado do instrumento, mas também seu desenvolvimento musical. Buscando novas metodologias de ensino que levam nesta direção, o presente pesquisador encontrou, em sua pesquisa para o

² Lei Nº 11.769, sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 18 de agosto de 2008, instituiu o ensino de música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo na Educação Básica. Atualmente, a lei 13.278/2016 inclui as quatro linguagens – artes visuais, dança, música e teatro – como componente curricular do ensino de Artes (§ 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

³ Segundo Gallo (2000), Instruir e Educar estão colocados num contexto geral da Educação. A Instrução, que é a transmissão do conhecimento, deve também Educar, formar integralmente uma pessoa (p. 18). Instruir e Educar não se excluem, mas se complementam, “[o]u melhor, a educação abarca a própria instrução e a completa, formando o indivíduo intelectual e socialmente, duas realidades na verdade indissociáveis”. (GALLO, 2000. p. 18).

Trabalho de Conclusão de Curso (VIEIRA, 2018), o autor Paul Harris e sua metodologia/filosofia de ensino chamada *Simultaneous Learning (SL)*, terminologia que pode ser traduzida como *Aprendizagem Simultânea*⁴(AS). De forma resumida, sua proposta é baseada em quatro princípios: a) Ensino Proativo; b) Capacitar, não julgar ou controlar; c) Ensinar por meio dos “ingredientes”⁵ de uma peça instrumental ou uma canção; e, d) Fazer conexões.

A presente Dissertação tem como objetivo geral analisar os princípios músico-pedagógicos voltados ao ensino instrumental da AS – SL – contidos na proposta de Paul Harris. Como objetivos específicos, pretende-se: (a) Compreender os fundamentos teórico/práticos da pedagogia do *Simultaneous Learning* das obras *The Music Teacher's Companion, Improve Your Teaching!*, e *Simultaneous Learning* de Paul Harris.; (b) Analisar o que o autor compreende por ingredientes na sua proposta pedagógica e qual a abrangência destes no ensino instrumental; (c) Estabelecer uma analogia entre os princípios “fazer conexões” e “ensinar por meio dos ingredientes da peça” da Aprendizagem Simultânea e o Rizoma; e (d) Levantar as contribuições da proposta pedagógica do *Simultaneous Learning* para o ensino instrumental ao percorrer o Mapa da Aprendizagem Simultânea do Mundo Musical (MASMM).

Um problema epistemológico pode se configurar para uma determinada área quando modelos ou metodologias mais recentes não passam por uma análise em relação aos modelos anteriores e às contribuições que eles talvez possam trazer. Observa-se que o SL pode ser compreendido como um modelo de funcionamento rizomático, visto que o próprio autor o descreva como um modelo em Mapa (HARRIS, 2014), em função das conexões que estabelece entre os “ingredientes” e pela apresentação dos esquemas visuais em suas obras. No presente caso, não é possível afirmar, sem análise e comparação, se o SL é uma proposta pedagógica e filosófica que apenas se aproxima ou confirma ou ainda reforça elementos aos princípios apresentados pelo modelo Rizomático, de Deleuze & Guattari (2000), que é uma das bases epistemológicas na qual autores da Educação e da Educação Musical fundamentam suas propostas curriculares (GALLO, 2000; SANTOS, 2000, 2006, 2015a, 2015b).

⁴ Em seu trabalho, observei que Celis (2018) utiliza os termos *Simultaneous Learning* da metodologia/filosofia de Harris (2014) traduzidos para o português, tradução da qual também faço uso nesta pesquisa.

⁵ Harris denomina como ingredientes os diversos elementos que constituem uma peça musical, como pulso e ritmo, habilidade aural, audição, técnica, postura, sonoridade, dinâmicas, improvisação, caráter, escalas, tonalidades, memorização, teoria, notas, duração, *legato*, *staccato*, articulação, arpejo, padrões rítmicos, entonação, compassos (binário, ternário, quaternário, ...), frase, notação, leitura, interpretação, performance.

Surgem assim as questões: 1) Em função dos mapas que podem ser formados por meio das conexões entre os ingredientes, o *SL* pode ser compreendido como um Modelo Rizomático? 2) Quais contribuições seus elementos constitutivos apresentam para o ensino instrumental?

No capítulo 1 – Visibilidade da Proposta do *Simultaneous Learning* são apresentados os trabalhos e pesquisas relativos à proposta de ensino de Paul Harris denominada de *SL*, da qual foram encontradas três dissertações realizadas em Portugal e uma na Finlândia sobre esta filosofia de ensino.

No capítulo 2 – Metodologia – é apresentada a metodologia empregada na presente pesquisa, os procedimentos utilizados para alcançar seus objetivos, assim como um delineamento das etapas da pesquisa e as consultas feitas à Professores de clarinete, revista especializada no ensino de clarinete, ao próprio autor, bem como em periódicos em educação musical.

O capítulo 3 apresenta a proposta de ensino de Paul Harris baseada em três livros de sua autoria: *The Music Teacher's Companion* (2000), *Improve Your Teaching* (2006) e *Simultaneous Learning* (2014). Este capítulo está estruturado em quatro tópicos comuns aos três livros, que descrevem o desenvolvimento da metodologia/filosofia do *SL*, e que trazem como pontos centrais da aprendizagem quatro princípios já mencionados: Ensino Proativo; Capacitar, não julgar ou controlar; Ensinar por meio dos “Ingredientes”; e Fazer Conexões.

No capítulo 4 é exposto o modelo Rizoma, de Deleuze & Guattari (2000), definido pelos princípios que o caracterizam, que se contrapõe ao modelo arbóreo por meio da árvore do conhecimento, e como se formam os mapas que permitem o delineamento dos diversos caminhos no processo de ensino.

O capítulo 5 apresenta a análise da pedagogia/filosofia do *SL* baseado no funcionamento rizomático, o que o autor compreende por ingredientes e sua abrangência no ensino musical. Apresenta também uma analogia entre os princípios “fazer conexões” e “ensinar por meio dos ingredientes da peça” da AS e a metáfora do rizoma, e busca levantar as contribuições da pedagogia/filosofia para o ensino instrumental ao percorrer o MASMM (Mapa da Aprendizagem Simultânea do Mundo Musical). Nas Considerações Finais são retomados os principais aspectos desta investigação e sugeridos outros desdobramentos para outras pesquisas.

1 –VISIBILIDADE DA PROPOSTA DO *SIMULTANEOUS LEARNING*

O presente capítulo visa levantar os trabalhos e pesquisas relativos à metodologia/filosofia de ensino de instrumento proposta por Paul Harris denominada *SL*. Harris apresenta um relevante número de trabalhos publicados em inglês, com cerca de 600 publicações voltadas ao ensino de clarinete bem como outros instrumentos, tais como métodos de estudo instrumental, partituras e publicações direcionadas a professores de instrumento e canto por meio da série *Improve your teaching!*⁶, como é o caso do *SL*. Tal metodologia é pouquíssimo conhecida e difundida no Brasil, antes, é mais difundida no Reino Unido e em Portugal, onde é citada em português em trabalhos de dissertações de mestrado e um trabalho em finlandês.

Desta forma, durante a revisão de literatura, nos deparamos com o desconhecimento dos profissionais de ensino instrumental do Brasil sobre o autor e sua metodologia, o que nos levou a tentar contato com Paul Harris⁷. Recebi resposta de tais contatos por e-mail, que foram quatro durante a escrita da dissertação, na qual Paul Harris demonstrou interesse na pesquisa.

Através de pesquisas feitas na internet e por e-mail, podemos verificar que Harris não possui materiais publicados em Revistas Científicas, mas sim, como mencionado antes, um número muito expressivo de obras publicadas voltadas ao ensino do instrumento e canto.

A pesquisa por trabalhos acadêmicos empregando os termos *Simultaneous Learning* – considerando teses e dissertações – apontou para três dissertações de mestrado em português realizadas em Universidades de Portugal (AZEVEDO, 2014 – Universidade do Minho; VIEIRA, 2016 – Universidade Católica Portuguesa; CELIS, 2018 – Instituto Politécnico de Castelo Branco – Escola Superior de Artes Aplicadas), e para uma dissertação na Finlândia (PUUTIO, 2014 - Universidade Metropolia de Ciências Aplicadas).

O Relatório de Estágio de Alcina da Conceição Silva de Azevedo intitulado **A abordagem pedagógica de Paul Harris no ensino do Clarinete numa escola do ensino artístico especializado da música**, apresentado em 2014 na Universidade do Minho, Braga, Portugal, descreve uma prática pedagógica realizada na Escola Artística do Conservatório Música Colouste Gulbenkian de Braga, com dois alunos do ensino básico, um aluno do ensino

⁶ *Melhore seu ensino!*, tradução nossa.

⁷ Paul Harris mantém um site na internet, cujo endereço eletrônico é: <<https://www.paulharristeaching.co.uk>>.

secundário e uma disciplina de prática de conjunto do referido Conservatório. Azevedo analisa e questiona os fundamentos contextuais e conceituais sobre o ensino tradicional das aulas de instrumento, ainda muito baseados no sistema consolidado pelos conservatórios (que se desenvolveram na Europa e foram difundidos pela cultura musical ocidental). Segundo a autora, tal gênero de ensino coloca o aluno como elemento passivo na aprendizagem, que apenas assimila a informação fornecida pelo professor.

Este gênero de ensino rege-se por um regulamento que define todas as normas de funcionamento do ensino vocacional⁸, à semelhança da pedagogia tradicional. Desta forma, todos os aspectos são definidos, desde programas das disciplinas até ao conjunto de competências que o aluno deverá adquirir no final da aprendizagem. Os professores desta tipologia de ensino, que chegou até os dias de hoje, regem-se maioritariamente por um ensino tradicional onde o professor é o centro da aprendizagem. (AZEVEDO, 2014, p. 3).

Essa pedagogia, segundo a autora, permaneceu até o início do século XX. Uma nova pedagogia de ensino se desenvolve adaptando-se às necessidades das crianças, respeitando o pensamento musical do aluno. Contudo, o desenvolvimento técnico do instrumento e o avanço da notação musical “[...] tornaram as aulas instrumentais muito restritas à simples interpretação da partitura e ao domínio técnico do instrumento” (AZEVEDO, 2014, p. 5), afastando-se da compreensão musical do aluno.

Pedagogos musicais da atualidade, segundo Azevedo, têm abordado sobre o desenvolvimento musical do aluno, como o processo de audição de Gordon (2000) e o processo metafórico de Swanwick (2003) formado por três níveis de funcionamento:

[...] quando escutamos ‘notas’ como se fossem ‘melodias’, soando como formas expressivas; quando escutamos essas novas formas expressivas assumirem novas relações, como se tivessem ‘vida própria’; e quando essas novas formas parecem fundir-se com as nossas experiências prévias. (SWANWICK, 2003, p. 28 apud AZEVEDO, 2014, p. 6).

No contexto de busca da autora por propostas pedagógicas, ela cita “[...] entre muitos outros, o músico e pedagogo britânico Paul Harris” (2014, p. 8), clarinetista, compositor e

⁸ O ensino vocacional da música é ministrado em escolas especializadas, que são chamadas escolas ou academias de música ou conservatórios.

professor na Inglaterra que desenvolveu uma metodologia de ensino do instrumento denominada *SL*, sendo direcionada também para professores de diferentes instrumentos e de canto.

Na dissertação, Azevedo (2014) traz uma biografia sobre Paul Harris, descreve o *SL* como uma abordagem baseada em três princípios simples: o primeiro baseia-se no ensino proativo e não reativo; o segundo que tudo⁹ deve se conectar; e, o terceiro que os vários aspectos da peça devem ser trabalhados, misturados e improvisados para depois voltar a tocá-los. A autora cita um exemplo de como colocar em prática essa abordagem e faz ainda comentários sobre algumas publicações¹⁰ de Paul Harris que foram usadas na prática com os alunos.

Na prática pedagógica utilizada por Azevedo (2014) no seu relatório de Estágio ela relata a investigação realizada com três alunos de clarinete e uma prática de conjunto. Com os alunos de clarinete utilizou, além da metodologia de ensino do *Simultaneous Learning*, os materiais de apoio também compostos por Harris, como os livros *Improve your scales*¹¹, *Improve your Sight-Reading*¹², *Paul Harris's Clarinet Basics*¹³ e *Clarinet Basics Repertoire*¹⁴, que ajudaram no desenvolvimento das aulas e trouxeram resultados positivos no aprendizado dos alunos.

Na prática em conjunto, Azevedo (2014) utilizou a metodologia *SL* para trabalhar nas aulas em grupo, obtendo mais atenção dos alunos no entendimento da música ensaiada, mais atenção de todo o conjunto às pontuações feitas para algum naipe de instrumentos e também maior comprometimento dos alunos com relação aos horários de chegada e no processo de afinação dos instrumentos. Ficou claro, através dos dados coletados, das entrevistas realizadas, e dos resultados obtidos pelos alunos e da orquestra de sopros, que a metodologia traz ótimos resultados no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, sempre buscando colocar o aluno como personagem ativo no processo de aprendizagem.

A Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa de Joana Isabel Pinheiro Vieira **Um contributo de revisão pedagógica e didática do programa da disciplina**

⁹ Refere-se aos aspectos musicais da peça musical/“ingredientes” da peça musical.

¹⁰ Entre essas publicações estão *The Music Teacher's Companion – A practical guide*, e *Improve Your Teaching! – an essential handbook for instrumental and singing teachers*.

¹¹ *Melhore suas escalas*, tradução nossa.

¹² *Melhore sua Leitura à primeira Vista*, tradução nossa.

¹³ *Noções Básicas de Clarinete de Paul Harris*, tradução nossa.

¹⁴ *Repertório Básico para Clarinete*, tradução nossa.

de instrumento – clarinete do curso básico de música, apresentada em 2016, no Porto, traz na primeira parte uma fundamentação teórica sobre “A motivação e as inteligências múltiplas dos alunos” (VIEIRA, 2016, p. 18), na qual a autora define a importância da motivação no processo de aprendizagem tanto do aluno, professores e dos pais ou responsáveis pelo aluno. Ela define a motivação intrínseca, que se refere a um impulso interno, uma vontade pessoal de atingir um dado objetivo, e a motivação extrínseca, que vem de um impulso externo como atingir uma determinada nota para aprovação. Trata também sobre as Inteligências Múltiplas de Gardner (2009) como fator importante a ser avaliado pelo professor no momento do ensino, uma breve biografia de Paul Harris, fazendo um pequeno comentário sobre três trabalhos deste autor: *Improve your Teaching!* (2006), *The Virtuoso Teacher*¹⁵ (2012) e *The Music Teacher’s Companion*¹⁶ (2000), que servem de apoio à prática do SL.

Em seu capítulo dois da Dissertação, a autora descreve a abordagem pedagógica SL de maneira a deixar claro como se dá o processo de ensino através desta abordagem e seus elementos musicais. Descreve também sobre outra publicação do autor, *Improve your Scales* (2000), utilizado no processo de investigação sobre a abordagem pedagógica de Paul Harris, adotada no programa de instrumento durante o processo de investigação na AMVP (Academia de Música Vilar do Paraíso), num período não letivo, de julho a setembro de 2016, fazendo parte desta investigação três alunos entre 11 e 12 anos. Mostra a proposta curricular adotada pela Escola de Música, onde constam o programa e estrutura curricular dos oito níveis de ensino.

Vieira (2016) aplicou o método *Improve your Scales* nas aulas de clarinete a fim de investigar se há motivação dos alunos na aprendizagem, se estes aprendem melhor as escalas em aula individual ou coletiva e se melhora a aprendizagem de novos elementos musicais ou desenvolve esses elementos já utilizados pelos alunos. Por ter realizado uma pesquisa qualitativa de natureza aplicada, Vieira acompanhou o emprego da obra mediante anotações feitas durante as aulas e entrevistas, e então apresenta os resultados em sua dissertação por meio de tabelas que demonstram a progressão dos alunos com a aplicação do *Improve your Scales*. A autora conclui sua dissertação sugerindo a relevância de aplicar este método a novas faixas

¹⁵ *O Professor Virtuoso*, tradução nossa.

¹⁶ *O Companheiro do Professor de Música*, tradução nossa. A Palavra Companheiro é empregada no título desta obra com o sentido de um guia, um orientador, que traz recomendações, e serve de referência para auxiliar o professor de música na atividade de ensino do instrumento.

etárias de alunos de clarinete, desenvolvendo os elementos musicais explorados com exercícios mais complexos.

No trabalho de Evandra Catarina Martins Teixeira Esteves Celis intitulado **Estratégias construtivistas no processo de ensino-aprendizagem do Piano**, de 2018, a autora busca mostrar a análise do uso de duas abordagens de ensino: uma transmissiva e outra construtivista. Na abordagem construtivista identifica estratégias baseadas na teoria da Audição de E. Gordon (1997) e da AS de P. Harris (2014), na qual o ensino parte do som (melodia) para o símbolo (grafia). Busca identificar os agentes da aprendizagem – aluno, professor e família – e o papel de cada um deles, colocando o aluno no processo da aprendizagem e não como objeto final do ensino. Cita que para Gordon a audição é para a música o que o pensar é para a língua, e que cantar e depois tocar no instrumento traz mais afinação, fraseado, expressão e fluidez rítmica.

De Paul Harris traz que a AS é mais uma filosofia do que um método, opinião que o presente pesquisador também compartilha, e que devemos ensinar de forma proativa¹⁷, usar os elementos da peça, fazer conexões entre esses elementos e ensinar sem controlar o aluno. O objetivo do trabalho não foi buscar qual das abordagens traz melhores resultados, mas mostrar como o uso de metodologias distintas foram usadas em contextos diferentes para obtenção do mesmo resultado: ser aprovado no exame de performance.

Nos trabalhos acadêmicos pesquisados sobre o *SL* também foi encontrado o resumo de um trabalho de dissertação em um curso de mestrado na Finlândia, intitulado *Kuuntele ope, ihana ääni! Luovuutta edistävät työtavat instrumenttiopetuksessa*¹⁸, de 2014. A autora Marjukka Puutio, através de um estudo autoetnográfico, usou das suas anotações de diário de trabalho dos últimos dez anos para analisar a importância dos métodos de aprimoramento e as práticas criativas de ensino, apresentando um manual prático sobre o ensino musical criativo, fazendo parte de suas referências *The Music Teacher's Companion* (2000), *Improve Your Teaching!* (2006), *The Virtuoso Teacher* (2012), e *Simultaneous Learning* (2014), todos de autoria de Paul Harris. O conteúdo deste trabalho não foi analisado por estar escrito em Finlandês, uma língua não tão conhecida e utilizada no Brasil, constando apenas o resumo na língua Inglesa.

¹⁷ Forma de ensino em que uma dificuldade técnica e/ou musical é praticada de diversas formas, em diversas situações.

¹⁸ *Ouçã professor, que som maravilhoso! - Métodos que aumentam a criatividade no ensino instrumental*, tradução nossa.

Três dos trabalhos pesquisados são feitos em Portugal, inferindo uma maior visibilidade de Paul Harris nesse país. Azevedo inicia sua dissertação apresentando o processo de ensino através da história, enquanto Vieira introduz sua dissertação escrevendo sobre motivação e inteligências múltiplas dos alunos. Sobre a metodologia *Simultaneous Learning* Azevedo escreve de maneira mais detalhada e referenciando outras obras de Paul Harris que complementam a metodologia. Já Celis (2018) apresenta a metodologia de maneira mais resumida, mas assim como Vieira, ambas as autoras citam a importância no processo de aprendizagem a participação do aluno, professor e família, porém Celis aprofunda-se mais nos agentes do processo de aprendizagem (aluno, professor e família), pois sua dissertação busca investigar sobre estratégias construtivistas no processo de ensino-aprendizagem do piano.

Diante da revisão realizada, que abrangeu quatro trabalhos acadêmicos embasados em distintas obras da vasta literatura publicada pelo autor voltada aos professores, constatamos que o autor não possui publicações nos meios acadêmicos, bem como constatamos o pouco conhecimento de tais obras por professores de instrumento no Brasil, tendo em vista a consulta realizada, e a invisibilidade de pesquisas acadêmicas no Brasil. Nesse sentido, a presente investigação visa trazer as ideias, considerações e princípios da metodologia/filosofia deste autor para o contexto brasileiro, em especial, para o ensino de instrumento.

Destaca-se ainda, diante do desconhecimento dos trabalhos de Paul Harris e da sua proposta pedagógica de ensino, que o presente trabalho configura-se como uma pesquisa pioneira no Brasil, trazendo assim uma contribuição para o Ensino Instrumental e para a Educação Musical.

No próximo capítulo são apresentados a escolha da metodologia utilizada na presente dissertação e os delineamentos das etapas da pesquisa realizadas durante o processo de pesquisa.

2 – METODOLOGIA

O presente capítulo tem como objetivo apresentar a metodologia empregada na investigação, que, como citado anteriormente, configurou-se como uma Pesquisa Bibliográfica. Nesse capítulo apresentam-se considerações sobre tal metodologia e os procedimentos realizados em suas diversas etapas. Acrescenta-se que a pesquisa também contou com um procedimento complementar, que consistiu na consulta ao próprio autor Paul Harris e a professores de instrumento – clarineta – que lecionam em IES no Brasil.

Os procedimentos empregados visaram alcançar o objetivo geral, que foi analisar os princípios músico-pedagógicos voltados ao ensino instrumental da AS – SL – contidos na proposta de Paul Harris. Como objetivos específicos, conforme já citado, ditam-se: (a) Compreender os fundamentos teórico/práticos das obras de Paul Harris *The Music Teacher's Companion*, *Improve Your Teaching!*, e *Simultaneous Learning*; (b) Levantar os elementos/”ingredientes” exemplificados nas peças musicais e categorizá-los como conhecimentos e habilidades musicais; (c) Estabelecer uma analogia entre os princípios “fazer conexões” e “ensinar por meio dos ingredientes da peça” da Aprendizagem Simultânea e o rizoma; e (d) Levantar as contribuições da proposta pedagógica do SL para o ensino instrumental ao percorrer o MASMM.

A análise da proposta músico-pedagógica da filosofia de ensino da AS levantou questões como: Pode-se compreender o princípio de “fazer conexões” por meio do ensino dos “ingredientes” como um Modelo Rizomático? Quais contribuições seus elementos constitutivos apresentam para o ensino instrumental?

Para responder aos objetivos e questões desta pesquisa optamos por utilizar a Pesquisa Bibliográfica que, de acordo com Marconi (1999), permite ao pesquisador contato direto com todo o material publicado, divulgado, escrito, incluindo fontes primárias e secundárias, visando a compreensão consistente de determinado assunto:

Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto. [...] Dessa forma, a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras. (MARCONI, 1999, p. 73).

Gil (2007) comenta que toda a pesquisa inclui em alguma etapa de seu desenvolvimento a Pesquisa Bibliográfica, que se desenvolve pelo levantamento e análise de materiais publicados como periódicos, jornais, revistas, tendo como destaque livros e artigos científicos. Esta metodologia traz como vantagem a busca por informações já analisadas *in loco* em diversas situações e dispersas em diversas regiões, que podem ser distantes.

A desvantagem da Pesquisa Bibliográfica está na análise equivocada dos dados processados, que pode gerar por sua vez conclusões equivocadas sobre a pesquisa. “Assim, um trabalho fundamentado nessas fontes tenderá a reproduzir ou mesmo a ampliar esses erros.” (GIL, 2007, p. 45). Cabe ao pesquisador, portanto, investigar e analisar as fontes pesquisadas para constatar inconsistências e/ou incoerências, confrontando suas informações, bem como realizar a análise do material publicado com muito rigor.

