



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
INSTITUTO VILLA-LOBOS
CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA**

CAUÃ MACHADO WAISMANN

**AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO DISCENTE: uma leitura reflexiva da
pedagogia musical de Lucy Green em diálogo com Rancière e outros pensadores da
educação**

**RIO DE JANEIRO
2025**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
INSTITUTO VILLA-LOBOS**

CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA

AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO DISCENTE: uma leitura reflexiva da pedagogia musical de Lucy Green em diálogo com Rancière e outros pensadores da educação

por

CAUÃ MACHADO WAISMANN

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação,
apresentado ao Instituto Villa-Lobos, da
Universidade Federal do Estado do Rio de
Janeiro, como requisito parcial para a obtenção
do grau de Licenciado em Música.

Orientadora: Professora Dra. Sílvia Sobreira

Rio de Janeiro

2025

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Exu, senhor da encruzilhada, princípio do movimento e guardião da comunicação, cuja sabedoria atravessa tempos e tradições e continua ensinando sobre a complexidade das percepções humanas.

Conta-se que, em um vilarejo, dois vizinhos eram conhecidos por sua amizade sólida e convivência harmoniosa. Certo dia, Exu decidiu ensinar-lhes uma lição sobre como as verdades humanas se formam. Ele caminhou pela estreita estrada entre as casas dos dois homens usando um chapéu singular: cuidadosamente confeccionado com duas cores distintas, sendo metade vermelho vivo e metade azul profundo.

O primeiro vizinho, observando Exu pela janela de sua casa, viu apenas o lado vermelho e gravou com firmeza aquela imagem. O segundo, que o avistou do lado oposto, percebeu apenas o azul intenso. Mais tarde, quando conversaram, cada um descreveu o viajante que vira, e ambos afirmavam com convicção a cor do chapéu. O diálogo logo se transformou em discussão: cada um defendia sua percepção como absoluta, incapaz de imaginar que o outro também pudesse estar dizendo a verdade. A amizade se desfez em ofensas e acusações, e ambos se colocaram como proprietários exclusivos da realidade.

Foi então que Exu retornou. Aproximou-se calmamente dos dois homens ainda inflamados pela briga e, diante deles, retirou o chapéu, revelando suas duas cores. Ambos, surpresos e envergonhados, perceberam que viram apenas uma parte do todo. Exu lhes explicou que a cegueira não estava nos olhos, mas no orgulho de acreditar que uma única perspectiva encerra a realidade completa. A verdade, ensinou ele, é sempre parcial, e a sabedoria nasce quando se reconhece a legitimidade do olhar do outro.

Laroyê Exu! Agradeço a profundidade desse Itan, que ensina humildade, movimento e abertura. Que a lição do chapéu de duas cores inspire este trabalho, lembrando-nos sempre da importância da escuta, da multiplicidade de percepções e do respeito às diferentes visões que atravessam qualquer percurso de conhecimento.

Salve Exu, aquele que abre caminhos e ilumina os sentidos.

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

M111	MACHADO WAISMANN, CAUÃ AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO DISCENTE: uma leitura reflexiva da pedagogia musical de Lucy Green em diálogo com Rancière e outros pensadores da educação / CAUÃ MACHADO WAISMANN. - Rio de Janeiro : UNIRIO, 2025. 48
	Orientadora: Sílvia Sobreira. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Graduação em Música - Licenciatura, 2025.
	1. . I. Sobreira, Sílvia , orient. II. Título.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO -
UNIRIO** Centro de Letras e Artes - CLA Instituto Villa-Lobos - IVL
Curso de Licenciatura em Música

FOLHA DE APROVAÇÃO

CAUÃ MACHADO WAISMANN

AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO DISCENTE: uma leitura reflexiva da pedagogia musical de Lucy Green em diálogo com Rancière e outros pensadores da educação


Trabalho de Conclusão de Curso de
graduação, apresentado ao Instituto Villa
Lobos, da Universidade Federal do Estado do
Rio de Janeiro, como requisito parcial para a
obtenção do grau de Licenciado em Música.

Banca examinadora

Documento assinado digitalmente
 SILVIA GARCIA SOBREIRA
Data: 18/12/2025 13:38:55-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profª Drª. Silvia Garcia Sobreira

(orientadora)

Documento assinado digitalmente
 ALVARO SIMOES CORREA NEDER
Data: 19/12/2025 09:57:09-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Documento assinado digitalmente
 JOSE NUNES FERNANDES
Data: 19/12/2025 14:01:39-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof Dr. José Nunes Fernandes

Prof Dr Alvaro Neder

Aprovado em: 17/12/2025

Nota: 10,0

DEZEMBRO
2025
AGRADECIMENTOS

Como de praxe, devo dizer que seria impossível nomear todas as pessoas incríveis que compartilharam suas visões e seus conhecimentos comigo e me ajudaram a compreender mais sobre a música, sobre mim mesmo e o mundo. Fica de pronto um beijo e um agradecimento especial para todos, de coração.

Teria sido impossível fazer este trabalho sem a ajuda moral e pedagógica da minha mãe, Rosely de Oliveira Machado, professora do município há mais de 40 anos e que, com suas contribuições e sua paciência ímpar agiu feito mestre ignorante, além de ajudar muito através de conversas infindas acerca das minhas descobertas e teorias, quando ela trazia contribuições riquíssimas observadas em suas práticas pedagógicas. Seria impossível também me esforçar tanto se não fosse meu pai, o digníssimo Sidney Waismann, enquanto maior crítico de minhas ideias, sempre com questionamentos importantes, e com muito amor e apoio moral também, diga-se de passagem.

Depois, porém não menos importante, gostaria de deixar registrado também meu sincero agradecimento à minha falecida tia, Olga Bronstein, e meu tio, Mário Bronstein, que foram cruciais para toda a minha formação escolar e pessoal.

Também não posso me esquecer da professora Silvia Sobreira, que se dispôs com paciência e

confiança a me ajudar no trabalho, respeitando minha visão e meus desejos nos processos acadêmicos. E agradeço também aos professores Álvaro Neder e José Nunes Fernandes pelas ótimas aulas e por terem aceitado fazer parte da banca de conclusão deste TCC.

Como disse antes, não poderia elencar aqui o nome de todas as pessoas que foram e são importantes para mim e para este trabalho: deixo então um agradecimento genérico a todos os amigos, colegas e inimigos que me fizeram chegar até aqui: toda contribuição é importante, nada é em vão!

Por fim, gostaria de deixar um agradecimento especial a todos os educadores, pensadores e teóricos que se dedicam ou se dedicaram à educação. Foi muito importante e engrandecedor ter contato com as palavras e o pensamento de muitos deles, os quais não posso elencar todos, sendo que alguns nem consegui incorporar ao texto. Mas desejo deixar registrado meu profundo respeito e apreço por Paulo Freire, *bell hooks*, Edgar Morin, José Pacheco, Jacques Rancière, Lucy Green, Christopher Small, Marisa Fonterrada, entre outros os quais tive o prazer de conhecer ao longo da vida e da atual pesquisa.

WAISMANN, Cauã. **AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO DISCENTE: uma leitura reflexiva da pedagogia musical de Lucy Green em diálogo com Rancière e outros pensadores da educação.** 50fl. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música). Instituto Villa-Lobos, UNIRIO, 2025.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo principal compreender e analisar a pedagogia musical de Lucy Green a partir da articulação entre práticas de aprendizagem informal e os princípios da igualdade das inteligências e emancipação intelectual presentes no pensamento de Jacques Rancière. Para atingir os objetivos propostos foi realizada uma pesquisa bibliográfica transdisciplinar a fim de examinar como a aprendizagem musical baseada na autonomia, na escuta ativa, na colaboração entre pares e na valorização dos saberes prévios possibilita uma compreensão ampliada da equivalência das capacidades humanas no contexto educativo. O estudo dialoga, ainda, com Paulo Freire, Henri Wallon e Edgar Morin, relacionando as dimensões afetivas, socioculturais e complexas da aprendizagem informal aos processos de formação integral do sujeito. A partir dessa análise, identifica-se que a práxis pedagógica inspirada por Green favorece o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade discente, ao passo que tensiona práticas escolares centradas na explicação e na hierarquização do saber. Como desdobramento reflexivo, proponho a noção inicial de “energia potencial humana”, compreendida como a capacidade latente de transformação expressa nos processos criativos, afetivos e cognitivos mobilizados pelo fazer musical. O estudo me permite concluir que a aprendizagem informal, musical e/ou geral, oferece subsídios para uma educação mais democrática, transdisciplinar, sensível e emancipadora, enfim, mais humana.

Palavras-chave: aprendizagem informal, autonomia discente, teoria da afetividade, transdisciplinaridade, igualdade das inteligências, energia potencial humana.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 LUCY GREEN: INTRODUÇÕES FILOSÓFICAS, TEORIA DOS SIGNIFICADOS E A PRÁTICA DA APRENDIZAGEM INFORMAL NAS SALAS DE AULA	

2.1 Teoria dos significados musicais.....	16
2.1.1 Contextualização teórico/prática dos significados e a problemática na inserção da música popular no currículo	19
2.2 Aprendizagem informal em música: experiência prática	22
2.3 Aprendizagem informal e a música clássica:	28
2.4 Conclusões de Green sobre as experiências práticas.....	31
3 RANCIÈRE E A IGUALDADE DAS INTELIGÊNCIAS	33
3.1 Caminhos para a emancipação: Lucy Green e Rancière	34
3.2 Caminhos para a emancipação: conexões filosóficas e pedagógicas.....	36
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
40 REFERÊNCIAS	47

1 INTRODUÇÃO

A música faz parte da minha vida desde que me entendo por gente. Aos seis anos já fazia aulas de musicalização e aulas particulares de flauta doce. Aos oito entrei no projeto “Os Pequenos Flautistas da ProArte”, dirigido por Tina Pereira, idealizadora e diretora musical do projeto. Aos 11 tive acesso a minha primeira flauta transversal e iniciei aulas particulares com Franklin Corrêa (Franklin da Flauta), famoso músico e *luthier* de flautas do Rio de Janeiro. Pouco tempo depois, entrei também para a Escola Portátil de Música, projeto de educação musical coletiva e focado no gênero musical “Chorinho”. Importante ressaltar que passei por todos esses projetos e processos de aprendizagem muito novo e não me foi permitida a escolha do meu instrumento musical, podendo dizer que foi uma sugestão forçada pelo meu pai. Falar sobre isso é importante, pois tanto o fato de não escolher o repertório que gostaria de trabalhar, como o de não poder escolher o instrumento que me interessava me levaram, em um primeiro momento, a optar por me distanciar da música e dos projetos aos quais fiz parte. Como criança, me sentia apenas preso a obrigações impostas por outros e não reconhecia aquela mesma “cultura musical” no meu ciclo social. Eu me sentia deslocado, pois as músicas com que tinha contato não eram as mesmas que meus colegas gostavam e escutavam e percebi que eu mesmo não havia procurado, pela minha própria curiosidade, os gêneros e as músicas das quais eu gostava e o porquê de se gostar dessa música ou daquela.

A minha curiosidade pelo mundo, em geral, e não só pela música, também foi um fator de afastamento nesse primeiro momento; sentia a necessidade de aprender mais sobre o mundo para escolher meus caminhos da melhor forma. Dito isso, passei por uma longa fase de

diferentes aprendizados e iniciei minha busca por um gosto musical próprio, de fato. Alguns anos se passaram, até que eu ganhei um violão e por minha conta comecei a estudar sozinho os primeiros acordes através do “Cifra Club”, reiniciando, assim, minha jornada musical. A partir daí, minha relação com a música e a vida passou a ser muito mais natural e dinâmica, como se fosse destino. Conheci amigos que tinham interesses e gostos parecidos, passamos a aprender e interpretar músicas juntos, onde estivéssemos; era isso que nos movia. Essa maneira natural e informal de aprendizagem coletiva, espontânea, de construção simbólica relacionando aprendizados musicais e aspectos gerais da vida é o alicerce primordial de todo meu desenvolvimento e dialoga com o tema escolhido para o presente trabalho.