A pesquisa bibliográfica foi desmembrada em várias etapas, e foi complementada por meio de um procedimento que foi o contato com o autor e com professores do instrumento, conforme indicado no quadro abaixo (Quadro 1).

QUADRO 1: Delineamento das Etapas da Pesquisa

ETAPA	PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	PROCEDIMENTO COMPLEMENTAR
1.	Revisão de literatura;	5. Contatos: com o próprio autor e contatos com professores de instrumento;
2.	Definição e análise das obras consideradas centrais à proposta da AS de Paul Harris;	
3.	Tradução e resumo de cada uma das três obras;	
4.	Síntese da proposta da AS;	
6.	Análise da proposta da AS com o modelo rizoma.	

Considerando a etapa 1 – Revisão de literatura, realizamos pesquisa buscando encontrar trabalhos realizados sobre a AS, por meio da leitura, resenha e análise de dissertações que citam a contribuição desta para o ensino instrumental. Segundo Eco (2007), esta etapa visa

contribuir para o desenvolvimento da pesquisa por meio da leitura crítica de livros (p. 141), artigos, teses e dissertações que citam o tema pesquisado.

Uma das etapas principais da pesquisa – Etapa 2 - consistiu na análise das obras de Paul Harris que eram centrais ao objeto desta pesquisa: a “proposta músico-pedagógica” do *SL*, na qual cheguei aos títulos: *The Music Teacher’s Companion* (2000), *Improve Your Teaching* (2006) e *Simultaneous Learning* (2014). Justifica-se a escolha destes livros para a realização da pesquisa por considerar estas obras centrais para analisar a estruturação da metodologia/filosofia do *SL*, pois apresentam desenvolvimento e compreensão mais detalhada da proposta pelo autor. Também se acrescenta que as obras são praticamente desconhecidas do leitores e pesquisadores brasileiros. O presente pesquisador as acessou e adquiriu em função de serem referências citadas em sua pesquisa anterior, de curso de especialização.

A análise e definição da bibliografia de base para a pesquisa é central para o seu desenvolvimento. Ainda segundo ECO (2007) “[...] para fazer uma bibliografia de base é preciso ver muitos livros” (p. 81), processo esse que exigiu do presente pesquisador uma verificação criteriosa na bibliografia de Harris para a escolha das obras citadas acima.

Nas etapas 3 e 4, que complementam a etapa 2, realizei a tradução¹⁹ de cada uma das três obras de Harris (2000, 2006 e 2014), e estruturei inicialmente uma resenha a partir dos capítulos de cada livro.²⁰ Num segundo momento realizei uma nova resenha baseada em cinco tópicos comuns identificados nos três livros: 1 – Reflexão; 2 – Motivação; 3 – Ensino; 4 – O *Simultaneous Learning*; 5 – Práticas de Estudo. Por fim, os cinco tópicos foram reduzidos para quatro e as três obras foram resenhadas tendo por base esses quatro tópicos em comum: 1 – Questionamentos acerca do papel do professor no ensino instrumental; 2 – Ensino, subdividido em: 2.1 – A Abordagem da pedagogia, e 2.2 – O cérebro no processo de Aprendizagem; 3 – A Estrutura da Pedagogia; e, 4 – As Práticas da Pedagogia.

A etapa 5, a dos contatos, configurou-se como um grande procedimento complementar. Ela foi realizada no início da pesquisa bibliográfica, paralelamente às quatro primeiras etapas, visto o presente pesquisador ter tido dificuldade em encontrar pesquisas e artigos sobre a metodologia do *SL* e do seu autor, Paul Harris. Por meio da pesquisa feita na

¹⁹ Os livros originais estão na Língua Inglesa.

²⁰ A resenha da obra de Harris & Crozier (2000) contém 10 páginas, e as obras de Harris (2006, 2014) contém 9 páginas cada.

internet e por contato por e-mail com o autor²¹, pode-se verificar que Paul Harris não possui materiais publicados em Revistas Científicas, mas sim, como mencionado antes, um número muito expressivo de obras publicadas voltadas ao ensino do instrumento e canto.

A etapa 6 compreendeu a elaboração dos capítulos 4 e 5 desta dissertação. No capítulo 4 apresentei o Rizoma, de Deleuze e Guattari (2000), baseado no capítulo 1 – Rizoma, do livro *Mil Platôs*, e no capítulo 5 a análise do *Simultaneous Learning*, baseado na epistemologia do Rizoma, estruturado de modo a responder os quatro objetivos específicos desta dissertação, a saber: (a) Compreender os fundamentos teórico/práticos da pedagogia do *Simultaneous Learning* das obras *The Music Teacher's Companion*, *Improve Your Teaching!*, e *Simultaneous Learning* de Paul Harris; (b) Analisar o que o autor compreende por ingredientes na sua proposta pedagógica e qual a abrangência destes no ensino instrumental; (c) Estabelecer uma analogia entre os princípios “fazer conexões” e “ensinar por meio dos ingredientes da peça” da Aprendizagem Simultânea e o rizoma; e (d) Levantar as contribuições da proposta pedagógica do *Simultaneous Learning* para o ensino instrumental ao percorrer o Mapa da Aprendizagem Simultânea do Mundo Musical.

Durante o processo de pesquisa, foram realizadas consultas inicialmente à diversos colegas clarinetistas sobre a metodologia/filosofia *SL* e o nome de Paul Harris, por tratar-se de um professor de clarinete, e a grande maioria dos consultados desconheciam tanto a metodologia/filosofia quanto o nome do autor.

Consultei em outubro de 2019, na Revista Clarineta²², as edições nº 1 de julho de 2016, nº 2 de dezembro 2016, nº 3 de junho de 2017, nº 4 de janeiro de 2018, nº 5 de julho de 2018 e nº 6 de fevereiro de 2019 e não foram encontradas citações sobre publicações de Paul Harris no Brasil sobre o *SL*.

Foi realizado também, em abril de 2020, pesquisa utilizando os termos *SL* e Paul Harris, nos Anais da Revista da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM²³, período entre 2003 a 2018, e na Revista da Abem volume1, número 1 – 1992 ao volume 27, número 42 – 2019, e na Revista Opus²⁴ (Revista Eletrônica da ANPPOM), compreendendo o período entre

²¹ Os contatos por *e-mail* aconteceram em setembro de 2019, abril, maio (duas vezes), junho e setembro de 2020, tendo Paul Harris respondido em maio e setembro (duas vezes) de 2020.

²² <<https://www.facebook.com/revistaclarineta/>>

²³ <<http://abemeduacaomusical.com.br/publicacoes.asp>>

²⁴ <<https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/index>>

Dezembro de 1989 à Outubro de 2020 e não foi encontrado nenhum resultado de busca para estas terminologias.

Em janeiro de 2021 realizamos pesquisa, utilizando os mesmos termos *SL* e Paul Harris, no Cadernos do Colóquio²⁵, da UNIRIO, na Revista Debates – Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música²⁶, também da UNIRIO, e na Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal²⁷, e também não foram encontrados resultados de buscas para estas terminologias.

Como já mencionado no procedimento dos contatos, foi realizada uma consulta aos docentes de Cursos Superiores de Clarineta em setembro de 2019, através de e-mail institucional obtido nas IES onde lecionam. Tal consulta foi direcionada aos Professores de Cursos Superiores de diversas instituições de ensino do Brasil: Prof. Me. Sérgio Antônio Burgani – UNESP; Prof. Dr. Joel Antônio Barbosa – UFBA; Prof. Dr. Vinícius de Sousa Fraga – UFMT; Prof. Dr. Fernando José Silva Rodrigues da Silveira – UNIRIO; Prof. Dr. Guilherme Sampaio Garbosa – UFSM; Prof. Dr. Pedro Robatto – UFBA; Prof. Dr. Ricardo José Dourado Freire – UnB.

As respostas obtidas sobre o *SL* foram unânimes, apontando desconhecem esta metodologia. Deste universo de professores consultados apenas os professores Guilherme e Fernando mencionaram conhecer de nome o autor Paul Harris, mas não a proposta do *SL*.

A busca por trabalhos acadêmicos – incluindo teses e dissertações - considerou os termos *SL* e o nome de Paul Harris que apontou para três dissertações de mestrado em português realizadas em Universidades de Portugal (AZEVEDO, 2014; VIEIRA, 2016; CELIS, 2018), e um trabalho de dissertação em um curso de mestrado na Finlândia, de 2014, da autora Marjukka Puutio. Estes trabalhos estão descritos no capítulo 2 – Visibilidade da proposta do *SL*.

Por fim, ressalta-se que a escolha da Pesquisa Bibliográfica como metodologia vai ao encontro de uma das etapas da pesquisa - Etapa 6 – que é, como citado anteriormente, analisar os princípios músico-pedagógicos voltados ao ensino instrumental da AS - *SL* contidos na proposta de Paul Harris

²⁵ <<http://www.seer.unirio.br/index.php/coloquio/>>

²⁶ <<http://www.seer.unirio.br/index.php/revistadebates/index>>

²⁷ <<https://www.latindex.org/latindex/inicio>>

No capítulo seguinte apresenta-se a proposta metodológica do *SL* construída e organizada em tópicos a partir da leitura e reflexão das três obras do autor, dialogando com a literatura de educação musical.

3 – A PROPOSTA DE PAUL HARRIS

O presente capítulo descreve a metodologia/filosofia de ensino de Paul Harris, o *SL*, através da análise de três obras: *The Music Teacher's Companion* (2000), *Improve Your Teaching!* (2006) e *Simultaneous Learning* (2014). Estas obras foram escolhidas por apresentar o desenvolvimento da metodologia/filosofia de ensino em ordem cronológica, de forma prescritiva e reflexiva, contendo nelas exemplos práticos que podem ser utilizados por professores tanto no ensino de instrumento quanto de canto.

A escrita do capítulo foi realizada baseado em quatro tópicos comuns identificados nas três obras de Harris, a saber: 3.1 – Questionamentos acerca do papel do professor no ensino instrumental; 3.2 – Ensino, 3.2.1 – A Abordagem da Pedagogia, 3.2.2 – O Cérebro no processo de Aprendizagem; 3.3 – A Estrutura da Pedagogia; 3.4 – As Práticas da Pedagogia. Esta estrutura foi elaborada para apresentar de forma clara e sucinta como cada tópico foi descrito nas três obras, facilitando assim a compreensão por parte do leitor sobre a metodologia/filosofia do *SL*.

Para a escrita desta dissertação optamos por utilizar os termos “filosofia”, “pedagogia”, “pedagogia/filosofia” ou ainda “proposta pedagógica” para nos referirmos ao *SL* por tratar-se do objeto desta pesquisa. O termo “filosofia”, citado anteriormente, foi advogado por Harris (2014) para definir sua metodologia de ensino, ou seja, ideias e práticas que definem sua pedagogia²⁸. Nas palavras do autor: “Eu gostaria que você pensasse no Aprendizado Simultâneo mais como uma filosofia do que um método. Isto define a forma como abordamos nosso modo de ensinar.”²⁹ (HARRIS, 20014, p. 8, grifo do autor, tradução nossa).

É importante ressaltar que o autor não faz referência em suas obras a autores da área de Educação Musical e Ensino Instrumental, apenas cita o pedagogo da primeira geração

²⁸ A opção pelo uso do termo “pedagogias” como equivalente ao termo “filosofias”, deu-se por diversos fatores, como a busca de um termo mais conhecido e de uso frequente por professores de música e de instrumento que possa deixar a presente leitura do trabalho mais fluida, e o fato de autoras conceituadas da educação musical (ILARI & MATEIRO, 2012; PAZ, 2013) reportarem-se ao termo em publicações que reúnem o pensamento de educadores musicais distintos e consequentemente diversas metodologias e tendências de ensino musical. De acordo com Ilari & Mateiro (2012, p. 10), o termo metodologias pode ser substituído por pedagogias por este ser definido e utilizado (pelas autoras) de duas maneiras que revelam as ideias de educadores: 1) de forma livre, apropriando-se e/ou transformando-as caso necessário; e 2) de forma descritiva, sequenciada e que funcionam nas suas práticas. A nós interessa a visão filosófica de ensino do autor e de suas propostas.

²⁹ “I would like you to think of *Simultaneous Learning* more as a philosophy than a method. It defines the very way we approach both our teaching 'way of life'”. (HARRIS, 2014, p. 8, grifo do autor)

Dalcroze nas obras de 2000 (HARRIS & CROZIER) e 2006, ao se reportar ao ensino de ritmo, e cita outros autores (sem citar referências ao final das obras de 2006 e 2014) em comentários pontuais nas páginas. Em sua escrita, o autor recorre a suas próprias experiências como professor.

3.1 – Questionamentos acerca do papel do professor no ensino instrumental.

Por vezes o professor de instrumento, segundo Glaser & Fonterrada (2007), não tem a formação pedagógica durante sua graduação, ou ela é muito incipiente, o que acontece em especial nos cursos de Bacharelado, no qual o músico instrumentista é direcionado para a execução, mas exerce a função de professor de música/instrumento, denominado também de “Instrumentista-professor” (GLASER & FONTEERRADA, 2007, p. 29), “Músico-professor” (REQUIÃO, 2002 apud WEBER, 2019, p. 217) e “Docente/bacharel” (WEBER, 2019, p. 217).

Essa prática decorre do fato das IES não terem, em sua maioria, cursos e disciplinas específicos de pedagogia de ensino do instrumento ou disciplinas nos cursos de Bacharelado direcionadas ao ensino do instrumento. Os profissionais formados nesses cursos acabam reproduzindo, conscientes ou não, o mesmo ensino que receberam enquanto alunos, priorizando um ensino mais técnico e menos musical. (GLASER & FONTEERRADA, 2007).

Jusamara Souza (1994) traz que “[a] opção pelo termo ‘professor de instrumento’ é consciente e difere de ‘professor instrumentista’. [...] A primeira prioriza a formação pedagógica, enquanto que a segunda busca um equilíbrio dos dois perfis, do professor tanto pedagogo quanto instrumentista.” (p. 46). Muitos desses profissionais buscam, como forma de suprir essa deficiência no ensino, cursos de Especialização em Educação Musical. Ainda segundo Glaser e Fonterrada (2007, p. 31), “[t]odo instrumentista musical é potencialmente um professor de seu instrumento.” Estar preparado e consciente de seu papel como professor deve ser a busca do profissional do ensino do instrumento.

O aprendizado musical é, na maioria das vezes, feito com o ensino focado no aprendizado de peças musicais. Justamente neste ponto, Harris (2006, p. 11, tradução nossa) afirma que estas “[...] representam a atividade principal pela qual todo o nosso ensino deve

desenvolver-se.”³⁰. Muitos aspectos técnicos ligados a execução musical são deixados de lado ou ganham uma importância pequena durante as aulas pela falta de tempo em abordá-los efetivamente no ensino do instrumento. Ainda segundo Harris, “[a]o utilizar peças musicais para estimular o pensamento e trabalhar em qualquer área da atividade musical, nossos alunos podem realmente começar a entender a *relevância* desse trabalho”³¹ (2006, p. 11, grifo do autor, tradução nossa), tornando as conexões claras, adequadas e de fácil compreensão.

Em IES esse aprendizado acaba sendo direcionado à preparação do aluno para as provas, tendo que cumprir um cronograma de peças à serem estudadas, levando o professor muitas vezes a apenas corrigir os erros que os alunos cometem, sem efetivamente fazer o aluno entender a causa do seu erro e como corrigi-lo de maneira a evitar que ele se repita. Na maioria das vezes esse ensino, além de desgastante para ambas as partes, é também desestimulante.

No *SL* (HARRIS & CROZIER, 2000), o ensino é direcionado às especificidades de cada aluno, tornando-o flexível e variado. O que funciona para um aluno pode não funcionar para outro, as dificuldades apresentadas são diferentes de aluno para aluno. Weber (2019) advoga também que o professor deve adaptar o ensino para cada aluno.

Cada aluno de instrumento é diferente, busca a aprendizagem com diferentes objetivos e se relaciona com a música de forma diferenciada. Tais aspectos demonstram a importância de o professor de instrumento saber mobilizar os saberes da função educativa, visto que a didática e a metodologia de ensino do instrumento não serão as mesmas para todos os alunos. (p. 227).

Ainda segundo Harris & Crozier (2000), estar preparado com os melhores materiais, ter um bom plano de aula, planejar juntamente com o aluno quais os seus objetivos e o que espera nas aulas, são condições (e/ou aspectos, competências ou atributos) fundamentais para o professor elaborar o plano de ensino que conduzirá o aprendizado musical do aluno.

Ensinar o aluno a reconhecer seus erros e entender o que precisa corrigir para melhorar seu aprendizado, ter um bom diálogo e um bom relacionamento, ser claro e objetivo no que o professor pretende ensinar, conhecer o aluno e seu gosto musical, caracterizam-se como

³⁰ “[...] represent the core activity from where all our teaching should grow.” (HARRIS, 2006, p. 11).

³¹ “By using pieces to stimulate thought and work on any area of musical activity, our pupils can really begin to understand the *relevance* of that work.” (HARRIS, 2006, p. 11, grifo do autor).

atividades essenciais para que o professor compreenda se o aluno entendeu e aprendeu o conteúdo apresentado em aula.

Utilizar materiais diferentes adaptando-os ao ritmo de aprendizagem de cada aluno, segundo Harris (2006), são importantes para um bom desenvolvimento na aprendizagem musical. Pensar em novas abordagens de ensino, como o conhecimento e entendimento da habilidade técnica do instrumento, fomentar o amor à música, promover a habilidade de comunicação, incentivar a “personalidade”³², envolver a imaginação musical, a sensibilidade, estimular o conhecimento prático, e habilidade para encorajar e entusiasmar são, segundo Harris, habilidades que tornam o ensino do instrumento mais dinâmico e musical, fazendo com que o aluno possa se expressar musicalmente através do instrumento.

Tentar aprimorar o seu ensino significa pensar muito, refletir sobre o que dá certo, o que não dá certo, e por quê. Significa ter acesso aos livros mais recentes sobre o assunto, pesquisar na Internet artigos interessantes, participar de conferências relevantes, conversar sobre ensino com outros professores, observar boas práticas de ensino, observar seus colegas no trabalho, se importar mais e sempre ministrar a melhor aula que você pode. Onde isso o levará? Seus alunos respeitarão e trabalharão mais por você, os pais o procurarão para ensinar seus filhos e sua autoestima aumentará, assim como sua qualidade de vida. (HARRIS, 2006, p. 9, tradução nossa)³³.

Da parte do professor, sempre que este optar em fazer comentários positivos, ao invés de negativos, fará o aluno perceber seu esforço em tentar melhorar no aprendizado do instrumento, e terá uma maior motivação para prosseguir nos seus estudos.

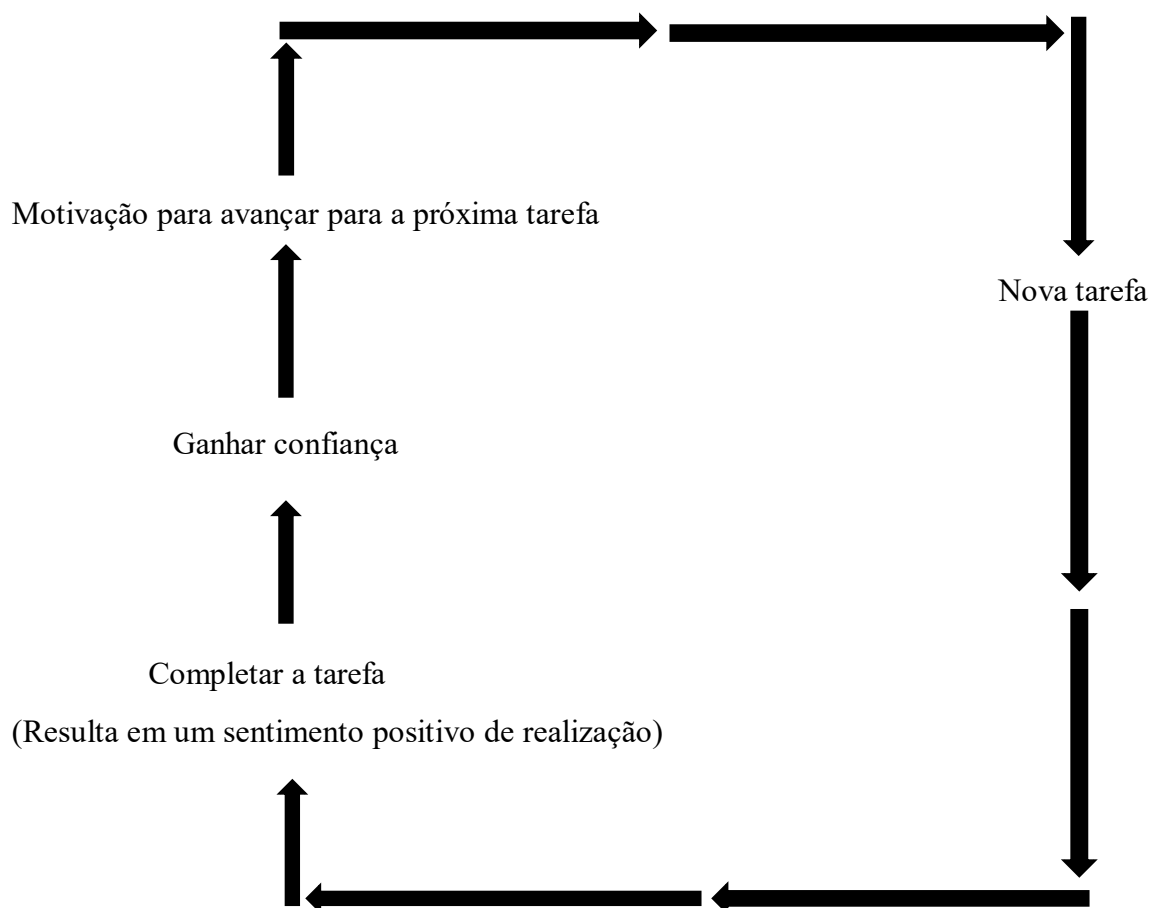
A vontade de tocar o instrumento musical deve ser, por si só, uma motivação para o aprendizado do aluno em desenvolver suas habilidades e conhecimentos musicais. Elogiar o aluno é muito importante, faz com que ele se interesse mais em aprender e a desenvolver suas habilidades, assim como praticar um repertório de seu interesse, gerando autoconfiança que acaba por se tornar um fator de motivação para o próximo desafio. Harris & Crozier (2000, p.

³² Harris refere-se à personalidade de interpretação, em dar um sentido musical próprio na execução da peça musical.

³³ “*Trying to improve your teaching means thinking a lot, reflecting on what goes well, what doesn't and why. It means getting your hands on the latest books on your subject, searching the internet for interesting articles, attending relevant conferences, talking about teaching with other teachers, observing good teaching practice, watching your peers at work, caring more and always desiring to deliver the best lesson you can. What will this lead to? Your pupils will respect and work harder for you, parentes will seek you out to teach their children and your self-esteem will rise, as indeed will your quality of life.*” (HARRIS, 2006, p. 9).

30) exemplificam esta motivação através do seguinte modelo abaixo (Fig. 1), que representa a contínua satisfação pessoal do aluno em uma tarefa bem concluída, gerando motivação para realizar a próxima tarefa, em um ciclo contínuo.

FIGURA 1 – Modelo Motivacional.



Fonte: HARRIS & CROZIER (2000, p. 30).

A auto avaliação por parte do professor também tem muita importância na motivação do aluno em aprender o instrumento. Colocar-se no lugar do aluno e perguntar se gostaria de ter uma aula como está ensinando é um bom exercício, segundo Harris (2006), para verificar se seu ensino é motivador.