Logo após, passei por muitos aprendizados teóricos e práticos, praticando sozinho e em aulas gerais, como a Oficina Rio Maracatu. Aprendi um pouco de pandeiro, voltei a buscar

10

aulas com diferentes intuítos musicais, além de retomar os estudos de flauta, finalmente reconhecendo o valor do que havia passado na infância. Desse grupo de amigos, citado acima, nasceu um profundo interesse coletivo sobre os ritmos e as tradições orais brasileiras. Iniciando os estudos com o gênero denominado MPB, acabamos por nos aproximar de ritmos como o maracatu, forró, baião e o coco que ganhou destaque em nossas vidas, pois decidimos iniciar um projeto de roda de Coco no Rio de Janeiro em 2013, projeto que batizamos de *Coconomã*.

Também em 2013, me matriculei na faculdade de Geografia da Universidade Federal Fluminense (UFF), buscando uma visão mais ampla da vida e da sociedade, pois tinha medo de ficar com a mente muito fechada e demasiadamente focada apenas no estudo musical prático e teórico. Mesmo na geografia, eu ainda praticava música. Por muito tempo, naquele período, tocava flauta no metrô de manhã e, à tarde/noite, fazia as aulas na UFF. Foi uma decisão muito importante, que realmente ampliou minha visão de mundo. Também fui bolsista de um projeto de agroecologia chamado “MÃE” (Mutirão de Agricultura Ecológica), participando de vivências e grupos de estudo, o que dialogava bastante com as culturas de tradição oral, naturalmente, pelo caráter cultural das duas atividades que são intimamente ligadas em nossa ancestralidade brasileira. Além de tudo isso, pude ampliar minha visão e meu aprendizado através de diversas viagens pelo Brasil entre encontros, congressos e trabalhos de campo. Também, fui muito beneficiado pelo primeiro contato com a universo acadêmico, já em 2013, o que me permitiu um amadurecimento significativo na minha maneira de aprender e compreender o mundo, não só pela compreensão mais aprofundada da vida e por entender melhor como funciona a metodologia científica na qual se baseia o ensino formal, mas, principalmente, pelos encontros aos quais tive a sorte de ter presenciado.

Coconomã foi minha primeira experiência enquanto grupo musical oficial;

participávamos de diversos eventos, fazíamos rodas próprias no Centro do Rio e diversos intercâmbios com outros grupos de Coco e das mais diversas manifestações culturais de tradição oral, como o Jongo, o Samba, o Samba de Roda, o Boi, entre outros. Nessas vivências extremamente pedagógicas, foi impossível não me apaixonar pelas culturas brasileiras e assim fiz delas a minha base principal para trabalhar e pensar a música e a vida.

Em meio à rica cultura brasileira e suas manifestações culturais, que devem ser chamadas dessa forma porque em sua maioria envolvem mais do que apenas a música em si, era muito clara a transversalidade entre a música, outras artes e os aspectos culturais de cada região ou comunidade. Somando-se ao escopo da arte vinham as vivências, o trabalho, enfim, a cultura de cada região nessas manifestações. Assim como seu caráter essencial que se

11

transmuta entre brincadeiras focadas na comunhão e obrigações sagradas para cada comunidade ou religião. Isso me abriu os olhos sobre o poder da música de passar os conhecimentos não só musicais, mas as sabedorias e valores de cada comunidade, de cada cultura e tradição.

Posto isso, em 2015, após me desfiliar do grupo *Coconomã*, por questões pessoais e financeiras, iniciei um projeto de roda de samba chamado *Casa de Marimbondo*. Infelizmente, desejo economizar linhas para o que realmente é o foco deste trabalho, por isso não poderei discorrer sobre os fatores que me levaram a me apaixonar pelo Samba, mas fato é que não poderia deixar de mencionar isso e esse grupo que completa 10 anos em 2025, e segue crescendo, hoje, não só em caráter coletivo, mas como uma empresa formal registrada no Simples Nacional, algo que é de muita relevância, pois é bastante incomum.

No segundo semestre de 2017, ingressei no curso de Licenciatura em Música quando tive contato com diferentes aspectos do estudo musical e, apesar de ter tido o lado prático da música como foco pessoal, sempre me interessei muito pelos aspectos teóricos, epistemológicos e pedagógicos da vida, além dos processos de aprendizagem musicais e gerais. Ao longo das vivências em sala de aula, tanto na escola como na faculdade, sempre fui um aluno participativo, que gostava de perguntar e de crescer através desses diálogos e aprendi, bem cedo, que o risco de receber uma resposta como; “isso não é assunto para agora” ou “não dá pra conversar sobre esse aspecto por que, senão, vamos perder o foco da aula” era um risco alto. Isso quando não era um corte mais seco e ríspido, por vezes até grosseiro por parte do professor. Momentos como esse traziam a reflexões como: Por que algo é importante e outro não? Quem decide o caminho de estudos e as relações possíveis? O professor realmente quer que eu participe ou só quer passar a matéria? Estou atrapalhando ou somando na aula quando pergunto? Pensamentos como esses me atravessavam. Particularmente, toda vez que algo do tipo acontecia, a minha vontade de participar e de aprender se apequenava e o

brilho de meus olhos sumiam. Sempre refleti sobre o quanto isso me limitou enquanto aluno e o quanto isso podou as minhas formas de pensar e participar das aulas, fazendo de mim um grande crítico do sistema escolar pelo qual fui submetido e, também, à forma estanque como os professores davam as aulas, como se vivessem com medo de fugir do assunto e como se os conteúdos e disciplinas não dialogassem entre si.

Partindo dessa inquietação, me vi fascinado quando conheci a ideia de transdisciplinaridade, apresentada por Jean Piaget (OCDE; 1970), aprofundada por Basarab Nicolescu (Silva; 2007) e pela ideia do pensamento complexo fundamentada por Edgar Morin (2002). Sentia, assim, a necessidade da conexão entre vida real e os estudos e, com essa base

12

filosófica e pedagógica, enxergo possíveis soluções e caminhos para combater esse aspecto falho da pedagogia cartesiana que identifiquei ao longo de minha carreira como discente, tais como: o modelo de avaliação através de provas sem consulta, método retrógrado que favorece mais ao aluno decorar um conteúdo do que entender a matéria em si, o que sugere que há apenas uma resposta correta (a do professor ou do livro didático) e a busca por certezas e não pelo questionamento, pela pergunta em si, como deve ser.

Também considero problemas relevantes o excesso de conteúdo e didatismo positivista; simplificações exageradas de problemas a ponto de torná-los inverossímeis, reducionismo do conteúdo que leva a erros de interpretação, a falta de autonomia dos estudantes que leva à dependência intelectual, o foco excessivo no planejamento de aula e não na aula em si, que cerceia o potencial de estudo dos objetos científicos, além da separação de disciplinas em matérias estanques, que não dialogam entre si e geram pontos cegos na construção mental, nos processos de aprendizagens dos estudantes. Todos esses quesitos se enquadram dentro de um problema maior, que é a incompetência do sistema escolar militarista, “fordista”, estritamente positivista e cartesiano em oferecer uma educação realmente efetiva que eduque a todos sem exceção e emancipe as pessoas, tornando-as capazes de crescer e aprender por conta própria, explorando melhor o potencial humano.

A partir dessas inquietações acerca do paradigma positivista e cartesiano, da falta de autonomia discente, a necessidade da síntese transdisciplinar e dos problemas identificados ao longo da minha carreira discente, que acontecera também em aulas de música, passei a estudar mais profundamente através de reflexões empíricas, conversas, aulas, vídeo aulas, textos científicos e livros sobre as mazelas identificadas no modelo dominante e outras formas de aprendizagem tanto na música, como na pedagogia em geral. Isso despertou em mim o desejo de iniciar essa cruzada pessoal contra o atual modelo comum de ensino, mas principalmente e acima de tudo, contra o pensamento massivamente difundido que fundamenta tais práticas, as quais posso exemplificar como; o sectarismo positivista; o culto ao ego; a colonialidade

disfarçada de admiração; a falta de conexão entre as diversas áreas do saber; o foco no ensino e não na aprendizagem, ou seja, o foco na tarefa do professor e não na prática do aluno. Tais fatores dificultam, em muito, a compreensão de questões muito reais, porém invisíveis a essas lentes. Portanto, pretendo plantar mais uma semente de reflexão, sobre filosofias e práticas pedagógicas, que possa “sulear” (contraposição ideológica ao termo nortear) o pensamento pedagógico em prol de uma educação mais efetiva, afetiva e verdadeiramente emancipadora, além de trazer conexões entre essas práticas e filosofias com o ensino e a aprendizagem musical.

13

Importante ressaltar que tenho total consciência que não sou o primeiro e não pretendo realizar esse feito apenas com essa monografia ou sozinho, mas sim usar a mesma como base para estudos mais aprofundados no futuro.

Portanto, o presente trabalho trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, bibliográfica e de proposição filosófica e pedagógica sobre novas práticas e filosofias do universo da pedagogia e da pedagogia musical, situando a aprendizagem informal musical enquanto práxis inerentemente socioconstrutivista, transdisciplinar, potencialmente emancipadora e afetiva. Assim, desejo demonstrar a importância da experiência complexa real e da autonomia do estudante enquanto ponto de partida para os processos de aprendizagem e de aprendizagem musical, além de situar a relação dessa prática enquanto uma prática transdisciplinar. Para isso, pretendo refletir, relacionar e analisar práticas e conceitos de pedagogos e pedagogos musicais, trazendo ênfase nas práticas pedagógico musicais de Lucy Green (2005; 2008) e suas inspirações nos processos de aprendizagens informais de música que consegue, em sua práxis, conectar a maior parte do arcabouço teórico pedagógico que desejo relacionar.

A maior motivação para este trabalho está na importância de refletir e agir em favor de uma reforma de pensamento e de todo sistema escolar e universitário, inquietação que compartilho com Edgar Morin que escreveu seu livro intitulado “A Cabeça Bem-Feita”, publicado em 2002, no qual discorre a respeito de maneira transdisciplinar e muito aprofundada sobre as mazelas provocadas pela fragmentação e superespecialização do sistema de ensino e de produção científica. Além dele, ao longo de meus estudos bibliográficos e pesquisas na internet, me deparei com outros estudiosos que ou pensaram de forma semelhante trazendo contribuições diferentes e muito relevantes ou refletiram sobre ideias que dialogam com o problema em questão. Acredito que a síntese de suas ideias pode nos oferecer caminhos estratégicos para refletir uma educação (musical e geral) do futuro.

O estudo é relevante por apontar a incapacidade latente do sistema de ensino vigente e “dominante” em alfabetizar a todos, sem exceção, tanto musicalmente como na própria língua

materna dos estudantes, o que José Pacheco, renomado pedagogo e um dos fundadores da famosa Escola da Ponte, salienta muito bem em suas palestras no TED-Ed (<https://www.youtube.com/watch?v=cYrgbptYcho&t=23s>); para ele, se ao menos um aluno sair de sua aula sem aprender o que tentou ensinar, isso é uma prova cabal de sua falha enquanto professor. E de fato é, porém é uma falha provocada muito mais por problemas estruturais, tanto no senso comum como no senso acadêmico e nos sistemas vigentes das instituições científicas

14

e pedagógicas, do que do indivíduo professor em si, como reflete Pacheco e como pretendo demonstrar através da minha reflexão. A falha, também, não se resume ao conhecimento não transmitido, mas principalmente com as consequências que essa “falha” pode causar na mente do aluno, fazendo-o acreditar que é incapaz de aprender. O próprio fato de achar que é possível passar a informação de maneira igualitária em uma aula de uma ou duas horas com um professor para 30 alunos já é uma utopia do sistema. Isso se dá pela característica não linear dos processos humanos de assimilar e acomodar significados, fatos e habilidades. Fatos que pretendo ilustrar com exemplos ao longo desta monografia.