Por meio de atividades como a auto avaliação, a motivação para a aprendizagem, adaptar os materiais aos alunos e equilibrar os aspectos técnicos e musicais, a pedagogia do *SL*

(2014) promove também o ensino por meio de atividades holísticas. Estas atividades desenvolvem as habilidades do músico de forma mais completa, ensinando-o a tocar o instrumento, a conhecer uma peça musical, colocando esses elementos num contexto musical, realizadas por meio das conexões entre os diversos “ingredientes” da peça musical.

Simultaneous Learning trata de adaptar a aprendizagem ao aluno. Envolvermos sua imaginação (algo que todos eles têm); seguimos o ritmo de nossos alunos; ensinamos de uma forma pela qual cada atividade seja entendida - conectada e incorporada com segurança. Certificamo-nos de que nossos alunos estejam sempre em uma jornada que desejam seguir. Garantimos que eles entendam para onde estão indo e por quê. Fazemos isso simplesmente tornando o aprendizado imaginativo, e assegurando que o aluno realmente aprenda - assim, tornar essa jornada para o desconhecido se torna emocionante e desejável.³⁴ (HARRIS, 2014, p. 72, tradução nossa).

Para Harris essa pedagogia de ensino pode ser compreendida como uma jornada para o aprendizado, que promove um ensino proativo³⁵ e coloca o aluno no processo de aprendizagem. O autor utiliza em sua escrita termos característicos e idiossincráticos, metáforas e analogias para se referir ao processo de aprendizagem, como jornada do conhecimento, ensino efetivo, ensino reativo e proativo, ingredientes, viagem de descoberta.

O que o aluno conhecia é conectado com um novo material de forma clara e compreensível, promovendo o aprendizado. A preocupação do professor está na qualidade da aprendizagem, e não na quantidade de peças musicais e ingredientes aprendidos. A qualidade do ensino e da aprendizagem está ligada à pré-disposição dos alunos em aprender, “[...] promovendo um ambiente que nutre uma abordagem sustentada, feliz, comprometida e bem motivada”³⁶ (HARRIS, 2014, p. 20, tradução nossa), gerando um ambiente de positividade, tanto no professor quanto no aluno.

Este ambiente de positividade que Harris (2014) chama de “mentalidade positiva”³⁷ (p. 21, tradução nossa) durante as aulas nas quais utilizam-se os princípios do *SL*, provoca no

³⁴ “*Simultaneous Learning is about making the learning fit the learning. We engage their imaginations (something they all have); we go at our pupils’ pace; we teach in a way where each activity is understood – is connected and embedded safely and securely. We make sure our pupils are always on a journey they want to be on. We make sure that they understand where they are going and why. We do this simply by making the learning imaginative and being sure that the known really is known. – so making that journey on to the unknown becomes exciting and desirable.*” (HARRIS, 2014, p. 72).

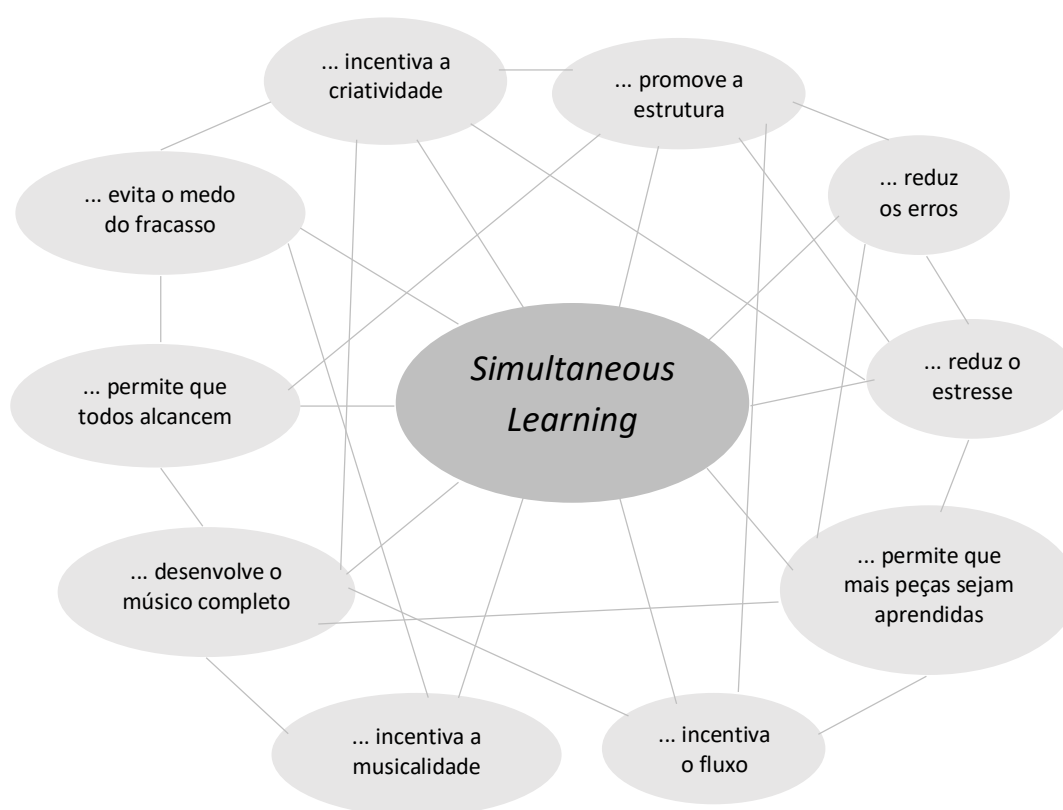
³⁵ Ver definição na nota de rodapé 17, p. 23.

³⁶ “*fostering an environment which nurtures a sustained, happy, committed and well-motivated approach.*” (HARRIS, 2014, p. 20).

³⁷ *Positive mindset.* (HARRIS, 2014, p. 21).

aluno a sensação de bem-estar, gerando um ambiente favorável para a aprendizagem. Segundo Harris “Quando nos sentimos positivos, nossos níveis de energia aumentam. O *SL* cria um ambiente onde a positividade pode florescer.”³⁸ (2014, p. 21, tradução nossa). A figura abaixo (Fig. 2) representa, em ordem aleatória, as diversas formas que esta abordagem de ensino pode ajudar alunos e professores a entender sobre como a mentalidade positiva pode ajudar no processo de aprendizagem.

FIGURA 2: Mapa da Mentalidade Positiva.



Fonte: HARRIS (2014, p.21).

Paul Harris (2014) traz algumas considerações sobre cada um desses dez aspectos contidos no seu MMP. Eles se referem as várias maneiras pelas quais o *SL* aborda estes aspectos, apresentando-os em ordem aleatória: 1) Incentiva a criatividade: o professor ensina

³⁸ “When we feel positive our energy levels increase. Simultaneous Learning sets up an environment where positivity can flourish.” (HARRIS, 2014, p. 21).

de forma criativa, imaginativa, é proativo; 2) Evita o medo do fracasso: o medo de errar é uma das razões que faz com que o aluno não aprenda, levando a um baixo envolvimento no aprendizado ou até mesmo a desistir; 3) Permite que todos alcancem: no ensino do instrumento as atividades são adaptadas para cada aluno; 4) Desenvolve o músico completo: ensina o aluno a se tornar um músico responsável, autoconfiante, independente, autoconscientes; 5) Incentiva a musicalidade: incentiva o aluno a ser musical desde as primeiras aulas; 6) Incentiva o fluxo: permite que o aprendizado aconteça de forma natural e contínua, com uma atividade se conectando à outra; 7) Permite que mais peças sejam aprendidas: à medida que os alunos aprendem e entendem os ingredientes das peças; 8) Reduz os erros: o *SL* reduz a possibilidade dos erros, pois os alunos compreendem o porquê o erro foi cometido e aprendem como podem evita-lo; 9) Reduz o estresse: os alunos sentem liberdade e confiança para expor suas dúvidas; 10) Promove a estrutura: cada aula assume a forma de jornada no conhecimento, uma viagem de descobertas que trilha vários caminhos por meio das conexões.

3.2 – Ensino.

3.2.1 – A Abordagem da Pedagogia.

A prática do ensino instrumental parte muitas vezes da experiência pessoal do professor enquanto aluno e de pesquisas individuais ou cursos realizados sobre pedagogias de ensino. Como já mencionado, a formação pedagógica nos cursos de bacharelado, na maioria das IES é ignorada ou é ínfima, muitas vezes, por não fazer parte do objetivo final do curso de bacharelado, que é o de formar músicos instrumentistas (GLASER & FONTEERRADA, 2007). Entretanto, por questões diversas no mercado de trabalho, muitos dos bacharéis formados acabam atuando no ensino instrumental.

Esta especificidade do docente-bacharel em instrumento provém do pensamento de que ao saber tocar um instrumento musical, o músico está apto a ensiná-lo. Esta ideia, porém, não condiz com a realidade, pois saber tocar não garante o saber ensinar, principalmente considerando-se que este professor não possui formação pedagógica ou didática. (WEBER, 2019, p. 218).

A abordagem de ensino, adotada pelo “docente-bacharel” vem sendo muito discutida pelos profissionais de educação musical e daqueles que possuem formação em pedagogia do ensino de instrumento. Segundo Harris (2000) esta abordagem pode ser praticada de duas maneiras, a primeira pelo ensino “reativo”, em que o professor apenas corrige os erros cometidos pelos alunos, mostrando o que é certo e errado, e a segunda pelo ensino proativo, praticado de maneira consciente e inconsciente por professores que buscam um ensino focado em resolver as dificuldades do aluno pelo qual as atividades são planejadas e o ensino é conduzido pela resposta do aluno ao aprendizado.

De maneira geral, o ensino das aulas instrumentais, segundo Harris & Crozier (2000), apresenta quatro ingredientes essenciais para a aprendizagem: (a) Ensino de habilidades musicais específicas: trabalha a técnica instrumental, a interpretação, habilidades aurais, memorização, leitura, improvisação e performance; (b) Transmissão de conhecimento musical: refere-se ao conhecimento teórico e estilístico; (c) Repertório de estudos: trabalha o repertório a ser estudado; e, (d) Prática de performance: refere-se a preparação do aluno para a performance, por exemplo, como preparar-se para uma apresentação e comportar-se no palco. Esses ingredientes não precisam ser trabalhados em uma única aula, mas devem ser combinados e estruturados para que cada um seja trabalhado tendo o mesmo enfoque.

Em relação ao ensino de habilidades musicais, que é bastante importante no processo de ensino do Instrumento, Harris & Crozier definem que “[n]o contexto do ensino do ritmo, a capacidade de reagir e se adaptar a um andamento específico e sentir as subdivisões apropriadas é fundamental.”³⁹ (2000, p. 44, tradução nossa). A aprendizagem do ritmo torna-se importante também para o ensino da leitura, possibilitando ao aluno aprender novas músicas de forma mais rápida.

Os autores citam a prática da “Rítmica” (ILARI & MATEIRO, 2012, p. 35), um método desenvolvido pelo suíço Emile Jaques-Dalcroze (1965 [1920]). Segundo Fonterrada,

[o] sistema Dalcroze parte do ser humano e do movimento corporal estático ou em deslocamento, para chegar à compreensão, fruição, conscientização e expressão musicais. A música não é um objeto externo, mas pertence, ao mesmo tempo, ao fora e ao dentro do corpo. O corpo expressa a música, mas também transforma-se em ouvido, transmutando-se na própria música. (2008, p. 132-133).

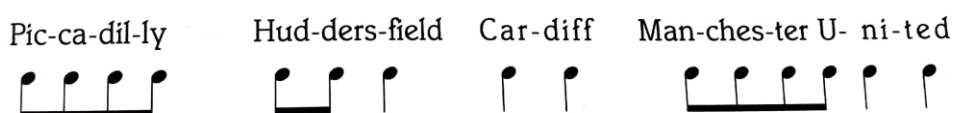
³⁹ “*Within the context of teaching rhythm, it is the ability to react and adapt to a particular tempo and to feel the appropriate subdivisions that is fundamental.*” (HARRIS & CROZIER, 2000, p. 44).

Dessa forma, movimento e música deixam de ser elementos separados para transformarem-se numa unidade.

Ainda segundo Harris & Crozier (2000) após ter desenvolvido um pouco da prática do senso rítmico, outro importante aprendizado é a subdivisão rítmica, que traz precisão e segurança rítmica para a prática do ritmo. O aprendizado das subdivisões leva à aprendizagem padrões rítmicos, os quais podem ser formados pela combinação de um ou mais pulsos (ver Fig. 3). Essa estratégia de padrões, já utilizada também em outras pedagogias e propostas, é muito importante, pois o reconhecimento desses padrões auxilia na execução fluente das peças musicais.

Outra forma de trabalhar leitura e padrões rítmicos é através do uso de palavras que possuem uma acentuação tônica e o número de sílabas de um determinado padrão rítmico, e que podem ser usados para a leitura e prática destes, como no exemplo abaixo. (Fig. 3). O uso da prosódia se tornou frequente com outros educadores do século XX, por exemplo, na proposta do *Orff-Schulwerk* (FONTERRADA, 2008, p. 159).

FIGURA 3: Palavras e Ritmos.



Fonte: HARRIS & CROZIER (2000, p. 43).

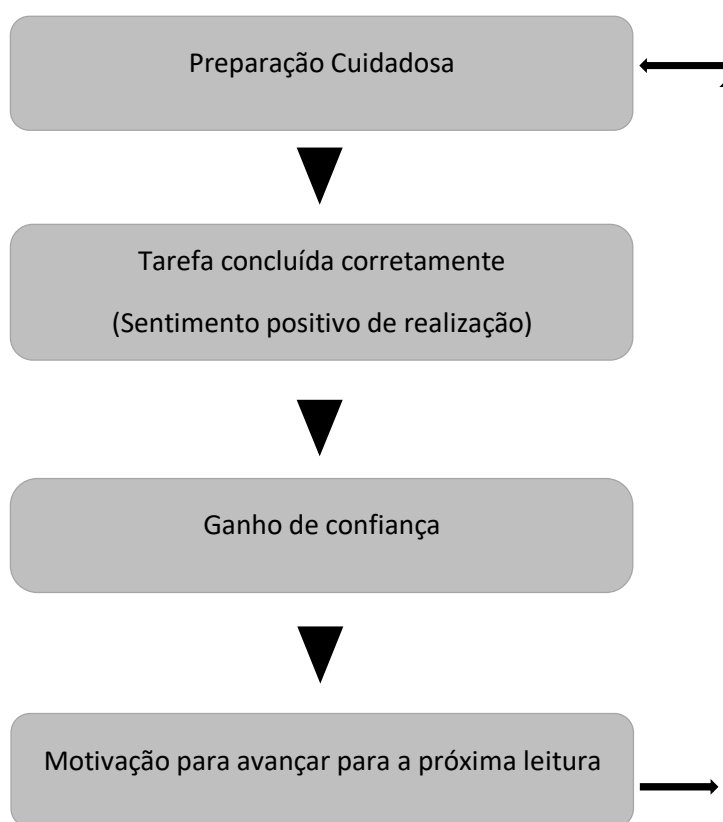
O processo de leitura musical ocorre de maneira semelhante à leitura de um texto. Para uma boa leitura musical três elementos básicos são envolvidos: reconhecer o som da nota, que acontece quando olhamos para uma nota musical e conseguimos reconhecer o som que ela tem; compreender o ritmo; e, combinar notas e ritmo, mantendo um pulso constante. A leitura deve ser praticada constantemente nas aulas. Preparar sempre uma peça musical para que o aluno faça uma leitura, ou um dueto, faz com que a prática da leitura se torne um hábito para o aluno. Outra técnica de leitura que pode ser praticada com os alunos é a *skim-reading*⁴⁰ (HARRIS &

⁴⁰ Leitura dinâmica. Tradução nossa.

CROZIER, 2000, p. 52), pela qual procura-se o máximo de informação no menor tempo possível.

A leitura em que o aluno consegue realizar sem erros, ou cometendo poucos erros, traz motivação e tranquilidade para realizar mais leituras. A figura abaixo demonstra estas etapas na aprendizagem da leitura.

FIGURA 4 – Motivação Positiva em Ação.



Fonte: HARRIS (2006, p. 53).

A HA, segundo Harris (2006), pode ser praticada também para ensinar o aluno a executar uma nota de uma frase musical de diferentes maneiras, como mudando sua entonação por exemplo. A prática auditiva deve ser incentivada pelo professor e praticada constantemente pelo aluno. Escutar concertos, gravações, ouvir música em rádios, televisões, devem ser hábitos constantes dos alunos. Estas atividades desenvolvem no aluno a capacidade de escutar o que está tocando e pensar à frente, no que irá tocar.

O desenvolvimento auditivo também tem grande influência na leitura musical. Segundo Harris & Crozier (2000), o processo tradicional de leitura musical acontece seguindo o seguinte padrão:

Reconhecimento do símbolo (notação) → Resposta física (produzir o som) → Som *inesperado*.

Numa sequência musical em que esse processo acontece de forma natural e consciente a sequência é:

Reconhecimento do símbolo (notação) → Um 'som' mental → Resposta física (produzir o som) → Resposta *esperada*

Harris também propõe que o professor deve incentivar o aluno a praticar o desenvolvimento auditivo variando a sequência:

Notação → Som (ouvido interno) → Ação física. (HARRIS, 2006, p. 50)

O desenvolvimento auditivo também pode ser praticado através do estudo de escalas, envolvendo um grande número de técnicas como o controle do som e sonoridade, controle técnico do instrumento, desenvolvendo o senso de tonalidade, entonação, nível dinâmico e o ritmo. O estudo de escalas é um fator importante para o desenvolvimento da técnica instrumental. A prática de escalas fornece também um controle técnico que se reflete na execução das peças musicais. O professor deve ensinar o aluno a ouvir criticamente as suas escalas, percebendo possíveis erros rítmicos e melódicos cometidos. Esta prática também desenvolve a afinação e o ouvido musical⁴¹.

3.2.2 – O Cérebro no processo de Aprendizagem.

Harris (2006) faz referência ao funcionamento do cérebro no *SL*. Este item é abordado pelo autor por acreditar ser de grande importância como acontece o processo de aprendizagem no cérebro, considerando que a bibliografia utilizada nesta dissertação é direcionada aos professores de instrumento e canto, como citado no início deste capítulo.

No processo de aprendizagem os hemisférios do cérebro possuem funções distintas. O hemisfério esquerdo é responsável pelo comportamento racional, lógico, pensamento

⁴¹ A capacidade de ouvir internamente (no cérebro) o som de uma nota ou uma melodia.

sequencial e linear, tendo como funções musicais a aprendizagem das habilidades de leitura, notação e técnicas. O hemisfério direito é responsável pelo pensamento intuitivo, atividades não-verbais, percepção espacial, imaginação, visão e pensamento perceptivo, tendo como funções musicais a aprendizagem de habilidades rítmicas, criativas, de interpretação e performance.

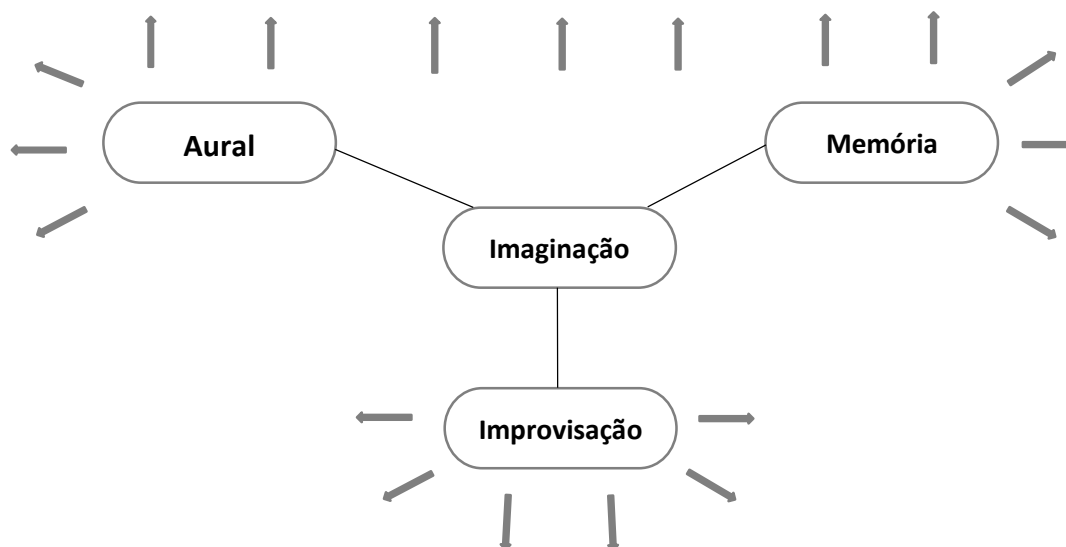
Três das principais atividades musicais encontram-se do lado direito do cérebro: Habilidade Aural, Memorização e Improvisação.

A Habilidade Aural desenvolve a sensibilidade do controle do som, leitura, ajuda o aluno a reconhecer seus erros, sensibilidade para tocar em conjunto, a entonação, memorização, improvisação e composição, um entendimento da estrutura e linguagem musical, ajudando os alunos a tocar de maneira musical e expressiva. A Memorização é uma atividade importante que proporciona trabalhar a qualidade da entonação, cor e caráter da peça musical, pois uma vez que a melodia esteja memorizada, o ouvido interno antecipa o que será executado durante a performance. A improvisação desenvolve o ouvido musical, a consciência musical, pensamento criativo, desenvolve o raciocínio, ajuda a reduzir a dependência da partitura.

Essas três atividades musicais juntas estimulam a imaginação, “[...] e formam uma *fonte permanente da qual todo o nosso ensino deve fluir.*”⁴² (HARRIS, 2006, p. 29, grifo do autor, tradução nossa). Trabalhando essas atividades dominantes do lado direito do cérebro, por meio das conexões, fará com que os alunos pensem musicalmente. A figura abaixo traz uma representação das atividades musicais, tendo a imaginação como o centro dessas atividades:

⁴² “[...] and they form a *permanent source from which all our teaching should flow.*” (HARRIS, 2006, p. 29, grifo do autor).

FIGURA 5 – Fonte permanente da qual o ensino deve fluir.



Fonte: HARRIS (2006, p. 29).

Executar um instrumento é uma habilidade prática, sendo controlada pelo lado esquerdo do cérebro. Para que o lado direito do cérebro participe dessa atividade, o professor pode apresentar um desafio imaginativo, como executar uma nota com uma cor suave e uma sonoridade profunda. Na sequência, o lado esquerdo pode ser ativado caso precise ajustar alguma técnica. O desafio deve ser apresentado de forma que o lado direito seja primeiramente desafiado, e o lado esquerdo auxilie a execução. Segundo Harris (2006), esse é o primeiro princípio de ensinar com o cérebro direito.

O segundo princípio de ensinar com o cérebro direito é a importância dada ao uso da metáfora, uma ferramenta essencial no ensino imaginativo, que também nos leva à um dos princípios do *SL* – fazer conexões. As metáforas fazem com que o aluno conecte um conceito, ideia ou personagem criado pelo professor a algo familiar para o aluno, muito importante quando se refere a um pensamento abstrato (caráter e expressão) e à uma atividade física (tocar o instrumento).

Expressar os sentimentos por meio da música buscando uma melhor interpretação, pode ser realizado através dos sinais físicos de sentimentos, como respirar suavemente, observar uma nuvem no céu, comemorar um gol do seu time preferido, emitir um grito de raiva. A interpretação da frase musical também pode ser comparada com a linguagem, a maneira

como utiliza-se a entonação de algumas palavras para dar sentido à frase, ou a algum termo específico que se deseja ressaltar. Na música essa entonação é realizada em algumas notas da frase musical.