Somado a tudo isso, temos também a constante supressão das individualidades provocadas pelas instituições e, em geral, e pelo método científico dominante, entre outros fatores como o sufocamento da vontade de aprender por conta do excesso de conteúdo, o que provoca a falta de motivação pessoal.

Para concretizar este trabalho, foi realizada a leitura de livros, capítulos, textos acadêmicos e foram assistidos inúmeros seminários, aulas e materiais didáticos expostos no *YouTube*. Sendo dois livros os principais balizadores do trabalho; *“Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy”* escrito por Lucy Green (2008) e *“O mestre ignorante”* de Jacques Rancière (1987; trad. 2002). Não é possível elencar aqui toda a bibliografia complementar que fundamenta tal trabalho, mas é importante ressaltar que as ideias de Paulo Freire, *bell hooks*, Edgar Morin, Ivan Illich e Jose Pacheco, entre outros, são essenciais para a concepção de um novo paradigma pedagógico a ser construído. Através de leituras filosóficas acerca de questões pedagógicas e das referências práticas expostas nos livros e textos encontrados, somado ao empirismo e a racionalidade dedutiva e analítica, o objetivo central deste trabalho é; investigar de que modo as práticas de aprendizagem informal propostas por Lucy Green, articuladas às perspectivas de Rancière, Freire, Wallon e Morin, podem fundamentar uma pedagogia musical emancipadora, transdisciplinar, afetiva e centrada na autonomia e na igualdade das inteligências, contribuindo para a formulação de novos referências teóricos e formativos no campo da educação. Além desse objetivo principal, também posso elencar uma pequena gama de objetivos secundários ou possibilidades

argumentativas. Seriam estes:

- Examinar as práticas de aprendizagem informal de Lucy Green, destacando como sua práxis musical estabelece princípios pedagógicos baseados na diversidade das formas de aprender, na afetividade e no contexto sociocultural e como esses princípios são favorecidos pela autonomia e emancipação discente.

15

- Articular a proposta de aprendizagem informal de Green com as ideias de igualdade das inteligências (Rancière), emancipação (Freire), afetividade (Wallon) e pensamento complexo/transdisciplinaridade (Morin), evidenciando convergências entre esses autores.
- Examinar o potencial da aprendizagem musical informal para romper com práticas escolares prescritivas, hierárquicas e fragmentadas, propondo caminhos para uma pedagogia musical mais humana, democrática e contextualizada.
- Propor e fundamentar o conceito de “energia potencial humana” como categoria analítica para compreender o caráter imanentemente humanista, expressivo e transformador da educação no geral, relacionando-a às dimensões cognitivas, afetivas, motoras e simbólicas do aprender.
- Refletir, a partir de uma perspectiva autobiográfica e crítica, sobre o papel da experiência, da afetividade e da autonomia nos processos formativos, avaliando como tais elementos sustentam a construção de trajetórias educativas emancipatórias.

2 LUCY GREEN: INTRODUÇÕES FILOSÓFICAS, TEORIA DOS SIGNIFICADOS E A PRÁTICA DA APRENDIZAGEM INFORMAL NAS SALAS DE AULA

A educação musical contemporânea é, em sua essência, um campo de diálogo entre saberes, práticas e sensibilidades. Nesse contexto, pensadores como Jean Piaget (Palangana; 2015), Henri Wallon (Vieira; 2014), Lev Vygotsky (Palangana; 2015), Edgar Morin (2002), Paulo Freire (1983; 2022), Jacques Rancière (1987; trad. 2002), bell hooks (2013) e José Pacheco (2022) oferecem fundamentos teóricos e éticos para um novo paradigma pedagógico que pode ultrapassar os limites qualitativos impostos pelo atual modelo de ensino e pesquisa dominante no Brasil, rumo a uma formação humana integral, crítica e emancipadora. Fundado sobre o alicerce do cartesianismo e do positivismo, o sistema de ensino no qual somos vítimas apresenta falhas pedagógicas facilmente perceptíveis e falhas na construção de pensamento que nos trouxeram consequências trágicas para a sociedade. Um exemplo disso é a

desvalorização ou subvalorização das universidades, dos professores e até do próprio conhecimento científico em si, por parte de uma grande parcela da população brasileira.

16

Analisando o trabalho de Lucy Green, com suas inspirações na música popular e seus processos de aprendizagem informal, foi possível constatar que a autora conseguiu alcançar algo realmente inovador e relevante dentro do sistema escolar, uma taxa elevada do engajamento por parte dos estudantes através conquista da atenção e da vontade dos alunos. Por meio de um estudo prático que engloba as diferentes vontades específicas e vocações dos estudantes a pesquisadora traz em seu trabalho provas empíricas acerca da importância da autonomia estudantil para o aprendizado de uma maneira geral. Importante salientar que a pesquisa prática de Green foi focada em alunos com a idade superior ou igual a 11 anos, faixa etária que está diretamente relacionada com duas vertentes relevantes da psicologia do desenvolvimento humano, Piaget e Wallon. Ao longo deste texto estaremos sempre tangenciando as ideias desses dois psicólogos sobre o desenvolvimento humano.

A educadora e pesquisadora inglesa, Lucy Green, em obras como *How Popular Musicians Learn Music* (2001) e *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy* (2008), traz reflexões acerca dos significados musicais, questões pedagógicas, musicológicas e estudos práticos em 21 escolas localizadas no Reino Unido e, através de sua práxis, concretiza muitos desses princípios, os quais abordarei ao longo desta monografia. Ao propor uma pedagogia musical informal, colaborativa e dialógica, a educadora valoriza as experiências e saberes dos estudantes, integrando emoção, cultura e autonomia no processo educativo. Através desta composição, desejo explicar de maneira resumida as ideias e as práticas da musicóloga e relacionar sua práxis a ideias convergentes de pensadores relevantes para a história do pensamento pedagógico, com foco especial na autonomia de aprendizagem/educação, na educação emancipadora, na teoria da afetividade e na transdisciplinaridade enquanto ferramenta epistemológica e pedagógica, primordial.

2.1 Teoria dos significados musicais

A teoria dos significados musicais, proposta por Lucy Green, é uma das bases fundamentais de suas pesquisas e proposições pedagógicas. Através de uma formulação dicotômica e interativa, significado inerente e significado delineado, a autora busca compreender como a música passa a ter sentido para ouvintes e praticantes a partir da interação entre as propriedades sonoras (significado inerente) e os contextos socioculturais (significado delineado). Primeiramente a autora define a relação fundamental entre música e sujeito, segundo as palavras da própria em sua palestra inaugural publicada em 2005:

17

O som é a matéria-prima com a qual a música é feita. Para que a música venha à existência e para que a experiência musical ocorra, essa matéria-prima deve ser organizada de forma a ter relações que sejam percebidas na mente do ouvinte. (Green; 2005, p. 5, tradução Google).¹

Portanto, a música só pode existir em relação a um sujeito que toca e/ou ouve a mesma. Segundo a autora,

[...] Os atos mentais envolvidos 'nas significações' da música para frente e para trás no tempo, e na atenção à qualidade do momento ou fluxo processual, envolvem a criação de conexões significativas/significantes entre partes da música que está sendo ouvida" (Green; 2005, p. 6, tradução Google).²

Ou seja, precisa haver uma relação de familiaridade entre o sujeito e a linguagem/organização sonora que está sendo "recebida". Essa relação de familiaridade se cria dentro do contexto estritamente sonoro, das disposições rítmicas, harmônicas e/ou melódicas dos sons em relação a "bagagem musical" do ouvinte, que representa os materiais sonoros e músicas com os quais teve contato significativo/significante em seu passado/presente. Esses materiais inerentemente musicais e a percepção do sujeito sobre eles, configuram-se como os significados inerentes da música. Sendo assim, Green explica sua concepção de significado inerente da seguinte maneira:

Um aspecto que é o que denomino significado "inerente": as formas em que os materiais que são inerentes à música -- sons e silêncios -- são organizados em relação a eles mesmos. Isso pode ser pensado como uma sintaxe musical, ou significado inter e intra-musical. É isento de conceitos ou conteúdos relacionados ao mundo "fora" da música, mas é uma zona puramente lógica ou teórica, contida ou "incorporada" dentro dos materiais musicais. (Green *apud* Narita 2013, p. 63).

A autora ainda ressalta que a criação e o processamento desses significados inerentes não seriam passíveis de existir sem a capacidade do ser humano de organizar e fazer tais conexões entre os sons e silêncios a partir de um conhecimento prévio historicamente construído através da exposição formal e informal à música e atividades musicais. Por outro lado, de maneira complementar, a autora fundamenta como significados delineados os conceitos e conotações extramusicais que a música carrega, isto é, suas associações sociais,

¹ Sound is the raw material from which music is made. For music to come into existence and for musical experience to occur, this raw material must be organized in such a way as to have relationships which are perceived in the mind of a listener. (GREEN; 2005, p. 6)

² The mental acts involved in processing music backwards and forwards in time, and in attending to the quality of the moment or processual flow, involve the making of meaningful connections between parts of the music being heard. (GREEN; 2005, p. 6)

culturais, religiosas, políticas ou outras. Penso que a autora indica que essas significações são próprias de um coletivo ou indivíduo, como associações de uma canção específica a um momento memorável, por exemplo.

Enfim, trata-se de uma proposta de análise epistemológica musical que separa virtualmente os aspectos inerentes e delineados da música, a fim de ter uma compreensão mais integral dos fenômenos e objetos musicais em relação ao sujeito que os recebe. Desta forma, é possível conduzir a uma visão mais integrada da relação sujeito/música e evitar uma análise musical reducionista focada apenas no formalismo extremo (significado apenas nos elementos sonoros e linguísticos da música) ou no reducionismo contextual (significado apenas como atribuição externa), traçando uma relação dialética entre ambos os polos. Essa proposta epistemológica formulada pela autora apresenta, a meu ver, fortes relações com os conceitos epistemológicos de multireferencialidade (Barbosa, 1998) e transdisciplinaridade (Nicolescu, 1999; Morin, 2002) presente intrinsecamente nos objetos de pesquisa e marcada pelo reconhecimento das individualidades na construção do conhecimento. Não interessa focar tanto nesses autores para o presente trabalho. Mas, ao reconhecer duas instâncias essenciais da música, Green nos concebe uma forma de análise mais completa da relação música/indivíduo e que serve de base para uma rica pedagogia com tendências transdisciplinares.

Através desta compreensão dialética entre significados inerentes e significados delineados da música e, também, do desenvolvimento de suas pesquisas práticas em sala de aula, Lucy Green escancara, de maneira visceral, os processos piagetianos de assimilação e acomodação da música, ou seja, ela facilita a compreensão e análise do porquê de tal indivíduo gostar desta ou daquela música. A teoria de assimilação e acomodação de Piaget e as relações entre a obra dele e de Vygotsky podem ser encontradas no livro “Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky” de Isilda C. Palangana (2015).