Outro recurso poderoso para ajudar o aluno a se expressar musicalmente é o uso das imagens ou de situações. Elas são ferramentas que estimulam no aluno situações pessoais que podem influenciar sua prática musical, como imaginar que está apaixonado, indo a um jogo de futebol, acordando de um sono profundo. Um exemplo descrito por Harris ilustra muito bem este recurso: “Lembro-me bem de uma aula com o grande Karl Leister na qual descreveu o final do primeiro movimento da *Sonata para Clarinete em Fá menor* de Brahms como 'um anjo cantando, dando as boas-vindas ao céu' - uma imagem poderosa e inesquecível.”⁴³ (2006, p. 37, grifo do autor, tradução nossa).

A aprendizagem está diretamente ligada à maneira pela qual assimilamos e compreendemos o conhecimento no cérebro, e como o *SL* pode auxiliar no processo da aprendizagem. Aprender um instrumento musical requer que o professor ajude o aluno a montar uma “biblioteca” de informações em seu cérebro, para que possa aprender a executar seu instrumento com habilidade, e saiba interpretar as informações e regras que lhe são fornecidas. Para isso é importante que cada ingrediente seja compreendido e memorizado, que se sejam feitas conexões entre o que se aprende e o que já conhece, e que as informações já aprendidas sejam regularmente reforçadas aprimoradas.

O cérebro humano trabalha essencialmente com dois tipos de memória: a de curto prazo e a de longo prazo. A memória de curto prazo é utilizada para atividades rotineiras, em que não há necessidade de armazenar uma informação por um longo período de tempo. A memória de longo prazo contém informações que foram armazenadas pelo cérebro principalmente pelo grau de importância que lhe foram atribuídas, e para que essas informações sejam acessadas, é preciso que sejam lembradas direta ou indiretamente (conectadas com outras informações). Outra parte da memória utilizada pelo cérebro é a chamada “memória de trabalho”⁴⁴, que funciona continuamente e manipula as informações que estão acontecendo no momento, fazendo conexão com a memória de curto prazo e longo prazo.

⁴³ “I well remember a lesson with the great Karl Leister in which he described the end of the first movement of Brahms’ *Clarinet Sonata in F minor* as ‘an angel singing, welcoming you into heaven’ – a powerful and unforgettable image.” (Harris, 2006, p. 37, grifo do autor).

⁴⁴ Segundo o Professor de Psicologia da *Northwestern University*, de Chicago – EUA Paul Reber, a memória de trabalho é uma pequena unidade do cérebro que funciona constantemente, e nos permite lidar e manipular com o

Como a memória de trabalho retém as informações por tempo limitado, o professor deve realizar a aprendizagem de forma que o aluno guarde as informações na memória de longo prazo. Portanto, fazer conexões entre informações novas e antigas, faz com que o cérebro entenda a nova informação, armazenando-a na “biblioteca” do cérebro, a memória de longo prazo.

Para concluir esse subcapítulo, na sua obra mais recente, Harris (2014) menciona que se as informações recentemente adquiridas e as já aprendidas forem ensinadas de forma eficiente, a aprendizagem realmente acontecerá, pois estas informações serão armazenadas na memória de longo prazo. Assim “[...] gradualmente construímos uma biblioteca poderosa e sempre crescente de informações e habilidades (nossa memória de longo prazo) que fica disponível para fácil acesso e uso futuro.”⁴⁵ (HARRIS, 2014, p. 18, tradução nossa).

3.3 – A Estrutura da Pedagogia.

A Abordagem pedagógica do *SL* surgiu da necessidade do autor em ensinar de diferentes maneiras um mesmo elemento ou “ingrediente”.

Segundo Harris (2006) quando tentamos lembrar de algo que fizemos rotineiramente, como o que almoçamos a dois dias atrás, inicialmente teremos dificuldade em lembrar. Para chegar a resposta o cérebro buscará alguns caminhos tentando lembrar especificamente qual era esse dia, o que sempre faço, e se houve algum acontecimento nesse dia. Desta forma, os vários pensamentos foram se conectando até chegar a resposta. Estas conexões acontecem quando são realizadas perguntas incomuns. O cérebro funciona fazendo conexões, ligando um pensamento ao outro. Este é o primeiro princípio do *SL*: “*tudo se conecta.*”⁴⁶ (HARRIS, 2006, p. 11, grifo do autor, tradução nossa).

Estas conexões podem ser feitas de diversas formas. O professor pode conectar os ingredientes conforme a necessidade do ensino, durante a aula, buscando uma compreensão dos aspectos musicais. Não há um padrão a ser seguido. “**Ao ensinar, precisamos fazer essas**

que está acontecendo a todo o momento, podendo armazenar uma pequena quantidade de informações por um curto período de tempo.

⁴⁵ “[...] we gradually build up a powerful and ever-growing library of information and skills (our long-term memory) that is then available for easy access and future use.

⁴⁶ “Everything connects.” (HARRIS, 2014, p. 18).

conexões continuamente, explicando aos alunos exatamente como uma coisa se conecta à outra. Isso deve ser a base do nosso ensino.⁴⁷ (HARRIS, 2006, p. 12, grifo do autor, tradução nossa).

Temos então uma representação gráfica do *SL* (Fig. 6) em forma de mapa, que representa as variadas possibilidades como as diversas “áreas” da música podem se conectar. O modo como o professor percorre o mapa com o aluno será determinada pelas conexões feitas durante o aprendizado.

FIGURA 6: Mapa da Aprendizagem Simultânea do Mundo Musical.⁴⁸



Fonte: HARRIS, <<https://www.paulharristeaching.co.uk>>.

Embora Harris (2014) mencione “[...] as várias áreas da música”⁴⁹ (p. 38, tradução nossa), percebe-se que o mapa criado a partir de uma peça musical interliga elementos de prática musical (como cantar, improvisar), com conhecimentos (como os de teoria e notação). Este

⁴⁷ “*As we teach we must continually make these connections, explaining to our pupils exactly how one thing connects with another. This should form the very basis of our teaching.*” (HARRIS, 2006, p. 12, grifo do autor).

⁴⁸ “*The Simultaneous Learning Map of the Musical World*”, tradução nossa.

⁴⁹ “[...] *the various areas of music.*” (HARRIS, 2014, p. 18).

MASMM, por meio das conexões realizadas entre seus elementos constituintes, forma uma rede, um tipo de ensino que, segundo Fonterrada (1997) privilegia as várias informações abertas, não sequenciais e não lineares.

Fazer conexões entre os ingredientes da peça musical, explicando como eles se conectam, torna o ensino mais dinâmico, e proporciona o entendimento ao aluno sobre cada ingrediente trabalhado. Temos então o segundo princípio do *SL*: “**Encontre e ensine a partir dos ingredientes da peça**”⁵⁰ (HARRIS, 2006, p. 15, grifo do autor, tradução nossa).

Ensinar dessa maneira exige do professor conhecer a peça musical e selecionar quais ingredientes orientarão o seu planejamento para as próximas aulas. Nem sempre todos os ingredientes podem ser trabalhados durante uma aula, talvez o professor precise de duas ou três aulas para realizar todas as conexões entre os ingredientes. Tudo depende da compreensão do aluno. Os erros que normalmente são realizados quando a peça musical é trabalhada sem que o aluno entenda cada um dos ingredientes já não acontecem com tanta frequência, o professor não precisa corrigi-los cada vez que eles aparecem numa nova peça musical. No *SL* há mais tempo para trabalhar a “interpretação musical do aluno”⁵¹, e o aprendizado acontece de forma mais rápida.

O *Simultaneous Learning* faz exatamente isso - prepara os alunos para que não cometam erros - e, como você está ensinando de uma forma muito mais completa, os alunos são capazes de aplicar seus conhecimentos. Você não terá que ensinar a mesma coisa repetidamente - seus alunos terão aprendido **efetivamente**. [...] Uma aula eficaz acontece quando os alunos realmente entendem, absorvem e então são capazes de reaplicar essa compreensão. Isso vem de fazer conexões, de ensinar por meio dos ingredientes, de ser muito minucioso, de usar uma linguagem adequada e, assim, de estar muito mais atento ao aprendizado do seu aluno.⁵² (HARRIS, 2006, p. 18, grifo do autor, tradução nossa).

⁵⁰ “**Find and teach from a piece’s ingredients.**” (HARRIS, 2006, p. 15, grifo do autor).

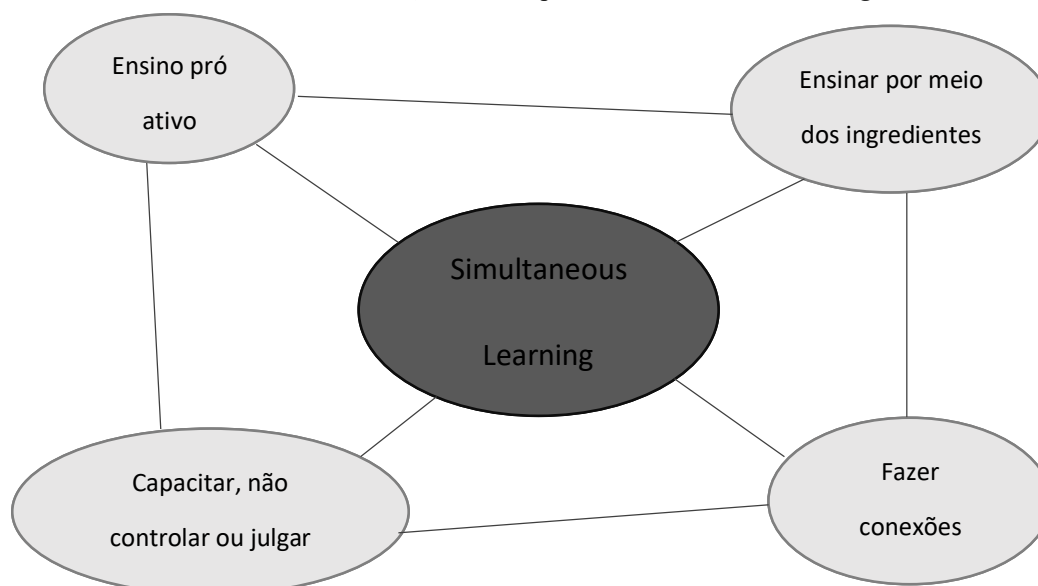
⁵¹ Interpretação musical, assim como expressão musical, consciência musical, pensamento musical, intenção musical, “personalidade” musical, são alguns dos termos encontrados nos escritos de Harris (2000, 2006 e 2014). Muitas destas expressões são utilizadas no contexto da Educação Musical Britânica, tendo como um dos seus maiores representantes o pedagogo musical Keith Swanwick, professor de Harris quando realizou o curso de Educação Musical da *University of London*.

⁵² “*Simultaneous Learning* does exactly that – it prepares pupils so that they won’t make mistakes – and because you’re teaching in a much more thorough way, pupils are able to apply their knowledge. You won’t have to teach the same thing over and over again – your pupils will have learnt **effectively**. [...] An effective lesson is where pupils really understand, absorb and then are able to re-apply that understanding. That comes from making connections, from teaching through the ingredients, being really thorough, using appropriate language and thus being much more aware of your pupils’ learning.” (HARRIS, 2006, p. 18, grifo do autor).

Os estilos cognitivos (e conseqüentemente) de ensino podem ser compreendidos e divididos em visual, auditivo e cinestésico (HARRIS, 2006). Alunos visuais preferem trabalhar com notação, explicações mais técnicas, leitura à primeira vista, estímulos visuais (como diagramas e figuras que expliquem áreas técnicas e musicais). Alunos auditivos preferem trabalhos de habilidade auditiva, atividades de improvisação, explicações verbais, conversas e demonstração musical comentada. Já os alunos cinestésicos preferem fazer perguntas, escrever, improvisar e compor, copiar e experimentar. Isso não significa elaborar um estilo de ensino para cada aluno, mas ao reconhecer o estilo de aprendizagem de cada aluno o professor pode elaborar um maior número de estratégias de ensino, tornando o ensino mais eficiente.

A prática do *SL* é baseada em quatro princípios: Ensino proativo; Ensinar por meio de ingredientes; Capacitar, não controlar ou julgar; Fazer conexões.

FIGURA 7: Os Quatro Princípios do *Simultaneous Learning*.



Fonte: HARRIS (2014, p. 15).

Estes quatro princípios são assim descritos por Harris (2014): 1) Ensino Proativo: a atividade é planejada considerando o que foi realizado na aula anterior, e sua dinâmica depende da resposta do aluno ao que está sendo ensinado. 2) Ensinar por meio dos Ingredientes: podem ser usados alguns ou todos os ingredientes da peça, dependendo da complexidade e do número de ingredientes. 3) Capacitar, não julgar ou controlar: sob o ponto de vista do aluno, a aula não é uma constante avaliação do que “está correto” e “não está correto”, mas uma experimentação

dos ingredientes de uma peça musical, embora o professor esteja avaliando o aprendizado do aluno e a necessidade de reforçar a prática de cada ingrediente. 4) Fazer conexões: as conexões são feitas com as “áreas” da aprendizagem musical (HA, notação, teoria, improvisação, composição, escalas, técnica, ritmo...) que são misturadas e combinadas conforme a necessidade do ensino. Estas conexões são compreendidas e realizada por músicos e alunos mais avançados. “A maioria dos nossos alunos não [as] faz, então ensinamos de forma a tornar essas conexões claras e compreensíveis.”⁵³ (HARRIS, 2014, p. 15, tradução nossa).

Em todas as atividades do *SL*, o autor destaca como uma das mais importantes a HA. Através dela desenvolvemos a percepção do ritmo, formamos as ideias musicais no ouvido interno, cantando e tocando. O aluno deve experimentar diversas formas de interpretar um trecho musical, ouvir e decidir qual a mais apropriada. Dessa forma os alunos estão aprendendo a pensar musicalmente e a desenvolver sua própria interpretação musical. Embora a Habilidade Aural não seja destacada no mapa (ver Fig. 6 já apresentada), no texto o autor enfatiza sua importância, colocando-a no topo do mapa conectando-se com as demais atividades que envolvem esta habilidade.

Harris (2014) procurou também, além dos quatro princípios da prática do *SL*, as principais qualidades que estruturavam o ensino de música em qualquer nível de aprendizagem instrumental e em qualquer gênero musical. (HARRIS, 2014, p. 37). Estas qualidades, que devem ser observadas em cada aula, podem ser simplificadas em quatro partes: **Postura, Ritmo, Sonoridade e Caráter.**

A Postura está relacionada a técnica para executar o instrumento. Pulso está ligado ao senso rítmico da música. A Sonoridade corresponde aos aspectos de controle do som, cor do som e habilidades aurais. Por fim, o Caráter relaciona-se com a “personalidade” da música, que os alunos podem criar.

Estas quatro qualidades formam a base de um ensino musical. O equilíbrio entre elas pode variar de acordo com a necessidade e foco de cada aula. Se uma apresentação está prestes a acontecer, o foco se concentra na Sonoridade e Caráter, porém Postura e Ritmo também devem de alguma forma permear a preparação do aluno.

⁵³ “*Most of our pupils don't, do we teach in such a way as to make these connections clear and comprehensible.*” (HARRIS, 2014, p. 15).

3.4 – As Práticas da Pedagogia.

Para entender melhor a prática dessa pedagogia, temos abaixo dois exemplos de aula de instrumento propostos por Harris & Crozier (2000). O primeiro combina o ensino tradicional com o *SL* e o segundo utiliza somente a pedagogia do *SL*.

Exemplo 1: Aula de piano.

Repertório: *Allegretto*, de Czerny, Op. 599 N° 36, de *More Romantic Pieces for Piano, Book One* (ABRSM).

Objetivos da aula: reconhecer a tonalidade e executar com fluência a tonalidade de Dó maior; Usar a música como base para desenvolver as habilidades aurais e outras atividades musicais; Melhorar técnica e expressivamente a primeira seção da peça.

O professor inicia a aula pedindo para o aluno executar a escala de Dó maior, perguntando quais as características da escala e qual cor esta poderia ter. Pede-lhe que execute novamente ao piano, tocando com a mão esquerda e mão direita separadamente, e observa se o som foi uniforme, o dedilhado e ritmo estavam controlados. A cada repetição o professor pede para variar combinações de dinâmica e ritmo. Após, o professor escolhe uma música conhecida e pede ao aluno que toque-a em Dó maior, e para improvisar uma peça na tonalidade trabalhada. Depois dessa prática conversam sobre os resultados obtidos e terminam o trabalho de improvisação com atividades de pergunta e resposta. Ao voltar para a peça, professor e aluno observam os oito primeiros compassos e discutem a forma harmônica, tentando após essa análise, tocar esta parte de forma memorizada.

Direcionando para a parte da mão direita, o professor inicia um trabalho com solfejo da melodia enquanto executa a parte estudada da mão esquerda, então executa a leitura completa da peça até o final da primeira seção. Após essa prática, professor e aluno discutem as qualidades do que foi executado, se estava no andamento correto, se as frases foram entendidas, se houve dinâmica, alguma dificuldade técnica, e o que precisa para melhorar. Começam então a segunda parte do *Allegretto*, mantendo ainda a mesma dinâmica de ensino da primeira seção.

Exemplo 2: qualquer instrumento.

Objetivos da aula: desenvolver habilidades musicais.

O professor deve preparar a aula escolhendo um trecho musical para a prática de leitura à primeira vista, numa tonalidade familiar ao aluno, que esteja sendo trabalhada numa peça musical ou estudo, sempre tendo o cuidado de escolher peças ou estudos dentro das capacidades técnicas do aluno.

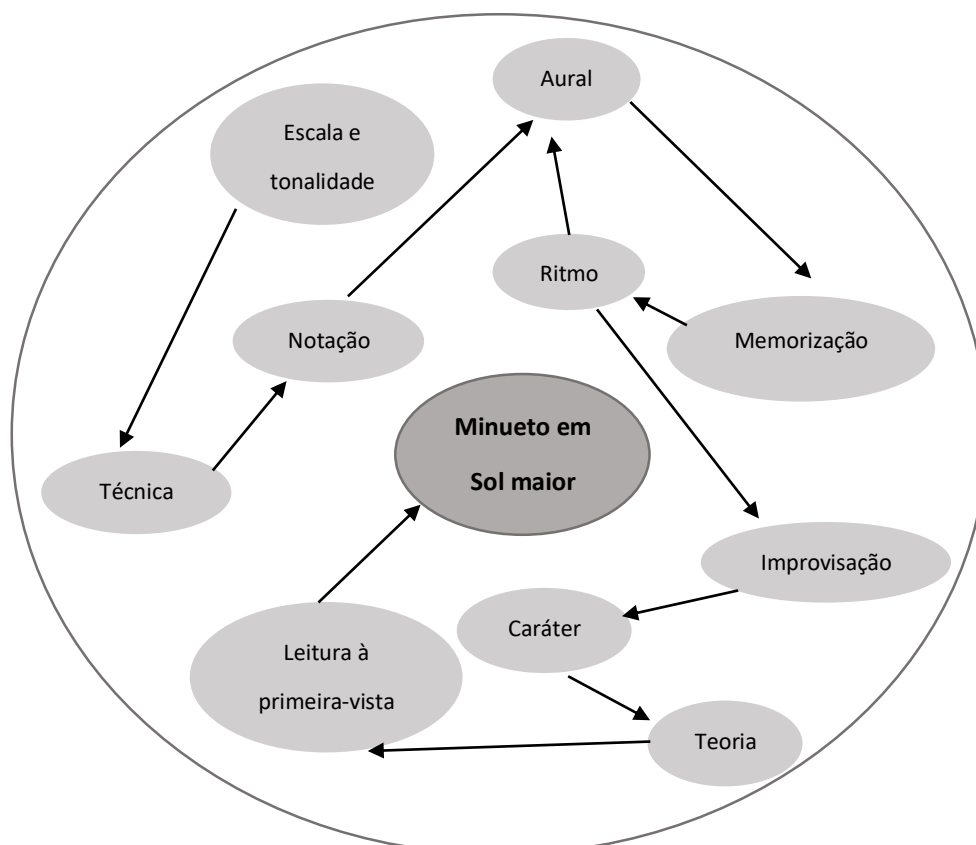
A aula inicia com o reconhecimento da tonalidade. O aluno executa a escala e arpejo desta tonalidade, e o professor prossegue sugerindo trabalhos técnicos, por exemplo, de sonoridade, ritmo, digitação, pedindo para o aluno escutar com atenção e caso sinta necessidade, professor e aluno discutem a melhor solução para algum erro que tenha surgido. Em seguida, o professor pode tocar uma frase musical de nível fácil e pedir para o aluno repetir, tentando imitar a sonoridade, entonação, afinação, dinâmicas, trabalhando assim a percepção auditiva. Uma pequena seção de improvisação é realizada com uma forma musical definida como número de compassos, dinâmicas, tonalidades, quais ingredientes podem ser usados e duração da improvisação. Depois da prática, professor e aluno discutem sobre o resultado da prática e o que pode ser feito para melhorar a execução musical.

Em seguida o professor apresenta a peça de leitura à primeira vista, pedindo para o aluno olhar para os primeiros compassos e reconhecer o maior número possível de informações. Após um tempo curto, o professor retira a peça da estante e pergunta ao aluno qual a fórmula de compasso, o andamento, dinâmicas, pede para o aluno cantar a linha melódica e depois para tocá-la no instrumento. Após essa etapa, a peça de leitura é reapresentada pelo professor, objetivando reconhecer os padrões de escala, arpejo, modulações, estrutura, uma rápida memorização da melodia. Retirando novamente a partitura, pede para o aluno tocar novamente a peça, tentando ser o mais exato possível. Com a partitura, o aluno volta a fazer a leitura, e, na sequência, professor e aluno discutem a execução, os erros, a performance, o que poderia ter sido feito melhor, e ao final o aluno repete a peça musical.

Esta aprendizagem do Simultaneous Learning é definida por Harris (2014) como jornada de aprendizagem, que pode ser realizada num determinado tempo com um aluno, com outro pode ter acontecido com os mesmos ingredientes, porém com conexões diferentes, ou com outro aluno talvez somente metade destas conexões. O ritmo de cada aluno e a compreensão de cada ingrediente é que ditam o ritmo da aprendizagem. Abaixo, outro exemplo prático apresentado por Harris (2014) da jornada de aprendizagem e sua representação gráfica.

Os ingredientes de uma pequena peça musical são identificados: Repertório: *Minuet in G*⁵⁴, primeira seção de um *Allegretto* de Czerny Op. 599 N ° 36, de *More Romantic Pieces, Book One* (ABRSM) (HARRIS & CROZIER, 2000, p. 72), tonalidade em Sol maior, padrões rítmicos particulares, andamento em *Allegretto*, dinâmicas *p*, *mf* e *f*, articulações *legato* e *staccato*. O professor realiza uma Jornada de Aprendizagem: o professor marca um pulso e o aluno executa a escala de sol maior (Tonalidade e escala); uma ou duas questões técnicas são exploradas (técnica); é feita uma conexão entre as notas da escala e da partitura (notação); o aluno ouve internamente a escala de sol maior (HA), professor pede que o aluno toque a escala de sol memorizada (memorização); um padrão rítmico da peças é aplicado na escala (ritmo); exercícios de pergunta e resposta na tonalidade e padrão rítmico da peça (aural e improvisação); improvisação usando a fórmula de compasso e ritmo de minuetto (improvisação e caráter); professor pede que o aluno escreva o ritmo (teoria); o professor escreve uma frase curta ou usa uma peça com os mesmos ingredientes para uma leitura (leitura à primeira-vista).

FIGURA 8: Representação Gráfica de uma Jornada de Aprendizagem.



Fonte: HARRIS, (2014, p. 41).

⁵⁴ Minuetto em Sol maior. composição de Carl Czerny. (HARRIS, 2014, p. 39, tradução nossa).

Outra prática abordada por Harris & Crozier (2000) e Harris (2006, 2014) é a Prática de estudos, primordial para o aprendizado do instrumento, pois configura-se no momento em que o aluno assume a responsabilidade pelo seu desenvolvimento e aperfeiçoamento. Seu objetivo principal é desenvolver e melhorar a musicalidade do aluno. Porém, ela é muitas vezes negligenciada pelos alunos por ser considerada uma prática monótona. Cabe ao professor a tarefa de apresentar a prática de estudos como uma atividade positiva, que traz resultados gratificantes.

Organizar a prática de estudos para que faça parte da rotina do aluno, que seja realizada quatro ou cinco vezes na semana, pode gerar resultados positivos, principalmente se o aluno perceber os resultados de seu estudo. Ensinar o aluno a realizar uma prática lenta e cuidadosa, ouvindo o que está praticando desenvolve no aluno uma HA. Criar o hábito de ouvir peças musicais e tentar identificar elementos musicais é um exercício que desenvolve a audição crítica e perceptiva do aluno. A prática de estudo é a contrapartida que o aluno realiza, o momento em que o aluno pratica e define o seu próprio percurso nesse mapa e o faz com a ajuda de um recurso físico (figura 9), com o mapa impresso num papel.

Em algum momento, se o professor entender que é necessário, pode utilizar um tempo da aula para demonstrar uma prática diária de estudos eficiente, ou pedir para o aluno demonstrar como pratica em casa, e então corrigir possíveis práticas que não produzem uma melhora no aprendizado.

À medida que os ingredientes são conhecidos e aprendidos, novos ingredientes podem ser introduzidos por meio de uma prática chamada por Harris de “Ciclo da Prática Simultânea” (2014, p. 29). Este ciclo é baseado em três formas: 1) **Integração** – a forma como o material pode ser praticado, e as conexões apropriadas que podem ser feitas; 2) **Representação** – ao invés de uma lista de tarefas a cumprir o professor pode apresentar um MPSL⁵⁵, que mostra, em uma folha de papel, de forma clara e lógica os ingredientes e como eles podem se encaixar durante a prática; 3) **Conexão** – no início de cada aula professor e aluno discutem como foi a prática, e o que foi feito para desenvolver o aprendizado durante os estudos da semana. Dessa forma o aluno entende a importância da prática no processo de aprendizagem.

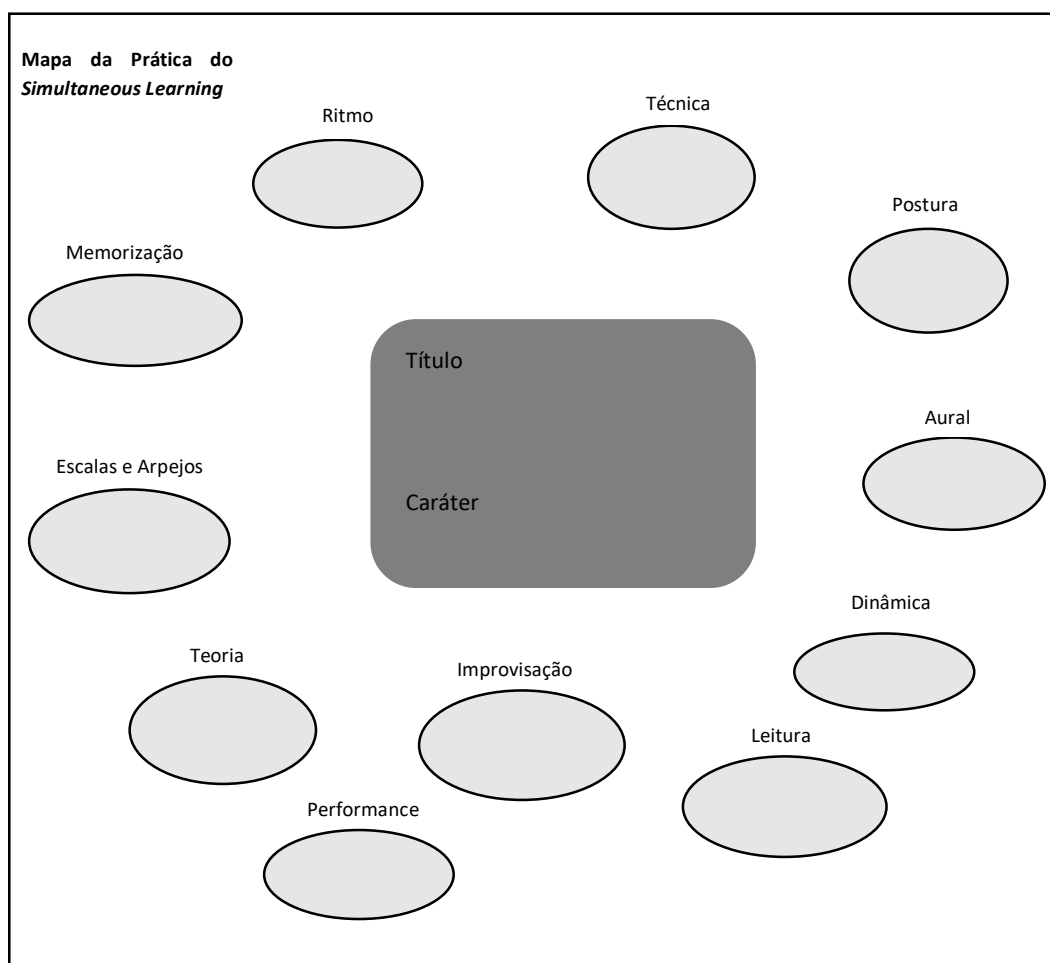
⁵⁵ Mapa da Prática do *Simultaneous Learning* é uma representação dos ingredientes em que o aluno visualiza numa folha as conexões que podem ser realizadas durante a prática de estudos diários.

O Ciclo da Prática Simultânea ajuda o aluno a perceber que as aulas e as práticas de estudo são atividades complementares, que fazem parte de um processo de aprendizagem contínuo, que leva à compreensão e a aprendizagem.

A prática de estudos diários realizada através do *SL* pode ser realizada explorando os ingredientes de uma peça musical inicialmente durante a aula de instrumento, a qual o professor orienta o aluno a iniciar a prática de estudos identificando um ingrediente da música e ligando a outro, que pode fazer conexão com outros tantos ingredientes que o aluno conseguir identificar. Essa prática pode ser orientada e reforçada pelo MPSL.

Ao praticar este mapa o aluno observa as anotações feitas inicialmente durante a aula, e na prática iniciará com um ingrediente, uma escala por exemplo, e liga, através de um traço, com outro ingrediente que acrescenta ao estudo, como o ritmo. No início da aula seguinte, professor e aluno discutem a prática, aprimorando e corrigindo, pensando em novas conexões.

FIGURA 9: Mapa da Prática do *Simultaneous Learning*.



Fonte: HARRIS, (2014, p. 31).

Harris & Crozier (2000) abordam ainda nas práticas de estudo a preparação para apresentações de final de período letivo, bandas, orquestras. A preparação para essas apresentações é fundamental para que o aluno tenha confiança para expressar sua musicalidade. Conversar com o aluno sobre como está sua preparação, possíveis situações de erros que possam acontecer, como reagir caso estes aconteçam, e como deve ser seu comportamento durante a apresentação, estimulam no aluno uma tranquilidade maior, diminuindo assim seu nível de ansiedade e, conseqüentemente, seu nervosismo.

As avaliações também devem ser praticadas pelo aluno com a orientação do professor. Sua aplicação tem por finalidade avaliar se o aluno está apto para avançar de nível no curso e motivar o aluno a estudar um repertório mais complexo e desafiador. As avaliações também demonstram a capacidade técnica e musical do aluno, oferecem um feedback ao aluno sobre o que precisa melhorar, apontam o direcionamento para trabalhar peças musicais e estudos mais complexos, oportunidade de se apresentar a outros músicos profissionais, auxiliar no planejamento dos estudos, e desenvolvem aspectos musicais nas peças.

Para concluir a compreensão do autor sobre a prática na aprendizagem, é necessário mencionar que Harris (2014) faz referência a importância do ensino em grupo, seja na prática de banda, orquestra ou música de câmara, a qual é uma prática que complementa o desenvolvimento da HA. Esta prática de ensino exige do professor muita habilidade e preparo das aulas, com seleção de materiais apropriados ao grupo, e a constatação de possíveis problemas. O ponto central no ensino em grupo é manter os alunos envolvidos durante a aula, seja tocando, ouvindo e/ou comentando de maneira crítica, construtiva e musical. O ensino em grupo também pode ser aplicado algumas vezes em substituição ao ensino individual, pode-se trabalhar com alguns ingredientes específicos.

O próximo capítulo apresenta o modelo Rizoma, de Deleuze & Guattari (2000), na qual são definidos os princípios que caracterizam tal metáfora e como se formam os mapas que desenham os diversos caminhos no processo de ensino e aprendizagem.

QUADRO 2: Quadro Sinóptico da pedagogia/filosofia do *Simultaneous Learning*.

		2000	2006	2014
1 – Questionamentos acerca do papel do professor no ensino instrumental		<ul style="list-style-type: none"> - ensino focado no aprendizado de peças musicais; - motivação para o ensino do aluno representado pelo Modelo motivacional (figura 1); a motivação é apresentada como uma das características que o professor deve ter; - ensino direcionado as especificidades de cada aluno, tornando-o flexível e variado. - comentários positiva ajudam no processo de aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - ensino focado no aprendizado de peças musicais; - motivação para o ensino do aluno representado pelo Modelo motivacional (figura 1); - ensino direcionado as especificidades de cada aluno, tornando-o flexível e variado; - ensino por meio de atividades holísticas; - comentários positiva ajudam no processo de aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - ensino focado no aprendizado de peças musicais; - motivação para o ensino do aluno representado pelo Modelo motivacional (figura 1); - ensino direcionado as especificidades de cada aluno, tornando-o flexível e variado. - ensino por meio de atividades holísticas; - comentários positivos ajudam no processo de aprendizagem, representada pelo Mapa da Mente Positiva (figura 2).
2 – Ensino	2.1 A Abordagem da Pedagogia;	<ul style="list-style-type: none"> - aprendizagem do ritmo é importante para desenvolver o senso rítmico e fluência das peças; - a fluência na aprendizagem gera mais motivação, representado pela figura 5; - desenvolvimento auditivo melhora a fluência na leitura musical; - desenvolvimento da Habilidade Aural por meio da apreciação musical e da prática do estudo de escalas. 	<ul style="list-style-type: none"> - aprendizagem do ritmo é importante para desenvolver o senso rítmico e fluência das peças; - a fluência na aprendizagem gera mais motivação; - desenvolvimento auditivo melhora a fluência na leitura musical; - desenvolvimento da Habilidade Aural por meio da apreciação musical e da prática do estudo de escalas; - ensino proativo ao invés do ensino reativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - aprendizagem do ritmo é importante para desenvolver o senso rítmico e fluência das peças; - a fluência na aprendizagem gera mais motivação; - desenvolvimento auditivo melhora a fluência na leitura musical; - desenvolvimento da Habilidade Aural por meio da apreciação musical e da prática do estudo de escalas; - ensino proativo ao invés do ensino reativo.
	2.2 O Cérebro no processo de Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - ensino deve ser imaginativo, realizando conexões; - uso de imagens mentais na prática do ensino; 	<ul style="list-style-type: none"> - ensino deve ser imaginativo, realizando conexões; - uso de imagens mentais na prática do ensino; - hemisférios do cérebro com funções distintas - lado esquerdo: racional, lado direito: intuitivo, imaginativo; - lado direito concentra três principais atividades: HA, Memorização e improvisação; - memória de curto prazo deve fazer conexão com a memória de longo prazo para auxiliar no processo de aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - ensino deve ser imaginativo, realizando conexões; - uso de imagens mentais na prática do ensino; - hemisférios do cérebro com funções distintas - lado esquerdo: racional, lado direito: intuitivo, imaginativo; - lado direito concentra três principais atividades: HA, Memorização e improvisação; - memória de curto prazo deve fazer conexão com a memória de longo prazo para auxiliar no processo de aprendizagem.

3 – A Estrutura da Pedagogia	<ul style="list-style-type: none"> - ensinar a partir dos ingredientes da peça; - conexão entre os ingredientes das peças musicais: notação, leitura, audição, ritmo, improvisação e composição; 	<ul style="list-style-type: none"> - ensinar a partir dos ingredientes da peça; - conexão entre os ingredientes das peças musicais; - tudo se conecta – um dos princípios da pedagogia. 	<ul style="list-style-type: none"> - ensinar a partir dos ingredientes da peça; - conexão entre os ingredientes das peças musicais, representada pelo MASMM (figura 6). - os quatro princípios da pedagogia: Ensino proativo; Capacitar, não julgar ou controlar; Ensinar através dos ingredientes; Fazer conexões; - as quatro estruturas do ensino de música: Postura; Ritmo; Sonoridade e Caráter.
4 – As Práticas da Pedagogia	<ul style="list-style-type: none"> - práticas de estudos como atividade fundamental para o desenvolvimento do aprendizado instrumental; - preparação para recitais de final de semestre, bandas, orquestras; - práticas para as avaliações sob orientação do professor; - Práticas de ensino em grupo, que complementam o desenvolvimento da HA. 	<ul style="list-style-type: none"> - práticas de estudos como atividade fundamental para o desenvolvimento do aprendizado instrumental; - Práticas de ensino em grupo, que complementam o desenvolvimento da HA. 	<ul style="list-style-type: none"> - práticas de estudos como atividade fundamental para o desenvolvimento do aprendizado instrumental; - preparação para recitais de final de semestre, bandas, orquestras; - práticas para as avaliações sob orientação do professor; - Práticas de ensino em grupo, que complementam o desenvolvimento da HA; - JA (representação gráfica na figura 8); - práticas de estudos como atividade fundamental para o desenvolvimento do aprendizado instrumental, representado pela figura 9; - as conexões com novos ingredientes é praticada no Ciclo da Prática Simultânea, baseada na Integração, Representação e Conexão.

4 – RIZOMA E ENSINO MUSICAL

A partir da leitura cuidadosa das três obras de Paul Harris, que aponta para um ensino voltado às especificidades de cada aluno, para o desenvolvimento de suas habilidades aurais, autonomia, criatividade do professor e do aluno, ensino proativo, ao uso de imagens ou situações⁵⁶, é possível estabelecer analogias entre o princípio “fazer conexões” da AS, com modelos utilizados no ensino e no ensino de música, como mapa, rede e rizoma. O rizoma é um modelo que representa como as pessoas (os professores, os alunos) podem realizar conexões variadas em qualquer direção numa determinada área do saber, sem haver uma unidade central hierarquizadora, que restrinja determinadas conexões. O mapa, assim como o rizoma, também estabelece essas conexões enquanto é construído, permitindo que a pessoa trilhe vários caminhos, costurando as tramas e fios (FONTERRADA, 2008), formando uma rede do conhecimento.

Dentre as leituras feitas (DELEUZE & GUATTARI, 2000; FONTERRADA, 2008; GALLO, 2000; SANTOS, 2000, 2006, 2015a, 2015b; SOUZA, R., 2012), chegou-se à conclusão que é possível comparar e analisar o princípio “fazer conexões” da pedagogia do *SL*, representado pelo mapa, com a metáfora do rizoma, que aponta para semelhanças entre as conexões que podem ser realizadas pelos professores/alunos entre os diferentes ingredientes/elementos encontrados numa peça musical e as possibilidades de conexões representadas no modelo do rizoma.

Desta forma, o presente capítulo sobre o Rizoma se concentra no primeiro capítulo do volume 1 – Mil Platôs de Deleuze & Guattari (2000), autores das áreas da Filosofia e da Psicanálise, bem como recorre a autores da Educação (SOUZA, R., 2012b e GALLO, Sílvio, 2000), e da Educação Musical (SANTOS, 2000, 2006, 2015a, 2015b; WEICHSELBAUM, 2002), conceituando e abordando o modelo rizomático no processo de ensino, seja na educação e no ensino musical.

A construção do processo do conhecimento humano desenvolveu-se tendo como raiz a filosofia e os pensamentos socráticos. Segundo Rodrigo Souza (2012), esta construção parte da filosofia como sendo o pilar do conhecimento.

⁵⁶ O uso das imagens ou de situações foi abordado no capítulo 3.2 - Ensino, subseção 3.2.2 – O cérebro no processo de Aprendizagem.

Desde as origens da filosofia grega antiga, que os homens vem se preocupando com o que é o conhecimento, como este se processa, se desenvolve ou simplesmente se dá, o que em muitos momentos se confunde com a própria história da filosofia, com o desenvolvimento do pensamento de cada grande filósofo. (SOUZA, R., 2012, p. 239).

Este modelo de construção de conhecimento está ligado ao modelo arborescente, que direciona a base do conhecimento a um único ponto, o caule, tendo assim a raiz como base e sustentação desse conhecimento. Gallo (2000) descreve a “[...] metáfora da árvore” (p. 29) para compreendermos o processo de construção do conhecimento.

O tronco da "árvore do saber" seria a própria Filosofia, que originariamente reunia em seu seio a totalidade do conhecimento; com o crescimento progressivo da "árvore", adubada intensamente pela curiosidade e sede de saber própria do ser humano, ela começa a desenvolver os galhos das mais diversas "especializações" que, embora mantenham suas estreitas ligações com o tronco - nutrem-se de sua seiva e a ele devolvem a energia conseguida pela fotossíntese das folhas em suas extremidades, num processo de mútua alimentação/fecundação - apontam para as mais diversas direções, não guardando entre si outras ligações que não sejam o tronco comum, que não seja a ligação histórica de sua genealogia. Para ser mais preciso, as ciências relacionam-se todas com seu "tronco comum" - pelo menos no aspecto formal e potencialmente -, embora não consigam, no contexto deste paradigma, relacionarem-se entre si. (GALLO, 2000, p. 29).

Temos assim o modelo arborescente, na qual a árvore é o símbolo do conhecimento, apresentada de forma ramificada, sendo os ramos as diversas subdivisões do conhecimento, que convergem para um galho central, e este para o tronco. Neste modelo não há interligação entre as diversas áreas do conhecimento, sendo, portanto, hierarquizado, pois para passar de uma área à outra é necessário acessar o tronco principal.

Entretanto, esse modelo pode não representar como o pensamento e o conhecimento acontecem, os quais podem ter sido assim classificados e estruturados para facilitar o seu acesso e até mesmo determinar a criação e estruturação de novos conhecimentos.

Ainda segundo Gallo (2000), o modelo da árvore do conhecimento tradicionalmente tornou-se aceito e utilizado para “[...] compreender o campo dos vários saberes” (GALLO, 2000, p. 29), que, assim como a árvore, nutre seus galhos com a base do conhecimento, tendo todas as ciências e suas ramificações uma base em comum: a Filosofia.

Como contraponto a este modelo hierárquico de conhecimento, Gallo (2000) traz a proposta dos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Gattari, uma alternativa ao modelo arborescente: o rizoma.

A metáfora do rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea, tomando como paradigma aquele tipo de caule radiforme de alguns vegetais, formado por uma

miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenatícios, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto. (GALLO, 2000, p. 30, grifo do autor).

Em Deleuze & Guattari (2000) vemos que um livro não tem objeto nem sujeito. Sujeito no sentido de ser “[...] *um corpo sem órgãos*” (p. 12, grifo do autor), sem sentimentos. Nele há linhas que demarcam ideias e também linhas que se abrem, linhas de fuga. Pode ser múltiplo em seu significado ou ter um significado próprio, ser substantivo.

O que determina ser um corpo sem órgãos de um livro pode estar ligado a diferentes significados, podendo ser

[...] segundo a natureza das linhas consideradas, segundo seu teor ou sua densidade própria, segundo sua possibilidade de convergência sobre "um plano de consistência" que lhe assegura a seleção. Aí, como em qualquer lugar, o essencial são as unidades de medida: "*quantificar a escrita*." Não há diferença entre aquilo de que um livro fala e a maneira como é feito. (DELEUZE & GUATTARI, 2000, p. 12, grifo do autor).

Ainda segundo Deleuze e Guattari (2000) “[u]m livro tampouco tem objeto” (p. 12), no sentido de determinar à que serve e lhe dar uma função, uma pequena máquina que não tem vida se algo não lhe der sentido, que pode e deve estar ligada com uma outra máquina, representada pelo escritor em seu estilo literário. Deste modo “[...] sendo o próprio livro uma pequena máquina, que relação, por sua vez mensurável, esta máquina literária entretém com uma máquina de guerra, uma máquina de amor, uma máquina revolucionária etc.” (DELEUZE & GUATTARI, 2000, p. 12).

Deleuze & Guattari (2000) trazem o conhecimento apresentado de duas formas pelos livros. O primeiro tipo é o livro do tipo raiz ou pensamento principal, com uma unidade central forte, um sustentáculo para as raízes secundárias ou pensamentos secundários, formando uma estrutura hierarquizada. Este tipo de livro possui ramificações, raízes pivotantes⁵⁷ que se tornam numerosas, e que estão ligadas a uma unidade principal.

O segundo tipo é do tipo “sistema-radícula” (DELEUZE & GUATTARI, 2000, p. 13), sem raiz ou unidade central, na qual a multiplicidade de ideias e pensamentos são acrescentados e desenvolvidos, gerando novos pensamentos.

⁵⁷ Raízes que giram em torno de um eixo fixo ou de um pivô, uma raiz principal.

O sistema-radícula, ou raiz fasciculada, é a segunda figura do livro, da qual nossa modernidade se vale de bom grado. Desta vez a raiz principal abortou, ou se destruiu em sua extremidade: vem se enxertar nela uma multiplicidade imediata e qualquer de raízes secundárias que deflagram um grande desenvolvimento. (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 13-14).

Deleuze e Guattari (2000) advogam que o conhecimento pode ser estruturado por outro modelo, sem hierarquias, com mais ramificações, mais caótico: o rizoma. Weichselbaum conceitua rizoma como sendo

[...] um conceito adotado por Deleuze e Guattari que se opõe à visão do paradigma arbóreo, de lógica binária, modernista, que estabelece a linearidade do conhecimento. O paradigma rizomático considera a possibilidade de múltiplas entradas, tornando possível estabelecerem-se linhas, em vez de pontos. No rizoma, essas linhas se “conectam” com outras, permitindo linhas de ruptura (linhas de desterritorialização, linhas de fuga). (WEICHSELBAUM, 2002, p. 53).

Regina M. S. Santos (2006) define rizoma como um “[...] termo proveniente da botânica e diz dos caules e raízes que se espalham em qualquer direção. Seus princípios são: conexão e multiplicidade, heterogeneidade, ruptura a-significante” (sem paginação), podendo “[...] ser rompido e retomado seguindo quaisquer linhas de conexão.” (sem paginação).

Segundo Rodrigo Souza (2012), para produzir esse pensamento, Deleuze & Guattari voltaram-se ao funcionamento do pensamento no cérebro humano, sendo necessário sair do modelo arbóreo, hierárquico, para um modelo que representasse o pensamento em suas diversas conexões. (p. 145). Nas palavras de Deleuze & Guattari

[o] pensamento não é arborescente e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada. O que se chama equivocadamente de "dendritos"⁵⁸ não assegura uma conexão dos neurônios num tecido contínuo. [...] Muitas pessoas têm uma árvore plantada na cabeça, mas o próprio cérebro é muito mais uma erva do que uma árvore. "O axônio"⁵⁹ e o dendrito enrolam-se um ao redor do outro como a campanulácia em torno de espinheiro, com uma sinapse⁶⁰ em cada espinho." (2000, p. 25, grifos do autor).