Com o auxílio desta ferramenta de análise, Green conseguiu de forma palpável possibilitar uma análise dos caminhos afetivos dos processos de construção de significado, individual e coletivo, com as músicas e atividades musicais. Tal ferramenta converge com os pensamentos estruturantes das teorias construtivistas e socioconstrutivistas de Piaget e Vygotsky (Palangana; 2015), além de convergir também com a teoria da psicogenética fundamentada por Wallon, nas palavras da acadêmica Graziella P. Vieira:

A afetividade, assim como a inteligência, não aparece pronta e acabada. As duas evoluem e constituem o processo de personalização do indivíduo. Segundo Almeida (1999, p. 50), afetividade e a inteligência na obra walloniana, “constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois ambas têm funções bem definidas e, quando integradas, permitem à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados

2.1.1 Contextualização teórico/prática dos significados e a problemática na inserção da música popular no currículo

O ponto chave da análise que Green faz sobre a teoria dos significados se trata da permeabilidade entre os significados inerentes e os significados delineados. Ou seja, como um se entrelaça e pode provocar alterações no outro. Especialmente considerando o potencial das delineações provocarem alterações sobre a percepção dos significados inerentes e vice-versa. Para isso, a autora traça um caminho das pedras, passando primeiramente pelo objetivo mor da educação musical, particularmente entre a escola e a universidade; este seria o desenvolvimento da escuta e compreensão musical através do contato com a maior quantidade possível de materiais sonoros e estilísticos diferentes a fim de possibilitar uma análise mais séria e profunda pelos estudantes de musicologia no futuro. Partindo deste ponto, a autora questiona quais seriam as dificuldades e caminhos para alcançar tais objetivos.

Através de suas reflexões acerca dos significados musicais, Green percebeu que havia quatro possibilidades de combinações nas formas como os alunos (as pessoas) assimilam os significados musicais em uma “obra”. Primeiro ela propõe dois extremos: quando o sujeito se identifica com os significados inerentes e delineados, ou seja, quando o sujeito gosta tanto dos aspectos inerentemente musicais quanto das delineações que tal música carrega, o que a autora chama de “celebração musical” e outro extremo quando o sujeito não se identifica e não gosta nem das características próprias da música/estilo musical, nem das delineações socioculturais que cercam a mesma, neste caso a autora, com inspiração marxista, chama de “alienação musical” (Green 2005). Segundo a autora, isso acarretaria numa forte repulsa do sujeito perante a obra musical em questão. Além desses extremos, Green identificou também que havia duas ambiguidades possíveis nessa relação sujeito/música. Numa, o sujeito percebe de forma positiva os significados inerentes, as qualidades musicais, e de forma negativa os significados delineados, como é meu caso em relação a uma ópera por exemplo. Com certeza, gosto das qualidades musicais que uma ópera contém, porém não gosto do contexto sociocultural onde costumam ser realizadas, por isso não vou com frequência à ópera, o que não significa que não aprecie a música e o estilo em questão. Em contraparte, o sujeito pode também não gostar ou não se sentir atraído pelas qualidades estritamente musicais de uma ópera, mas apreciar de maneira consideravelmente positiva as delineações onde ela está circunscrita. A autora afirma

que existe um espectro amplo com diferentes níveis de identificação e combinações possíveis entre esses significados musicais e que não existe uma relação homogênea ou hierárquica, necessariamente, entre eles, que se possa generalizar.

Posteriormente foi questionado, em seu texto (Green; 2005), a inserção da dita música popular no currículo pedagógico-musical, questão que para a autora traz diversas problemáticas, como, por exemplo, o fato de alguns estudantes, no caso uma minoria, ocultarem seus verdadeiros gostos musicais para se encaixarem nos padrões musicais de seus colegas e, principalmente, o fato da música popular já estar sendo inserida no currículo desde a década de 1960 e isso não ter provocado necessariamente uma grande mudança que fosse verdadeiramente positiva e que realmente agradasse a todos, muito pelo contrário. Como Green aponta, muitos estudantes passaram a ver as músicas populares tratadas em sala de aula de forma tão pejorativa quanto viam as músicas “clássicas”. Isso se deve ao fato da maioria dos professores atribuírem ao estudo da música popular os mesmos preceitos analíticos e didáticos usados nas análises de música erudita e “folclórica”, mais comuns no currículo precedente.

Em suma, a autora conclui, em minhas palavras, que a forma como o conteúdo é trabalhado com os alunos/indivíduos, impacta, e muito, na forma como serão recebidos por eles. Conclusão essa que é de extrema importância e deveria ser base filosófica e pedagógica universal, em qualquer área do conhecimento. Uma reflexão constante e diária por parte de qualquer um que se propõe à carreira de educador, mas isso é uma discussão que será explorada melhor ao longo deste trabalho, após fazer as devidas conexões com os pensadores da educação.

Partindo desse raciocínio, somando-se às premissas anteriores, a importância dos contextos de produção, distribuição e recepção da música para a formação desses significados inerentes e delineados, Green demonstra que pouco nos serve encher o currículo com músicas populares, se esses conteúdos forem trabalhados nos mesmos moldes da “velha música clássica” em sala de aula, especialmente, se o foco estiver estritamente na análise de significados inerentes para alunos que ainda não experienciaram na prática e não se familiarizaram com tais aspectos em nenhum momento de suas vidas. A partir desta problemática, ela busca inspirações pedagógicas e processuais no universo da aprendizagem informal protagonizada há tempos pelos músicos integrantes e praticantes da dita música popular.

Logo, em suas pesquisas, a autora identificou cinco características principais das práticas de aprendizagem informal, são elas: a escolha do repertório (objeto de estudo) pelo próprio aluno (sujeito), a prática comum de aprender músicas “de ouvido” e não através da

leitura como método principal, a presença forte do autodidatismo e das trocas entre pares (amigos/colegas com interesses comuns), a ausência de linearidade nos processos de assimilação, processos esses sendo caracterizados por uma construção pessoal, frequentemente

desordenada, partindo das preferências do sujeito sobre peças “reais”, ou seja, obras completas que se encontram no universo real da música, em toda sua complexidade. E, por fim, Lucy Green aponta que durante todo o processo de aprendizagem informal existe uma integração entre apreciação, execução, improvisação e composição, com ênfase na criatividade e na autenticidade criativa, ratificando que no modelo formal tradicional é mais comum ver uma segregação dessas habilidades, com foco especialmente na reprodução “autêntica”. Porém, com suas experiências práticas, Lucy Green refuta a importância da reprodução musical autêntica na sala de aula. Segundo a autora, a ideia de autenticidade na reprodução traz algumas problemáticas, como o fato da música erudita praticada nas escolas e universidades também pecar, naturalmente, pela falta da verdadeira autenticidade e isso não se traduzir num fator realmente impeditivo às práticas musicais e, também, devido ao fato dos estudantes que estavam participando das experiências práticas não demonstrarem essa necessidade como essencial de nenhuma forma.