Para tornar mais clara a metáfora do rizoma, Deleuze e Guattari (2000) apresentam seis princípios básicos assim apresentados por Gallo (2000):

⁵⁸ Os dendritos são prolongamentos do neurônio que garantem a recepção dos estímulos, levando o impulso nervoso em direção ao corpo celular. A grande maioria dos neurônios apresenta uma grande quantidade de dendritos. Fonte: <<https://mundoeducacao.uol.com.br/biologia/neuronios.htm>>. Acesso em 24/02/2021.

⁵⁹ Prolongamento que garante a condução do impulso nervoso. Cada neurônio possui apenas um axônio, o qual é, geralmente, mais longo que os dendritos. Fonte: <<https://mundoeducacao.uol.com.br/biologia/neuronios.htm>>. Acesso em 24/02/2021.

⁶⁰ A **sinapse** é uma região onde há a comunicação entre os neurônios, entre neurônios e músculos e entre neurônios e glândulas. Fonte: <<https://mundoeducacao.uol.com.br/biologia/neuronios.htm>>. Acesso em 24/02/2021.

- a) PRINCÍPIO DE CONEXÃO - Qualquer ponto de um rizoma pode ser/estar conectado a qualquer outro; no paradigma arbóreo, as relações entre pontos precisam ser sempre mediatizadas obedecendo a uma determinada hierarquia e seguindo uma *ordem intrínseca*.
- b) PRINCÍPIO DE HETEROGENEIDADE - Dado que qualquer conexão é possível, o rizoma rege-se pela heterogeneidade; enquanto que na árvore a hierarquia das relações leva a uma homogeneização das mesmas, no rizoma isso não acontece.
- c) PRINCÍPIO DE MULTIPLICIDADE - O rizoma é sempre multiplicidade que não pode ser reduzida à unidade; uma árvore é uma multiplicidade de elementos que pode ser "reduzida" ao ser completo e único da árvore. O mesmo não acontece com o rizoma, que não possui uma unidade que sirva de pivô para uma objetivação/subjetivação: o rizoma não é sujeito nem objeto, mas múltiplo.
- d) PRINCÍPIO DE RUPTURA A-SIGNIFICANTE - O rizoma não pressupõe qualquer processo de significação, de hierarquização. Embora seja estratificado por linhas, sendo, assim, territorializado, organizado etc., está sempre sujeito às *linhas de fuga* que apontam para novas e insuspeitas direções. Embora constitua-se num *mapa*, [...] o rizoma é sempre um rascunho, um *devenir*, uma cartografia a ser traçada sempre e novamente, a cada instante.
- e) PRINCÍPIO DE CARTOGRAFIA - O rizoma pode ser mapeado, cartografado e tal cartografia nos mostra que ele possui *entradas múltiplas*; isto é, o rizoma pode ser acessado de infinitos pontos e pode daí remeter a quaisquer outros em seu território.
- f) PRINCÍPIO DE DECALCOMANIA - Os mapas podem, no entanto, ser copiados, reproduzidos; colocar uma cópia sobre o mapa nem sempre garante, porém, uma sobreposição perfeita. O inverso é a novidade: colocar o mapa sobre as cópias, os rizomas sobre as árvores, possibilitando o surgimento de novos territórios, novas multiplicidades. (GALLO, 2000, p. 31-32, grifos do autor).

Temos assim, segundo Gallo (2000), o conhecimento abordado por novas possibilidades, através do paradigma do rizoma, que quebra com a hierarquia do sistema arbóreo, criando múltiplas conexões.

Desta maneira, a adoção de um novo paradigma do saber significa, ao mesmo tempo, outras possibilidades de abordagem do próprio conhecimento. O paradigma rizomático rompe, assim, com a hierarquização - tanto no aspecto do poder e da importância, quanto no aspecto das prioridades na circulação - que é própria do paradigma arbóreo. No rizoma são múltiplas as linhas de fuga e portanto múltiplas as possibilidades de conexões, aproximações, cortes, percepções etc. (GALLO, 2000, p. 32, grifo do autor)

Segundo Deleuze e Guattari (2000) uma árvore pode formar um novo rizoma, como um rizomorfo produz hastes e filamentos parecidos com raízes, que se conectam à ela e penetram no seu tronco, podendo servir a novos usos. (p. 24). Para os autores, esta forma de se conectar como um rizomorfo, faz uma analogia a forma como se dá o pensamento.

Rizoma é mapa. Um mapa não é fechado, faz conexões, é aberto, e contribui para a conexão dos campos do conhecimento. O rizoma refere-se ao mapa, “[...] que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga.” (DELEUZE & GUATTARI, 2000, p. 33). Rizoma

e mapa têm em comum a característica de possuir múltiplas entradas. (p. 22). Rizoma “[...] não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda.” (DELEUZE & GUATTARI, 2000, p. 32).

Rizoma, diferente do modelo arbóreo, conecta um ponto qualquer a outro ponto qualquer, sendo que esta conexão pode acontecer entre pontos de diferente natureza.

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo ‘ser’, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...” Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. (DELEUZE & GUATTARI, 2000, p. 37, grifo do autor).

Este capítulo traz referências teóricas do que a área de Educação Musical já vem trabalhando sobre Rizoma, o qual aborda o aprendizado de forma rizomática, sem hierarquias, diferentemente do modelo arbóreo, apresentando “[...] múltiplas possibilidades de entrada e conexão” (SANTOS, 2006, sem paginação). Esta contribuição trazida por Regina M. S. Santos (2006) se reflete nos seus diversos estudos sobre a formação do currículo na educação musical baseado no rizoma. A problematização do agir do professor, ainda segundo Santos (2015a) considera a gestão da sala de aula no mundo contemporâneo, considerando a educação sem centro, um sistema aberto.

Alfonzo (2011), em seu relato sobre a atividade de dois coros infantis, conecta os exercícios de composição como análise, percepção, técnica vocal, escrita musical, o trabalho de corpo, improvisação, contextualização, com elementos constitutivos do som como altura, intensidades, timbres e também o ritmo. O mapa formado nos processos criativos de composição musical das atividades com os coros geraram ramificações que se territorializam, se atualizam: “[s]ão da ordem de um rizoma.” (ALFONZO, 2011, p. 157).

Santos (2015b) em seu texto “Práticas de ensino de música: os fios da marionete ou os fios de Ariadne?” faz uma comparação do ensino entre os fios de uma marionete e da mitologia do fio de Ariadne com o ensino musical, na busca, por exemplo, em como ensinar uma dificuldade à um aluno e a formação dos mapas-cartografias que se formam nesse processo de ensino. Cada caminho criado pode ser comparado a um fio, que, sendo puxado, forma um emaranhado, uma teia ou rede de conexões. A autora recorre à imagem do rizoma para representar esses diversos caminhos e conexões que se formam no decorrer do processo de aprendizagem, ou seja, das muitas situações.

Uma escuta da multiplicidade remete a uma escuta rizomática, que não para de produzir entradas e conexões. Sem se restringir ao liso ou ao estriado, produz enquadramentos e também desenquadramentos. É “um caso de sistema aberto”: “O que Guattari e eu [Deleuze] chamamos de rizoma é precisamente um caso de sistema aberto. [...] um sistema é aberto quando os conceitos são relacionados a circunstâncias, e não mais a essências. [...] os conceitos não são dados prontos, eles não preexistem.” (Deleuze, 1992, p. 45 apud SOUZA, R., 2015, p. 121-122).

Já em “O jogo-cartografia na pedagogia do afeto” a autora aborda sobre o “ensinoaprendizagem”, “aprendizagemensino” (ALVES; OLIVEIRA, 2012, p. 61-73 apud SANTOS, 2015a, sem paginação). Quem aprende é, de repente, quem também ensina.” (SANTOS, 2015a, sem paginação). Produzir o conhecimento se dá a partir daquilo que nos afeta e faz pensar, sobre a polaridade ensinar-aprender, nas figuras do professor-aluno respectivamente, que produz um mapa-cartografia que muda o sentido do ensino, seguindo novos trajetos, na qual a figura central do professor, o transmissor do conhecimento, deixa de existir e passa a ser um intermediador e provocador da aprendizagem, tornando-se invisível enquanto os alunos seguem seu caminho (SHAFER, 1991, apud SANTOS, 2015a), formando assim um novo caminho: o mapa-cartografia.

A contribuição destas metáforas pode ser compreendida, estendida e adaptada ao ensino instrumental, relacionando-as as conexões feitas entre os elementos musicais, em diversas áreas de prática instrumental/musical e de conhecimentos, como canto, leitura à primeira vista, prática de escalas, realização de atividades aurais e de memória, nomeadas por Harris como ingredientes.

No próximo capítulo apresentaremos a análise dos princípios da filosofia/pedagogia da AS baseada nos princípios rizomáticos de Deleuze e Guattari, exemplificadas por autores que os utilizam no ensino musical.

5 – *SIMULTANEOUS LEARNING* ANALISADO A PARTIR DO RIZOMA

Neste capítulo é abordada a análise da pedagogia/filosofia do *SL* de Paul Harris (HARRIS & CROZIER, 2000, HARRIS 2006, 2014) a partir do modelo Rizoma, de Deleuze & Guattari (2000).

A análise levou em conta os princípios estruturantes e as características aproximativas do rizoma, a saber: 1) princípio de conexão; 2) princípio de heterogeneidade; 3) princípio de multiplicidade; 4) princípio de ruptura a-significante; 5) princípio de cartografia; e 6) princípio de decalcomania.⁶¹

Foram analisados dois dos quatro princípios da pedagogia do *SL*: 1) Ensinar por meio do ingredientes e 2) Fazer conexões, abordados no capítulo 3.

A análise responde aos objetivos específicos apresentados nesta investigação, dispostos de maneira a compreender os fundamentos teórico/práticos da pedagogia, o que Harris compreende como ingredientes na peça musical, uma analogia entre os princípios “fazer conexões” e “ensinar por meio dos ingredientes” com a metáfora do rizoma, e as contribuições da pedagogia para o ensino instrumental ao percorrer o MASMM.

Duas questões expostas na Introdução também são analisadas neste capítulo: 1) Em função dos mapas que podem ser formados por meio das conexões entre os ingredientes, o *SL* pode ser compreendido como um Modelo Rizomático? 2) Quais contribuições seus elementos constitutivos apresentam para o ensino instrumental?

5.1 - Fundamentos teórico/práticos da pedagogia/filosofia das obras.

Os fundamentos teórico-práticos das obras mencionadas puderam ser levantados, reunidos e compreendidos por meio da pesquisa bibliográfica. Desta forma foi possível responder ao objetivo específico: Compreender os fundamentos teórico/práticos da pedagogia/filosofia do *SL* das obras *The Music Teacher's Companion*, *Improve Your Teaching!*, e *Simultaneous Learning* de Paul Harris. O quadro 2 reúne tais fundamentos, que sintetizam o pensamento desenvolvido por Paul Harris (HARRIS & CROZIER, 2000, HARRIS 2006, 2014) nas suas obras mais recentes, cujos itens são desenvolvidos ao longo do texto.

⁶¹ Deleuze e Guattari (2000) agrupam os princípios 1 e 2 numa única definição, bem como os princípios 5 e 6, por possuírem características em comum entre eles.

QUADRO 3: Fundamentos teórico/práticos do *Simultaneous Learning*.

<i>SIMULTANEOUS LEARNING</i>	
Fundamentos teórico/práticos	<ul style="list-style-type: none"> * Ensino focado no aprendizado dos ingredientes de peças musicais; * Atividades direcionadas aos alunos com abordagens flexíveis e variadas; * Ensino proativo, ensinando de forma criativa e imaginativa; * Atividades Holísticas; * Atividades que conduzem uma aula: Postura, Ritmo, Sonoridade e Caráter; * JA – AFU; * Habilidade Aural – Memorização – Improvisação; * Conexões por meio dos mapas: MMP, MASMM; Mapa da Prática; * Funcionamento do Cérebro Humano e os seus Hemisférios: esquerdo e direito.

O ensino desta pedagogia está focado no aprendizado dos ingredientes presentes nas peças musicais, que são o ponto de partida para o desenvolvimento do ensino instrumental, e um dos princípios do *SL*: “Ensinar por meio dos ingredientes da peça musical.” (HARRIS, 2014, p. 4). O reconhecimento dos ingredientes da peça musical inicialmente é realizado pelo professor quando este prepara a aula. Os ingredientes são apresentados um a um pelo professor, que vai fazendo as conexões entre eles no decorrer da aula. Estas conexões entre os ingredientes são realizadas por meio da identificação das dificuldades apresentadas pelo aluno, de modo a promover o melhor entendimento e compreensão por parte do aluno ao ingrediente apresentado.

A representação do rizoma deixa visível que cada conexão estabelecida entre os ingredientes pode ser compreendida como um fio que tece uma rede de conhecimentos “[...] num jogo de conexões nesse emaranhado de fios.” (SANTOS, 2015b, p. 115). Estes fios puxados formam mapas, realizados pelo aluno com a orientação do professor, formando uma teia entre os ingredientes, direcionando a aprendizagem do aluno.

O professor deve estar atento a essa rede ou “teia de aranha” no seu trabalho cotidiano. Cabe ao professor e aos estudantes estabelecerem conexões, produzir pontes. Portanto, esse jogo-cartografia na produção de conhecimento é sempre singular e não há livros de receita sobre uma fórmula ideal, mas uma atitude de invenção e potência

de problematização de professores e estudantes nas situações de ensino e aprendizagem. (SANTOS, 2015b, p. 116)

Na pedagogia do *SL* (HARRIS & CROZIER, 2000), o papel do professor e suas atitudes são extremamente importantes, pois inicialmente ele direciona as atividades ao aluno, cria exemplos musicais, propõe improvisações, atividades auras ou traz outros exemplos como leituras à primeira vista, utilizando uma abordagem flexível e variada, direcionando as conexões possíveis. Esta atuação do professor está diretamente ligada a dois princípios da pedagogia/filosofia de Harris (HARRIS & CROZIER 2000; HARRIS, 2000, 2014) que são: 1) Ensino Proativo, e 2) Capacitar, não controlar ou julgar.

Esta abordagem de ensino é proativa, na qual o professor ensina de forma criativa e imaginativa, fazendo uso, segundo Swanwick, de “[...] metáforas, imagens mentais, fotografias cerebrais da ação” (SWANWICK, 2014, p. 1), para então “[...] produzir um ‘esquema’ ou ‘plano’ sozinho - uma fotografia mental que pode ser refinada e desenvolvida. Ao criar o hábito de formar imagens de ação, o aluno aprende a lidar com a música, aprende a se tornar autônomo, aprende a aprender.” (HARRIS, 2014, p. 2, grifos do autor).

A pedagogia do *SL* acontece por meio de atividades holísticas, desenvolvendo as habilidades no ensino instrumental e musical de forma mais completa, ensinando o aluno a conhecer a peça musical e a tocar o instrumento, através das conexões realizadas entre os diversos ingredientes reconhecidos na peça musical.

Para estruturar esta pedagogia de ensino, Harris (2014) apresenta também o que considera ser as quatro principais qualidades que estruturam e formam a base do ensino instrumental, e que devem ser observados no decorrer de cada aula. São elas: Postura, Ritmo, Sonoridade e Caráter. O professor deve observar, no decorrer de cada aula, o equilíbrio entre a cada uma destas quatro qualidades e enfatizar, de acordo com a dificuldade apresentada por cada aluno, uma ou mais delas, conforme entender necessário.

Estas qualidades são trabalhadas na pedagogia pela JA, que são os ingredientes abordados numa peça musical e conectados uns aos outros, formando os diversos caminhos ou mapas que podem ser realizados durante a aprendizagem.

Cada uma dessas atividades da JÁ, abordadas individualmente, são chamadas pelo autor de **AFU** (HARRIS, 2014). Tais atividades consistem em momentos da aula em que alguma determinada atividade com foco único, seja ela uma dificuldade técnica ou musical, é

abordada individualmente de modo a “[...] dividir cada objetivo de aprendizagem em unidades alcançáveis.”⁶² (2014, p. 41, tradução nossa).

Esses diferentes caminhos/mapas realizados em uma aula estão relacionados ao Princípio da Cartografia e de Decalcomania, sobre as características do Rizoma na obra de Deleuze & Guattari (2000). Segundo os autores sendo o mapa uma unidade aberta e conectável (p. 22), pode-se estabelecer que cada AFU forma um decalque à medida que o professor busca conectar determinado ingrediente que esteja sendo trabalhado a outro relacionado e identificado previamente, ou até mesmo que tenha conectado a outro ingrediente por uma determinada dificuldade apresentada pelo aluno. Estes novos caminhos/mapas são características do rizoma. Deleuze & Guattari indicam que o mapa faz parte do rizoma: “[o] mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente.” (2000, p. 22).

O ritmo, definido por Harris (2014) como uma das atividades que estruturam o ensino, é defendida como uma atividade importante no processo de aprendizagem do instrumento, auxiliando na leitura por meio do reconhecimento dos padrões rítmicos, promovendo a adaptação do aluno a um andamento específico, levando-o a sentir as subdivisões apropriadas. O autor também cita o sistema Dalcroze (1965 [1920]) que parte do ser humano e do movimento corporal expressando a música.

Outra prática de extrema importância para o aprendizado instrumental defendida por Harris (2014) é a **Habilidade Aural**, que juntamente com a memorização e a improvisação, estimulam a imaginação, razão pela qual o ensino deve fluir, como representado na figura 5⁶³. Como já apresentado no capítulo 4, esta habilidade desenvolve a sensibilidade do controle do som, da leitura, ajuda o aluno a reconhecer seus erros, a sensibilidade para tocar em conjunto, a entonação, a memorização, a improvisação, a composição e o entendimento da estrutura e linguagem musical, num nível compreensível ao aluno.

Percebe-se, na Habilidade Aural como pensada por Harris (2014), os princípios da Conexão e Heterogeneidade, de Deleuze & Guattari (2000): “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo.” (p. 15). As conexões que podem ser realizadas por qualquer uma destas três atividades (HA, memorização e improvisação) deixam representado com clareza os princípios apresentados, sendo a heterogeneidade caracterizada

⁶² “[...] break down each learning objective into achievable units.” (HARRIS, 2014, p. 41).

⁶³ FIGURA 5 – Fonte permanente da qual o ensino deve fluir, p. 44.

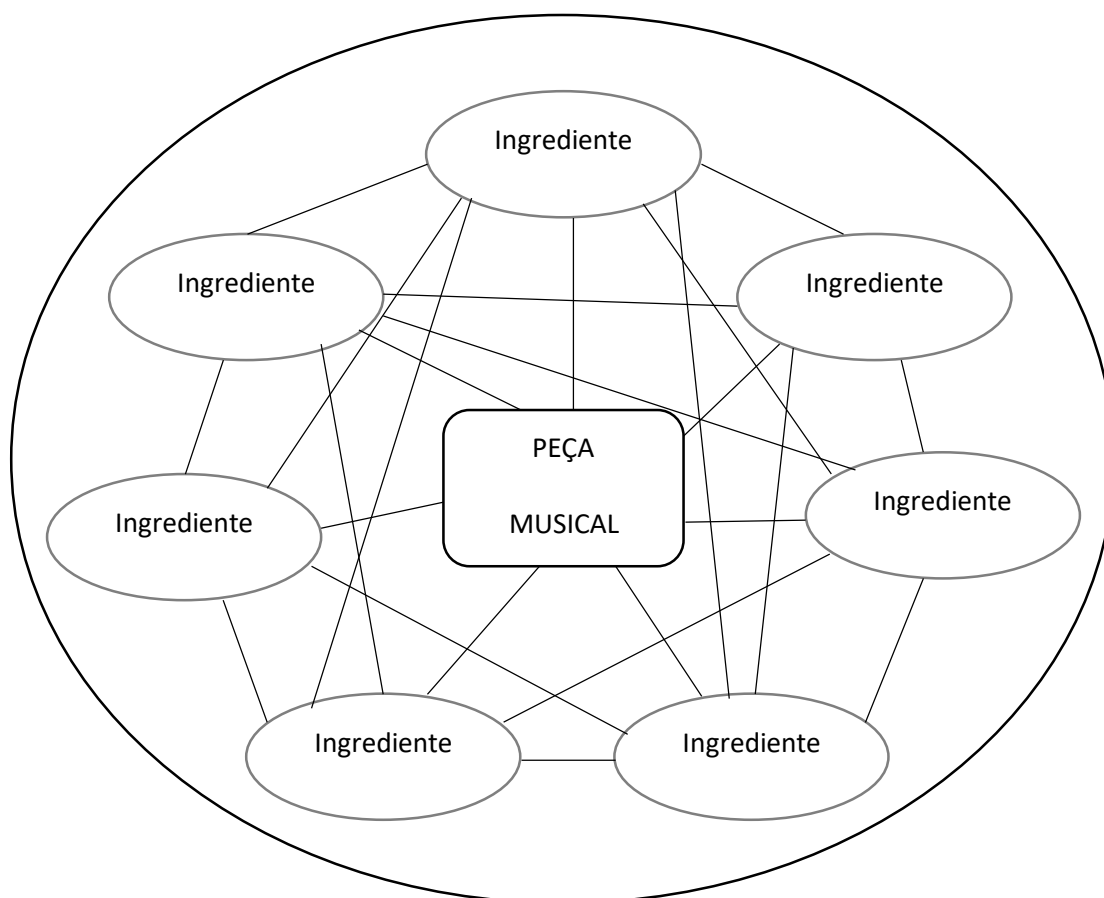
pela possibilidade de se iniciar a prática da Habilidade Aural por qualquer uma das atividades, como indica Gallo “[...] [d]ado que qualquer conexão é possível” (2000, p. 31). Por exemplo, antes de abordar a peça instrumental em si, o professor pode pedir ao estudante que pense no som de um determinado arpejo antes de solfejar algum trecho de um exercício ou antes de responder à uma frase improvisada pelo professor. As possibilidades são muitas, claro que dependem de muitos fatores, como a intenção músico-pedagógica do professor ao escolher certos ingredientes, suas habilidades e conhecimentos musicais.

Outra importante associação que podemos estabelecer entre a Habilidade Aural e os princípios do Rizoma é em relação ao princípio de multiplicidade (DELEUZE & GUATTARI, 2000, p. 16). Santos exemplifica esse princípio (2015b) por meio de uma escuta “[...] ampla, sujeita a transformações, que reintegra os mais diversos níveis de percepção e sensação do som e da música. Uma escuta da multiplicidade.” (p. 121). Ainda segundo a autora, esta escuta implica ouvir com atenção, comparando e buscando compreender o que se passa, e considerando que o ouvinte tem atitudes culturais específicas, próprias de cada “competência sonológica” (Santos, 2002, p. 37 apud Santos 2015b, p. 121), que remete a uma escuta rizomática, que produz continuamente entradas e conexões.

Ao fundamentar sua pedagogia de ensino, Harris & Crozier (2000) apresentam em sua obra o *SL* ainda como uma abordagem de ensino para auxiliar o professor de instrumento e canto. A partir das obras que Harris (2006, 2014) publica individualmente, configura-se então o *SL* como uma pedagogia/filosofia de ensino, a qual faz uso de mapas para sua representação os quais, por sua vez, demonstram os ingredientes e as conexões que estes realizam entre si.

Estas conexões estão demonstradas nos diversos mapas que o autor utiliza para demonstrar visualmente sua pedagogia. Na figura 10 apresentamos uma representação sucinta da estrutura dos mapas utilizada por Harris (2006, 2014) para representar as conexões entre os ingredientes⁶⁴. Conforme Paul Harris exemplifica (2014), a peça musical é alguma obra do repertório de um estudante, sendo o ponto de partida para o reconhecimento dos ingredientes/elementos musicais que serão trabalhados nas aulas, por isso sua representação no centro do Mapa da Aprendizagem Simultânea.

⁶⁴ Esta representação mantém as estruturas dos diferentes mapas apresentados durante a dissertação. A peça musical aparece no centro, pois é a partir dela que são identificados e gerados os ingredientes possíveis.

FIGURA 10: Representação Estrutural dos Mapas do *Simultaneous Learning*.

O MMP (figura 2), demonstra quais os benefícios que as abordagens e atitudes positivas do professor geram no aluno, e como essa positividade pode ajudar no processo de aprendizagem. Harris (2014, p. 22) cita como exemplo o ensino do *staccato*, apresentado pela primeira vez ao aluno, e este não compreende inicialmente como executar. Ao invés de repetir a explicação e pedir para o aluno repetir o mesmo exemplo, o que provavelmente irá gerar o mesmo resultado, o professor explica de diferentes maneiras, em diferentes trechos musicais. Ainda segundo o autor “[i]sso pode significar fazer conexões diferentes ou adicionais ou alterar a ordem das conexões que fazemos. Talvez signifique revisitar algo já aprendido sob um ângulo diferente, o que pode tornar tudo claro de repente.”⁶⁵ (HARRIS, 2014, p. 22, tradução nossa).

⁶⁵ “[i]his may mean making different or additional connections or altering the order of the connections we make. Perhaps it means revisiting something already learnt from a different angle, which may suddenly make it all clear.” (HARRIS, 2014, p. 22).

Vemos no exemplo citado o princípio de multiplicidade de Deleuze & Guattari (2000), que acontece quando uma atividade é realizada, utilizando diferentes abordagens, em diferentes contextos, para que o aluno possa entender sua execução e aplicá-lo na peça musical trabalhada em diferentes “estilos.” O múltiplo, que aparece nas diferentes formas de abordar um mesmo ingrediente, torna não só a aprendizagem mais clara como também a replicação deste ingrediente em diferentes peças musicais de forma consciente. O múltiplo também pode aparecer na rica possibilidade criativa de gerar pequenas variantes dessas peças ou das execuções, partindo de um determinado repertório.

No MASMM⁶⁶ e na Representação Gráfica de uma Jornada de Aprendizagem⁶⁷ vemos configurar-se o princípio da cartografia e de decalcomania, dado que as atividades realizadas por meio das conexões entre os ingredientes desenham um mapa com múltiplas entradas e saídas (cartografia), no momento em que uma determinada atividade pode ser iniciada por qualquer um dos ingredientes, formando vários decalques nas diferentes jornadas da aprendizagem realizadas.

No MPSL⁶⁸ vemos o papel ativo do aluno na construção deste. Em sua prática o professor ensina o aluno como reconhecer um ingrediente em uma peça musical e como este pode conectar-se a outro ingrediente, propondo assim esta atividade como uma prática de estudos para casa, promovendo a autonomia. Aqui o aluno forma os diversos decalques (conexões), que justapostos formam um mapa – rizoma. Deleuze & Gattari (2000), no princípio de cartografia e de decalcomania advogam que um decalque é fechado em sua estrutura, e que “[...] *é preciso sempre projetar o decalque sobre o mapa.*” (p. 23, grifo do autor), formando múltiplas entradas, uma das características do rizoma. Ainda segundo os autores

Se o mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real. O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. [...] Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. (DELEUZE & GUATTARI, 2000, p. 22)

Harris (2006, 2014) fundamenta suas obras sobre o funcionamento do cérebro humano. Este trabalha com dois tipos de memória: a de curto prazo e de longo prazo. A conexão entre esses dois tipos de memória é de fundamental importância para a aprendizagem. Segundo o autor esta conexão pode ser realizada pelo professor por meio da revisão dos ingredientes já

⁶⁶ Figura 6, p. 47.

⁶⁷ Figura 8, p. 53.

⁶⁸ Figura 9, p. 55.

aprendidos, com a introdução de novos ingredientes em diferentes peças musicais, como exemplificado pelo autor na prática da leitura à primeira vista, na qual o reconhecimento dos ingredientes e conceitos identificados na peça da leitura, como por exemplo a tonalidade, padrões rítmicos, dinâmicas e articulações, são manipulados inicialmente pela memória de curto prazo, e conectam-se com a memória de longo prazo (o que o aluno já aprendeu). (HARRIS, 2014, p. 19).

Percebemos no exemplo acima o princípio de multiplicidade, de Deleuze & Guattari (2000, p. 16), que também está contido na obra de Harris (2014, p. 18, tradução nossa), quando cita que

[à] medida que cada lição e prática se desenvolvem, ajudamos nossos alunos a acessar sua biblioteca pessoal e criar mais conexões entre os ingredientes e conceitos, aprimorando-os, reprogramando-os e, em seguida, colocando-os de volta em um estado aperfeiçoado e atualizado. É assim que aprendem, se desenvolvem e progredem.⁶⁹

Ao realizar este aprimoramento, essa atualização de um ingrediente ou conceito, temos caracterizado um processo potencial de formação de um rizoma pois assim como a erva, a grama se estende, se expande, se alastra para outros territórios, este ingrediente pode se multiplicar a partir da abordagem deste em diferentes contextos musicais.

Esta prática ativa as informações já aprendidas e compreendidas que estão armazenadas na memória de longo prazo, por meio da prática de novos ingredientes abordados em contextos diferentes, ativando assim a memória de curto prazo, “[...] o que nos permite lidar e manipular com o que está acontecendo a cada momento.”⁷⁰ (HARRIS, 2014, p. 18, tradução nossa), desenvolvendo e enriquecendo a compreensão e aprendizado destes.

Os hemisférios do cérebro possuem funções distintas na atividade de aprendizado instrumental. O lado esquerdo, racional, é responsável por atividades como a habilidade técnica para executar o instrumento. Já o hemisfério direito, intuitivo e imaginativo, exerce atividades como por exemplo executar uma nota com uma cor suave e sonoridade profunda. O autor (2006) sugere também que o professor faça uso de um ensino imaginativo e de imagens mentais.

O funcionamento do cérebro é abordado por Deleuze & Guattari (2000) como um modelo rizomático, no qual as conexões realizadas pelos neurônios fazem dele uma

⁶⁹ “[a]s each lesson and practice unfolds we help our pupils to access their personal library and create more connections between the ingredients and concepts, improving them, re-programming them and then putting them back in an amended and up-graded state. That's how they learn, develop and progress.” (HARRIS, 2014, p. 18).

⁷⁰ “[...] and enables us to deal with and manipulate what is happening from moment to moment.” (HARRIS, 2014, p. 18).

multiplicidade, contrapondo-se a ideia de que o pensamento é arborescente (p. 25). Os autores ainda referem-se aos dois tipos de memória, em que define que a memória de curto prazo é como um rizoma, não sendo submetida a uma imediata relação com o seu objeto, podendo acontecer à distância, “[...] vir ou voltar muito tempo depois, mas sempre em condições de descontinuidade, de ruptura e de multiplicidade.” (p. 26). Já a memória de longo prazo é arborescente, centralizada, “[...] decalca e traduz, mas o que ela traduz continua a agir nela, à distância, a contratempo, ‘intempestivamente’, não instantaneamente.” (DELEUZE & GUATTARI, 2000, p. 26, grifo dos autores).

5.2 – A compreensão dos “ingredientes” e sua abrangência no ensino instrumental.

Os ingredientes presentes na peça musical representam as diversas **habilidades e conhecimentos**, que serão trabalhados pelo professor com o aluno durante as aulas de instrumento. Estes ingredientes inicialmente são reconhecidos pelo professor e servem como ponto de partida para o aprendizado instrumental, sendo seu ensino realizado por conexões entre eles. Assim sendo foi possível responder ao objetivo específico: Analisar o que o autor compreende por ingredientes na sua proposta pedagógica e qual a abrangência destes no ensino instrumental.

Nas obras pesquisadas nesta dissertação (HARRIS & CROZIER, 2000; HARRIS 2006, 2014) os ingredientes - que incluem conhecimentos e habilidades - são todos identificados nas peças musicais e recebem o mesmo grau de importância, sem ser classificadas nem categorizadas como acontece num sistema arbóreo. Esta identificação dos elementos musicais vai ao encontro do modelo rizomático defendido por Deleuze & Guattari (2000) com os princípios da conexão e de heterogeneidade, princípio da ruptura a-significante, cartografia e de decalcomania.

No princípio da conexão e heterogeneidade qualquer ponto do rizoma pode estar conectado a qualquer outro (DELEUZE & GUATTARI, 2000, p. 15), mesmo que de natureza diferente. Significa que, mesmo que um ingrediente possa não estar diretamente ligado a um outro, estes podem ser conectados com o objetivo de compreendê-los e atingir o objetivo principal que é a aprendizagem musical por meio do instrumento. Estas conexões podem ser visualizadas no MASMM⁷¹.

⁷¹ Figura 6, página 47.

Já no princípio da ruptura a-significante, segundo os autores “[u]m rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas.” (DELEUZE & GUATTARI, 2000, p. 18). Esta afirmação dos autores vai ao encontro das conexões que podem ser realizadas na pedagogia do *SL* (HARRIS & CROZIER, 2000; HARRIS 2006, 2014), ao advogar que na Jornada de Aprendizagem inúmeras conexões podem ser realizadas por meio da Atividades Focadas Únicas apresentada pelo professor e posteriormente pelo aluno, num determinado elemento musical. Tais aspectos estudados e criados para o repertório em determinado momento, necessariamente não precisam ser retomados, abordados em sequência ou em continuidade em outra aula, configurando-se o rompimento ou quebra da proposição da determinada atividade. As conexões realizadas esporadicamente em aula, de forma “única”, como enfatizam os autores com as Atividades Focadas Únicas, possibilitam a formação dos diversos mapas, cartografias e decalcomania apresentados nos princípios de Deleuze & Guattari (2000).

Para a aprendizagem instrumental e musical, a identificação e aplicação individualizada de cada um dos mapas torna a sua compreensão e entendimento mais efetivo. Harris propõe em sua pedagogia que o ensino de todas as habilidades musicais e conhecimentos teóricos sejam abordados com o mesmo grau de importância, na qual o envolvimento musical do aluno caracteriza-se por uma abordagem holística.

As habilidades musicais específicas, que compreendem a técnica instrumental ou vocal, desenvolvimento da musicalidade por meio de habilidades interpretativas, habilidades auditivas, memorização, improvisação e desempenho, podem ser identificadas nas obras de Harris & Crozier (2000), Harris (2006, 2014) pelos ingredientes identificados como articulações, HA, audição, postura, sonoridade, entonação, interpretação, performance, técnica, improvisação, caráter, memorização e frase. Já os conhecimentos musicais, que incluem explicações de vocabulário musical, conceitos técnicos, teoria e harmonia são elencados pelo autor como os elementos que constituem uma peça musical, tais como escalas, tonalidades, pulso e ritmo, dinâmicas, notas, duração, *legato*, *staccato*, arpejo, padrões rítmicos, compassos (binário, ternário, quaternário, ...), notação e leitura.

Ao abordar os ingredientes mencionados acima em suas obras (HARRIS & CROZIER, 2000; HARRIS 2006, 2014), podemos perceber, por meio das conexões que estes fazem entre si, que não há hierarquização em nenhum nível, aproximando-se assim do modelo rizomático de Deleuze & Guattari (2000). Estes ingredientes estão presentes tanto no ensino instrumental quanto na educação musical.

O rizoma, que traz como uma de suas características os princípios de conexão e de heterogeneidade, deixa sua estrutura livre para inúmeras conexões que podem ser realizadas entre os diferentes elementos musicais que compõem uma peça musical, quer sejam habilidades ou conhecimentos.

Desta forma, podemos estruturá-los de forma a compreender como estas atividades sugeridas na pedagogia de Paul Harris estão ligadas à experiência musical. Para uma compreensão mais clara dos ingredientes em cada atividade, podemos ter como referência o modelo C(L)A(S)P, de Keith Swanwick (1979), que categoriza os ingredientes em cinco parâmetros relacionados direta ou indiretamente com a atividade musical, a saber: C – Composição; (L) – Literatura de estudo; A – apreciação; (S) – Soma de habilidades; e P – Performance. Neste modelo, as modalidades diretamente relacionadas à experiência musical (Composição, Apreciação e Performance) são centrais na proposta, enquanto que a Literatura de estudo e a Soma de habilidades servem de subsídio para as outras três.

As atividades que estruturam o modelo C(L)A(S)P estão inseridas num planejamento mais amplo do ensino musical (da educação musical). Na pedagogia do *SL* vemos um planejamento mais específico direcionado ao ensino instrumental, na qual Harris (2006, 2014) apresenta uma relação homogênea entre os ingredientes reconhecidos numa determinada peça musical a ser estudada, estabelecendo conexões entre eles.

Podemos entender melhor a posição (ou classificação) de cada ingrediente de uma determinada obra musical se os relacionarmos com os parâmetros do C(L)A(S)P pensados para a estruturação de um currículo. Assim, para uma compreensão mais clara, temos no quadro abaixo esta relação:

QUADRO 4: Relação entre os parâmetros do modelo C(L)A(S)P e os Ingredientes do *Simultaneous Learning*.

C(L)A(S)P - Swanwick		INGREDIENTES – <i>SIMULTANEOUS LEARNING</i> - Harris
C	Composição	Improvisação, composição;
(L)	Literatura de Estudo	Teoria e harmonia, escalas, tonalidades, dinâmicas, notas, duração, <i>legato</i> , <i>staccato</i> , arpejo, padrões rítmicos, compassos (binário, ternário, quaternário, ...), notação e leitura, notação, auto-avaliação;
A	Apreciação	Audição, apreciação;
(S)	Soma de habilidades	Sonoridade, entonação, técnica, memorização, articulações, habilidade aural, postura, pulso e ritmo, cantar, leitura à 1ª vista,
P	Performance	Performance, interpretação, caráter, executar;

Neste quadro comparativo percebemos as relações entre os parâmetros do modelo C(L)A(S)P e seus correspondentes com os Ingredientes do *SL*. O Modelo de Swanwick trouxe uma profunda contribuição para o ensino, no sentido de apontar as distintas possibilidades de envolvimento com a música e a necessidade dos educadores pensarem seus planejamentos dando a devida atenção à integração e interação dessas modalidades (FRANÇA & SWANWICK, 2002). Na estrutura deste quadro apresento os ingredientes sem separações entre eles, presentes nas obras de Harris (HARRIS & CROZIER, 2000; HARRIS 2006, 2014), no sentido de preconizar que todos eles têm o mesmo nível de importância no estudo de uma peça musical.⁷²

Como a pedagogia do *SL* tem como um de seus princípios fazer conexões, ela proporciona um equilíbrio no ensino entre os ingredientes e o seu envolvimento com os diferentes elementos (parâmetros) que estruturam a experiência musical, assim como defendido por Keith Swanwick (1979) no modelo C(L)A(S)P. Há, portanto, por um lado, entre estes dois modelos uma similaridade entre o equilíbrio que se deve buscar entre seus elementos constitutivos (parâmetros e ingredientes). Contudo, por outro lado, o modelo de mapa pensado por Paul Harris para a condução do ensino e o envolvimento musical pelo aluno, permite um fluxo flexível e livre entre os ingredientes, movimento esse que se volta mais para a os princípios preconizados por Deleuze & Guattari (2000) de Conexão e de Heterogeneidade, e Ruptura a-significante.

No princípio da Conexão e Heterogeneidade os autores (2000, p. 15) referem-se as conexões que podem ser originadas a partir de qualquer ponto do rizoma, mesmo que não tenham uma relação direta entre os ingredientes estudados, relacionando-as com os princípios do *SL*: Fazer conexões; e Ensinar por meio dos ingredientes. Paralelamente vemos também o princípio da Ruptura a-significante, na qual Deleuze & Guattari (2000, p. 18) conceituam que “[u]m rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas”, decalques que cada uma das conexões que se formam entre dois ingredientes que, justapostos, formam um mapa da aprendizagem, apresentado no MASMM.⁷³

72 Contudo é interessante perceber que o modelo C(L)A(S)P prevê uma hierarquia dos objetivos educacionais voltados ao ensino, conforme estruturada por Swanwick (1979, p. 45), sendo o primeiro objetivo referente aos três parâmetros diretamente relacionados com o envolvimento musical - C.A.P. - e o segundo objetivo referente aos dois parâmetros indiretos da experiência musical - (L) e (S) - por dar suporte aos outros três. Como terceiro objetivo aparece a interação humana, um processo não-musical, mas essencial ao processo educacional.

⁷³ Figura 6, capítulo 4, página 47.

5.3 – “Conexões; Ingredientes” e a analogia com o Rizoma.

A pedagogia do *SL* (HARRIS & CROZIER, 2000, HARRIS 2006, 2014) tem como princípios: 1) Ensino proativo; 2) Capacitar, não controlar ou julgar; 3) Ensinar por meio dos ingredientes da peça musical; e 4) Fazer Conexões. (2000, p. 15). Nesta dissertação, como já mencionado, serão analisados dois desses princípios, a saber: Ensinar por meio dos ingredientes da peça musical, e Fazer conexões, produzindo uma analogia com a metáfora do rizoma. Tais princípios são compreendidos e aplicados na prática musical simultaneamente devido às conexões que são realizadas entre os ingredientes. Por meio desta análise foi possível responder ao objetivo específico: Estabelecer uma analogia entre os princípios “fazer conexões” e “ensinar por meio dos ingredientes da peça” da AS e o rizoma.

Como citado anteriormente na JA, o ensino instrumental acontece por meio do reconhecimento dos ingredientes presentes na peça musical, realizando conexões entre cada um deles. Cada atividade realizada, chamada por Harris (2014) de AFU, forma um novo mapa-cartografia no decorrer do processo de aprendizagem. Alfonzo (2011, p. 157) coloca que o mapa pode ser formado por diferentes pré-conceitos estabelecidos sobre determinado estilo musical⁷⁴, mas que apresentados sobre outro ponto de vista de diferentes compositores, se ramificam, se territorializam, se atualizam, caracterizam-se da ordem de um rizoma.

Um exemplo apresentado por Harris (2014) é do *Minuet in G*⁷⁵ uma pequena composição do autor. Alguns ingredientes são identificados pelo professor, como a tonalidade, padrões rítmicos, dinâmicas, *legato* e *staccato*. A atividade inicia com a escala de sol maior na mesma oitava em que a peça musical está escrita, seguido de um exercício curto criado pelo professor com diferentes articulações baseado no *Minuet*, que é memorizado e seguido na notação deste. Uma improvisação de dois ou três compassos é apresentada pelo professor, que pede para o aluno ouvir com atenção, repetir e escrevê-lo. Por fim uma pequena leitura com base nos ingredientes da peça é realizada, e então é realizado o estudo do *Minuet in G*. Foram

⁷⁴ A cantora e regente de coro Neila Ruiz Alfonzo, ao realizar um projeto com crianças da 2º a 8º série do ensino fundamental como uma atividade complementar, intitulado – Uma experiência com o coro do Santa Úrsula, apresentou o *funk* como estilo musical e proposta de composição para uma apresentação ao final do projeto. As diferentes discussões sobre o que cada aluno entendia do *funk* geraram diferentes pré-conceitos sobre esse estilo musical, compreendidos dentro do modelo rizomático de Deleuze & Guattari (2000) como mapa, gerando uma desconstrução do que se entendia sobre este gênero musical, originando um novo conceito, um novo mapa.

⁷⁵ Minueto em Sol maior. composição de Carl Czerny. (HARRIS, 2014, p. 39, tradução nossa).

trabalhados de forma individual a tonalidade, articulações (*legato* e *staccato*), memorização, notação, habilidade aural, teoria e leitura à primeira vista.

Neste exemplo descrito por Paul Harris, percebemos o caráter dinâmico das possibilidades que o professor tem para formar esse mapeamento, na qual cada atividade, cada decalque realizado no decorrer da atividade se atualiza, se transforma, cartografando um mapa a cada atividade que o professor realiza por meio de diferentes conexões. Os fios que conectam estas atividades são dinâmicos, e assim como os mapas, diferentes entradas e saídas são construídas e percorridas, conectadas de diversos modos. Segundo Santos (2015b, p. 116).

Cabe ao professor e aos estudantes estabelecerem conexões, produzir pontes. Portanto, esse jogo-cartografia na produção de conhecimento é sempre singular e não há livros de receita sobre uma fórmula ideal, mas uma atitude de invenção e potência de problematização de professores e estudantes nas situações de ensino e aprendizagem.

Nas diferentes abordagens dos ingredientes vai-se atualizando o mapa a partir das experimentações ao serem abordados elementos como ritmos, timbre, intensidades e demais ingredientes. Esses diversos elementos formam vários caminhos/mapas, pelo fato de ser adotado para cada aluno uma abordagem específica, conectando com outro ingrediente diferente de acordo com a necessidade observada pelo professor. Esses caminhos/mapas gerados pelas conexões, que são um dos princípios da pedagogia de Harris (2014), formam uma teia ou rede entre seus elementos, como observamos na demonstração gráfica da figura 6 do capítulo 4⁷⁶.

Outro exemplo apresentado por Harris (2006, p. 45-46) são duas atividades realizadas a partir da identificação dos ingredientes de uma peça musical. Na primeira atividade o professor cria atividades baseadas nos ingredientes de uma peça musical, como a tonalidade, caráter e ritmo. O aluno realiza exercícios criados com padrões rítmicos e melódicos encontrados nela. Somente após a prática destas atividades é que o aluno recebe a partitura da música e, com os conhecimentos dos ingredientes já praticados reconhece estes na peça musical. Nesta atividade vemos o princípio de cartografia e de decalcomania de Deleuze & Guattari (2000), na qual o exercício é mapeado, os diferentes caminhos (decalques) que podem ser realizados são identificados, e então mostram-se os diversos pontos de entrada (ingredientes) que podem ser acessados para a prática da atividade.

⁷⁶ Mapa da Aprendizagem Simultânea do Mundo Musical, página 47.

A segunda atividade é realizada com a partitura da música, na qual um trecho de dificuldade do aluno é identificado e criado um exercício para ajudá-lo na prática, como executar o trecho escolhido em oitavas diferentes, criar histórias diferentes para a interpretação deste trecho e assim entender executar a mesma passagem com caracteres diferentes. Nesta atividade vemos o princípio de multiplicidade de Deleuze & Guattari (2000), na qual múltiplas entradas (atividades) são criadas, o professor conduz o aluno por múltiplos caminhos, fios que conduzem a aprendizagem e “[...] formam por sua vez uma trama” (DELEUZE & GUATTARI, 2000, p. 16), cartografando segundo os autores um mapa, representado em Harris (2014) pelo MASMM.⁷⁷

Verificamos ainda que por suas conexões ocorrerem de um ingrediente para outro ingrediente qualquer, evidencia-se o princípio da conexão do modelo rizomático de Deleuze & Guattari, definido assim por Gallo (2000): “[q]ualquer ponto de um rizoma pode ser/estar conectado a qualquer outro; no paradigma arbóreo, as relações entre pontos precisam ser sempre mediatizadas obedecendo a uma determinada hierarquia e seguindo uma *ordem intrínseca*.” (GALLO, 2000, p. 31, grifo do autor).

As conexões feitas com os ingredientes geram um mapa cartográfico, que pode ser recriado de acordo com a orientação ou entendimento no decorrer do processo de aprendizagem, que podemos observar nas práticas de estudos diários quando os ingredientes de uma peça musical são explorados pelo MPSL⁷⁸. Nesta atividade o aluno aprende a iniciar sua prática pelo reconhecimento de qualquer um dos ingredientes presentes e identificados na peça musical, sendo então observado o princípio da cartografia do modelo rizomático: “O rizoma pode ser mapeado, cartografado e tal cartografia nos mostra que ele possui *entradas múltiplas*; isto é, o rizoma pode ser acessado de infinitos pontos e pode daí remeter a quaisquer outros em seu território.” (GALLO, 2000, p. 31).

5.4 – O Mapa da Aprendizagem Simultânea do Mundo Musical e suas contribuições.

Nesta subseção, foi possível responder ao objetivo específico: Levantar as contribuições da proposta pedagógica do *SL* para o ensino instrumental ao percorrer o MASMM. Representado por Harris (2014), o MASMM traz para o ensino instrumental uma

⁷⁷ Figura 6, capítulo 4, p. 47.

⁷⁸ Figura 9, capítulo 4, p. 55.

visualização da sua pedagogia/filosofia de ensino e apresenta de forma clara dois de seus quatro princípios: ensinar por meio dos ingredientes, e fazer conexões.

Por meio do mapa percebe-se também que não há hierarquização entre os ingredientes no mapa, e que todos eles podem se conectar. Este mapa, cuja representação se dá em forma de rede, demonstra claramente uma estrutura rizomática na sua constituição, contrapondo-se ao modelo arbóreo, que traz em sua estrutura, segundo Gallo (2000), a hierarquização do conhecimento mediatizando o fluxo de informações pelos caminhos internos da árvore do conhecimento (p. 29-30). Ainda, segundo o autor, “[a] frondosa árvore que representa os saberes apresenta-os de forma disciplinar: fragmentados (os galhos) e hierarquizados (os galhos ramificam-se e não se comunicam entre si, a não ser que passem pelo tronco).” (GALLO, 2000, p. 30).

Fazer conexões e ensinar por meio dos ingredientes demonstra-se como uma nova pedagogia para o ensino instrumental uma vez que seus elementos constituintes, os ingredientes (conhecimentos e habilidades), são apresentados com o mesmo grau de importância, partindo do pressuposto que na performance instrumental todos os elementos musicais presentes na peça musical estão simultaneamente em ação.

Ensinar por meio do estabelecimento das conexões possíveis com e entre os ingredientes propicia ao aluno um aprendizado mais amplo, promovendo o entendimento e compreensão. Suas conexões demonstram as diversas formas que um determinado elemento presente numa peça musical pode ser executado, ampliando assim o leque de opções técnicas e musicais que podem ser ensinados nessa rede de conhecimento, criando novos caminhos, novas interpretações, gerando a multiplicidade. Segundo Deleuze & Guattari (2000), o princípio de multiplicidade não pode acontecer sem que o objeto mude de natureza (p. 16), podendo ser caracterizado como $n-1$ ⁷⁹, sendo que o resultado das atividades com os ingredientes geram novas conexões e criam um novo rizoma. Temos assim outros exercícios instrumentais, rítmicos, aurais, variantes melódicas, entre outros. Ainda segundo os autores, “[d]esta vez a raiz principal abortou, ou se destruiu em sua extremidade: vem se enxertar nela uma multiplicidade imediata e qualquer de raízes secundárias que deflagram um grande desenvolvimento.” (DELEUZE & GUATTARI, 2000, p. 13).

⁷⁹ Segundo Deleuze & Guattari (2000) o múltiplo acontece não acrescentando, mas subtraindo, pois somente quando há o princípio de ruptura a-significante, quando o rizoma é rompido, quebrado em qualquer lugar, é que temos o múltiplo. O $n+1$ “[...] nunca compreendeu a multiplicidade: ele necessita de uma forte unidade principal que é suposta para chegar a duas, [...] diretamente do Uno a três, quatro ou cinco, mas sempre com a condição de dispor de uma forte unidade principal, a do pivô, que suporta as raízes secundárias.” (DELEUZE & GUATTARI, 2000, p. 13).

Percorrer o mapa da aprendizagem do mundo musical implica num planeamento prévio das aulas e do reconhecimento dos ingredientes, além das possibilidades de conexões que poderão ser realizadas durante o processo de aprendizagem instrumental. Estas conexões não formam caminhos fechados, decalques que determinam uma entrada e uma saída no processo de ensino, mas, antes, mapas do tipo rizoma, com múltiplas entradas e saídas. (DELEUZE & GUATTARI, 2000).

Este planeamento/mapeamento, segundo Harris (2014), pode mudar de acordo com o andamento das aulas, pois adapta as atividades para as necessidades de aprendizagem percebidas pelo professor, que passa a ensinar de forma criativa. A representação gráfica gerada pelo mapa também auxilia na autonomia do aluno na prática diária de estudos, uma vez que este pode visualizar qual o ingrediente está sendo estudado e com qual outro ingrediente ele pode se conectar.

Com o MPSL⁸⁰ o professor ensina o aluno a reconhecer alguns ingredientes e como eles podem conectar-se, para que a atividade da prática individual aconteça por meio da pedagogia/filosofia. Esta atividade desenvolve e capacita o aluno na habilidade de realizar as conexões entre os ingredientes, criar novos caminhos, novos decalques, cartografar um novo mapa, com múltiplas entradas e saídas, um rizoma formado por múltiplos fios que tecem uma rede do conhecimento. Nesta rede, os fios são inicialmente conduzidos e manipulados pelo professor, entendido aqui como professor cartógrafo (SANTOS, 2015a), pois, para a autora (2015b), “[o] papel do professor como aquele que ‘puxa fios’, como grande orquestrador da produção de conhecimento em sala de aula, se distancia do papel do professor decifrador que ‘tira as dúvidas’ dos alunos e cessa a polêmica.” (p. 122). Sendo assim, é desejável, por sua vez, que o aluno se aproprie dessa dinâmica, teça os fios, construa um novo mapa sempre a cada JA. A filosofia de Paul Harris aponta para este aspecto, o de incentivar esse tipo de pensamento dos estudantes também, no contexto do estudo instrumental. Como menciona Fonterrada (1997), ao refletir sobre as metáforas da linha⁸¹ e da rede, e os caminhos possíveis para o ensino, comenta a autora que os alunos estão acostumados a pensar em rede, a realizar conexões nas variadas situações cotidianas, e assim é importante que o professor perceba e

⁸⁰ Figura 9, página 55.

⁸¹ Fonterrada, em seu texto de 1997, traz a metáfora da linha e da rede. Para a autora, a linha representa uma dimensão de pensar o mundo e seu ensino de forma mais linear, da ordem do método, da razão, enquanto que a imagem da rede representa uma visão mais criativa, intuitiva e imaginativa. Para a autora, embora distintas, estas duas visões convivem e são complementares.

trabalhe com as conexões a favor de sua aprendizagem musical, estimulando-os nessa forma de pensamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gostaria de iniciar as considerações finais com uma breve menção à minha trajetória como professor e pesquisador. Ao realizar meu Trabalho de Conclusão de Curso da Pós-graduação *latu sensu* em nível de especialização em Educação Musical, pesquisei sobre metodologias de ensino do clarinete e encontrei uma nova abordagem de ensino instrumental na Inglaterra denominada *SL*, de Paul Harris (HARRIS & CROZIER, 2000; HARRIS 2006, 2014), com base em três dissertações de mestrado em universidades de Portugal. Após a conclusão daquele curso, e, durante a presente pesquisa de mestrado aprofundei meus estudos sobre a AS analisando os diversos materiais produzidos por Harris, e concentrei minha pesquisa na análise de três obras do autor: *The Music Teacher's Companion*, *Improve Your Teaching!*, e *Simultaneous Learning*, por apresentarem a proposta pedagógico/filosófica construída pelo autor desde o ano 2000 (em coautoria) até o ano de 2014, ano este em que a mesma é publicada.

Percebi que era preciso comparar esta nova pedagogia/filosofia com outras já consolidadas. Com um olhar voltado à Educação Musical, mantidas as devidas proporções, foi possível reconhecer inicialmente semelhanças entre conteúdos e habilidades (os ingredientes/elementos) a serem desenvolvidas pelo professor em contexto de aula de instrumento de um repertório específico (planejamento micro), com o modelo C(L)A(S)P de Keith Swanwick (1979), que se volta para um planejamento mais amplo de um currículo, que contempla parâmetros da experiência musical como apreciação, composição ou improvisação, execução, exercícios técnicos e conhecimento de literatura. Como semelhança, observamos que os conteúdos, que podem ser extraídos e desenvolvidos pelo professor, encontram-se contemplados nos dois modelos. Na pedagogia/filosofia da AS, cada dificuldade apresentada pelo aluno pode ser abordada individualmente de acordo com a necessidade no aprendizado, conectando mais de um parâmetro do C(L)A(S)P numa mesma aula.

Entretanto, como o modelo de Swanwick é um modelo que possui parâmetros categorizados da experiência musical, diferentemente da pedagogia da AS que classifica todos os elementos musicais num mesmo nível a partir da possibilidade de conexões possíveis entre conteúdos e habilidades, optei por analisar esta nova pedagogia/filosofia por meio do modelo rizomático, de Deleuze & Guattari (2000) em função do autor (HARRIS & CROZIER, 2000; HARRIS 2006, 2014) utilizar a representação em forma de mapa para ilustrar o princípio “fazer conexões” realizadas por professor e aluno durante as aulas. Esta análise foi necessária para

responder as questões que surgiram, a saber: 1) Em função dos mapas que se formam por meio das conexões entre os ingredientes, o *SL* pode ser compreendido como um Modelo Rizomático? 2) Quais contribuições seus elementos constitutivos apresentam para o ensino instrumental?

Durante a busca por materiais voltados ao ensino instrumental publicados por Paul Harris, encontrei inúmeros materiais pedagógicos, contudo, em relação a trabalhos acadêmicos que analisam a filosofia e a contribuição pedagógico-instrumental do *Simultaneous Learning*, encontrei apenas três dissertações em universidades de Portugal e uma na Finlândia. No Brasil realizei contatos com diversos professores de clarinete em diferentes Universidades, o que constatou também o desconhecimento pela grande maioria destes das publicações do autor, razão pela qual, no contexto brasileiro, podemos falar de uma invisibilidade de sua proposta filosófica/pedagógica. Por este motivo decidimos realizar como metodologia desta dissertação a Pesquisa Bibliográfica, que teve como objetivo geral compreender os princípios músico-pedagógicos voltados ao ensino instrumental da AS – *SL* – contidos na proposta do autor por meio da análise do modelo rizomático de Deleuze & Guattari (2000). A pesquisa bibliográfica também contou com a tradução e resumo das três obras centrais a pesquisa, seguido de uma síntese destas obras em quatro tópicos comuns às obras (capítulo 4 desta dissertação), além do contato com Paul Harris por e-mail. Podemos verificar que o autor não possui materiais escritos em meios acadêmicos, como artigos, apesar das inúmeras obras de ensino instrumental que publicou. Tal fato nos leva a afirmar sua invisibilidade no Brasil em relação a trabalhos acadêmicos.

A filosofia de Paul Harris apresenta uma proposta de ensino baseada no estabelecimento de conexões entre seus ingredientes (conhecimentos e habilidades), e que traz como essência quatro princípios: 1) Ensino Proativo; 2) Capacitar, não julgar ou controlar; 3) Ensinar por meio dos “Ingredientes”; e, 4) Fazer Conexões. Dois destes princípios foram analisados nesta pesquisa, a saber: Ensinar por meio dos ingredientes; e Fazer conexões, abordados no capítulo 4. Esta filosofia requer do professor uma pró-atividade em preparar a aula, reconhecendo os ingredientes e preparando exemplos musicais diversos a serem trabalhados nas aulas por meio de exercícios técnicos, aurais, de sonoridade, de improvisação, de memorização, de teoria, reconhecimento do caráter, entre outros.

Harris (2014) apresenta também quatro características básicas que conduzem o ensino instrumental em qualquer nível de ensino, seja iniciante, intermediário ou avançado. Estas são: a) Postura; b) Ritmo; c) Sonoridade; e, d) Caráter. Estas características são trabalhadas de

acordo com a dificuldade apresentada pelo aluno, entretanto deve haver um equilíbrio entre elas enquanto se conectam os ingredientes do Mapa da Aprendizagem do Mundo Musical, percorrendo a JA por meio da AFU.

A pedagogia/filosofia de Harris não está focada no desenvolvimento de um novo modelo de currículo para o aprendizado do instrumento, considerando uma dimensão mais ampla que visa organizar e sistematizar o ensino musical, como podemos perceber no modelo C(L)A(S)P (SWANWICK, 1979) e no paradigma estético do currículo (SANTOS, 2003), o qual se utiliza do pensamento rizomático. O autor apresenta uma proposta de ensino a ser utilizada pelo professor em cada aula de instrumento, seja por meio dos seus quatro princípios, e também pelas quatro características básicas que conduzem o ensino instrumental.

Assim, ela apresenta uma nova forma de abordar os elementos musicais que serão trabalhados em cada aula em determinado repertório. Por meio desta proposta, o professor tem a opção de romper com o pragmatismo do ensino instrumental, baseado no que Harris (2014) classifica como “[...] ‘reagindo a erros’”⁸² (p. 6, grifo do autor, tradução nossa), adaptando o ensino e as conexões entre seus ingredientes conforme a necessidade de cada aluno, tornando-o criativo. O ponto de partida é o repertório, e é a partir desse que a proposta exige um professor altamente capacitado, criativo para trabalhar vários aspectos da experiência musical, em identificar os ingredientes da peça musical, quais as conexões podem ser realizadas entre eles e também traçar os fios que irão conduzir a AFU, formando a Jornada da Aprendizagem.

A análise da pedagogia/filosofia do *SL* feita por meio do modelo Rizomático de Deleuze e Guattari (2000), demonstrou que a representação em forma de mapas pode ser compreendida como um rizoma em função das conexões que podem ser realizadas entre a heterogeneidade de seus elementos/ingredientes musicais, as quais têm o potencial de formar mapas que são cartografados com os decalques desenhados pelas conexões desses ingredientes múltiplos, e nas rupturas a-significantes de novas conexões que formam novos mapas, mesmo que para uma situação singular de uma aula, de um determinado momento. Decalques e rupturas a-significantes apontam para outras possibilidades de execuções instrumentais, leituras, exercícios aurais, improvisações, estudos de conceitos teóricos, entre outros, que encontram espaço nas aulas e nas práticas de estudo, a partir de uma peça instrumental ou vocal enfocada.

⁸² “[...] *reacting to mistakes*” (HARRIS, 2014, p. 6)

Constatamos que o modelo apresentado por Harris (2014) pode ser compreendido como uma nova pedagogia/metodologia para aulas de instrumento e também de canto, por apresentar conexões que podem ser realizadas entre os ingredientes identificados na peça musical. O modelo de mapa pensado por Paul Harris para a condução do ensino e o envolvimento musical pelo aluno, permite um fluxo flexível e livre entre os ingredientes, movimento esse que se volta mais para a os princípios preconizados por Deleuze & Guattari (2000) de Conexão e de Heterogeneidade, e Ruptura a-significante.

As conexões feitas entre os ingredientes (que compreendem habilidades e conhecimentos músico pedagógicos) geram caminhos para a aprendizagem, fios que ligam estes ingredientes. Na AS estes fios que se conectam geram um decalque, denominada por Harris como “[...] AFU”⁸³ (2014, p. 41, tradução nossa). Cada uma destas atividades configura-se no rizoma em decalques criados entre os ingredientes, cartografando assim um mapa que representa a JA. Grande parte desses decalques são provisórios, utilizados pelo professor para que o aluno compreenda um determinado ingrediente, caracterizando também o “[p]rincípio de ruptura a-significante” (DELEUZE & GUATTARI, 2000, p. 18), podendo romper-se num novo rizoma (nova atividade com um novo ingrediente), e/ou retoma ao rizoma de onde partiu.

Partindo do pressuposto que na performance instrumental todos os elementos musicais presentes na peça musical estão simultaneamente em ação, Harris (2014) estruturou sua pedagogia em forma de Mapa, cuja visualização bem conhecida é em forma de rede, em que as conexões entre seus elementos musicais podem ser realizadas sem uma hierarquia ou instâncias estruturantes, ou seja, todos os ingredientes possuem o mesmo grau de importância na peça musical. Esta igualdade entre os seus elementos constitutivos faz com que a AS apresente novas ideias de abordagem do ensino instrumental, contribuindo assim para desenvolvimento da aprendizagem não só instrumental, mas também musical.

A partir desta pesquisa outras questões podem surgir e novas pesquisas podem ser propostas por meio da análise de pedagogias voltadas ao ensino de instrumentos específicos, considerando a pequena quantidade de pesquisas anteriores que se voltaram para o ensino de clarinete em escolas e escolas de música no contexto português. Por configurar-se como uma nova proposta pedagógica de ensino instrumental ou vocal, também defendida por Harris (2014) como uma filosofia de ensino (p. 8), faz-se necessário também investigar os dois

⁸³ “*Single Focussed Activity*” (HARRIS, 2014, p. 41).

princípios não abordados nesta pesquisa, a saber: Ensino Proativo; e, Capacitar, não julgar ou controlar.

Neste sentido, sugere-se a realização de futuras investigações, que podem ser de campo, em situações práticas com um ou mais docentes, um ou mais alunos, ou a partir das possibilidades que podem ser geradas por determinado repertório, ou mesmo investigações de caráter qualitativo que se voltam para as autonarrativas de professores, ou de pesquisa-ação educacional, por exemplo. Tais investigações podem se estender a diversos contextos de ensino musical/instrumental brasileiro, inclusive a graduação, por exemplo.

É interessante ter em mente que esta filosofia se constitui numa proposta com a qual o docente pode se identificar ou não, e que com certeza traz contribuições para a pedagogia do Ensino Instrumental e também da Educação Musical.

REFERÊNCIAS

ALFONZO, Neila Ruiz. Crianças cantando em grupo: currículo rizomático na rede cultural do coro. In: SANTOS, Regina Marcia Simão (Org.). *Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical*. Porto Alegre: Sulina, 2011. p. 127-161.

AZEVEDO, Alcina da Conceição Silva de. *A Abordagem Pedagógica de Paul Harris no ensino do Clarinete numa escola do ensino especializado da música*. 2014. Dissertação (Mestrado em Ensino de Música) - Universidade do Minho, Universidade do Minho, [S.I.], 2014.

CELIS, E.C.M.T.E. *Estratégias construtivistas no processo de ensino– -aprendizagem do Piano*. Dissertação (Mestre em Ensino da Música – Instrumento [Piano] e Classe de Conjunto) - Instituto Politécnico de Castelo Branco Escola Superior de Artes Aplicadas, Castelo Branco, 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. 1. ed. 1995 – 2º Reimpressão 2000. São Paulo: 34 Ltda, 2000.

ECO, Umberto. *Como se faz um Tese em Ciências Humanas*. 13. ed. Lisboa: Editorial Presença, 2007.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De Tramas e Fios: Um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UNESP, 2008.

FONTEERRADA, Marisa. Alinha e a Rede. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE ED. MUSICAL – 17º FESTIVAL DE MÚSICA DE LONDRINA, 6º, 1997, Londrina, *O Ensino de Música diante de novos paradigmas*, Londrina: **Anais...** 1997. p. 7-17.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. *Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática*. Em *Pauta*, [s. l.], v. 13, n. 21, p. 5 - 41, 2002.

GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (org.). *O Sentido da Escola*. [S.l.]: Dp&a, 2000. p. 17-41.

GIL, Antonio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2002.

GLASER, Scheilla; FONTEERRADA, Marisa. Músico-Professor: uma questão complexa. *Revista Música Hodie*. v. 7, n. 1, p. 27-46, 2007/nov.

GORDON, Edwin E. *Teoria de Aprendizagem Musical - Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

HARDER, Rejane. Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento: Trajetória e realidade. *Opus*, Goiânia, v. 14, n.I, p. 127-142, 2008/jun.

HARRIS, Paul; CROZIER, Richard. *The Music Teacher's Companion: A Practical Guide*. Amersham: ABRSM (Publishing) Ltd, 2000.

HARRIS, Paul. *Improve your teaching!*. Harlow: Faber Music Ltd, 2016.

HARRIS, Paul. *Simultaneous Learning: The definitive guide*. Harlow: Faber Music Ltd, 2014.

ILARI, Beatriz. Shinichi Suzuki: A educação do talento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: InterSaber, 2012. p. 187-215.

ILARI, Beatriz; MATEIRO, Teresa. *Pedagogias em educação musical*. 1. ed. Curitiba: InterSaber, 2012.

JAQUES-DALCROZE, Èmile. *Le rythme, la musique et l'éducation*. Lausanne: Foetsch, 1965 [1920].

MATEIRO, Teresa. Ensinar música: ocupação individual ou profissão aprendida. In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta (Org.). *Música e Educação: Série Diálogos com o Som*. Barbacena: EdUEMG, 2015. p. 171-182.

MARCONI, Marina de Andrade. *Técnica de Pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

PAZ, Ermelinda A. *Pedagogia Musical Brasileira no século XX: metodologias e tendências*. 2ª ed. Brasília: Musimed, 2013

SANTOS, Regina Marcia Simão. A noção de mapa em Deleuze e Guattari e as práticas educacionais em música. *Cadernos do Colóquio*, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 68-73, 2000/maio.

SANTOS, Regina Marcia Simão. Uma trajetória de pesquisa sobre rizoma e educação musical. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11, 2005, Londrina. **Anais...** Paraná, 2006, CD ROM.

SANTOS, Regina Marcia S. O jogo-cartografia na pedagogia do afeto. In: ENCONRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22., 2015, Natal. **Anais...** Natal: ABEM, 2015a.

SANTOS, Regina Marcia S. Práticas de Ensino de Música: os fios da marionete ou os fios de Ariadne?. *Revista da Abem*, Londrina, v. 23, n. 34, p. 110-124, 2015/jan-jun. 2015b

SOUZA, Jusamara. Aspectos metodológicos na formação didática do professor de instrumento. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 3, 1994, Londrina. *14º Festival de Música de Londrina*. Londrina: **Anais**, 1994. p. 43-59.

SOUZA, Rodrigo Matos de. Rizoma deleuze-guattariano: representação, conceito e algumas aproximações com a educação. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Número 18: maio-out/2012, p. 234-259.

SUZUKI, Shinichi. *Educação é amor: um novo método de educação*. 2. ed. Santa Maria: Imprensa Universitária, 1983 [1969]. Versão inglesa do original japonês.

SWANWICK, Keith; Ensino instrumental enquanto ensino de música. *Atravez – Associação Artístico Cultural*. [s.n.], 2014.

SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo: Editora Moderna Ltda, 2003.

SWANWICK, Keith. *A Basis for Music Education*. London: Routledge, 1979.

VIEIRA, Jacson Elomar. *O Ensino Musical nas Aulas de Clarineta*. 2018. 9 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Musical) - Claretiano - Centro Universitário, Curitiba, 2018.

VIEIRA, J.I.P. *Um contributo de revisão pedagógica e didática do programa da disciplina de instrumento – Clarinete do Curso Básico de Música*. Dissertação (Mestre em Ensino de Música) - Católica Escola das Artes, Porto, 2016.

WEBER, Vanessa. Saber tocar e saber ensinar: os saberes mobilizados na prática pedagógica do professor de instrumento. *Revista Opus*, v. 25, n. 2, p. 215-238, 2019/maio-ago.

WEICHSELBAUM, Anete Susana. Tendências da Educação e do Currículo no Final do Século XX: metáforas utilizadas e conceito de Mapa na obra de Keith Swanwick. *Cadernos do Colóquio*, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 44-61, 2002.