Por outro lado, Green estimulou com suas práticas uma outra perspectiva de autenticidade, objetivo comum à maior parte dos musicistas, que é a autenticidade musical individual, muitas vezes confundida com autenticidade artística. Há quem acredite que essa autenticidade se fortaleça em cada indivíduo à medida que este segue seu caminho de aprendizagem com menos interferências metodológicas e, assim, é menos refém de “conhecimentos limitantes”, digamos assim. Por conhecimento limitante quero dizer todo e qualquer tipo de conhecimento ou crença que se torna estrutural e nos limita na possibilidade de encontrar caminhos diferentes; caminhos de aprendizagem, de produção ou reprodução autênticos/peculiares. Um exemplo canônico seria a teoria do antropocentrismo que precedeu a do heliocentrismo, ou o próprio “terraplanismo” do século XXI. Isso também pode nos fazer refletir como todo método de ensino/aprendizagem é limitado e limitante, no sentido que até hoje não foi criado um método universal perfeito para todas as pessoas em nenhuma prática, portanto os métodos devem ser adotados e utilizados, sempre, partindo deste pressuposto.

Voltando ao foco, com essas novas perspectivas analíticas através dos significados musicais e partindo de suas inquietações acerca da forma de inclusão da música popular nos currículos escolares e acadêmicos, a musicóloga inglesa nos fornece novas ferramentas para compreender a heterogeneidade das pessoas; com suas diferentes perspectivas em relação as

diferentes músicas, estilos musicais e culturas em geral. Possibilitando a análise musical e humana de uma maneira mais complexa e integral. A seguir será resumida a experiência pedagógica que Green dirigiu nas escolas inglesas sob essa perspectiva, buscando adaptar os conceitos de aprendizagem informal aos processos pedagógicos nas aulas de música.

2.2 Aprendizagem informal em música: experiência prática

A pesquisa inicial de Green, descrita em *How Popular Musicians Learn* (2002), consistiu em um estudo etnográfico sobre como os músicos populares jovens aprendiam de maneira autônoma, em ambientes informais como garagens, igrejas e grupos de amigos. Esses músicos desenvolviam habilidades musicais complexas sem mediação pedagógica direta, a partir da escuta, da imitação, da experimentação e da cooperação espontânea. Green observa que os músicos do nicho popular costumavam aprender ouvindo gravações e copiando elas “de ouvido”, sozinhos ou com amigos, em vez de práticas de aprendizagem e notações formais. Segundo a autora;

No meu livro anterior, "Como os Músicos Populares Aprendem", investiguei as práticas informais de aprendizagem de músicos populares, especificamente com o objetivo de compreender o que essas práticas poderiam nos ensinar como educadores musicais. A partir das minhas descobertas, formulei a hipótese de que tais práticas de aprendizagem poderiam aumentar a motivação e ampliar uma gama de habilidades musicais, de maneiras que estão amplamente ausentes da pedagogia e do currículo escolar. Também considerei que essas práticas poderiam tornar a educação musical mais inclusiva para alunos de todas as habilidades e origens, particularmente aqueles que têm dificuldade ou impossibilidade de expressar sua musicalidade em ambientes formais. Além disso, observei que os músicos populares parecem ter uma ampla apreciação e respeito por uma variedade de estilos musicais que vão além do familiar, talvez até mais do que outras pessoas da mesma idade que não são músicos. Portanto, formulei a hipótese de que, por meio de abordagens informais à aprendizagem musical, os alunos também poderiam expandir sua apreciação musical, tanto em relação ao que já sabem quanto ao que está além disso. Acredito que, por meio disso, essas abordagens poderiam ajudar a desmistificar o mundo da música, incluindo suas manifestações comerciais, tornando os alunos mais confiantes em sua própria musicalidade em relação às noções de valor e habilidade musical, mais criteriosos ou mais "musicalmente críticos". (Green, 2008, p. 4, tradução Google).³

³In my previous book, *How Popular Musicians Learn*, I investigated popular musicians' informal learning practices, specifically with a view to what those practices could tell us as music educators. From my findings I hypothesized that such learning practices could possibly enhance motivation and increase a range of musical skills, in ways that were largely missing from pedagogy and from the school curriculum. I also considered that such practices could make music education more inclusive for pupils of all abilities and backgrounds, particularly those who have found it difficult or impossible to make their musicality shine in formal environments. In addition, I had observed that popular musicians seem to have a wide appreciation and respect for a range of musical styles going beyond the familiar, perhaps more so than other people of the same age who are not musicians. Therefore, I hypothesized that through informal ways of approaching music-learning, school pupils could also be brought to expand their appreciation of music, both in relation to what they already know and to what lies beyond it. Through this, the approaches could, I believed, help to demystify the world of music, including its commercial

Na citação anterior, a autora descreve suas hipóteses sobre a potencialidade das práticas de aprendizagem informal expandirem o universo musical dos indivíduos se aplicadas e adaptadas nas salas de aula escolares. Além disso, dá ênfase no potencial emancipador da “motivação” como ponto de partida para o desejo do saber. A autora dá autonomia para o

indivíduo/coletivo escolher tanto a música e o estilo que vão ser trabalhados a priori quanto os instrumentos que cada um tentará desvendar; ela incentiva que até aqueles que dizem não ter talento ou coisa parecida possam descobrir sua musicalidade, seu “brilho musical”. Porém, até então, se tratava apenas de hipóteses, como afirma Green (2008).

Ou seja, sua proposta nasce da observação de contextos reais de aprendizagem musical fora do espaço escolar, consolidando-se como um esforço de transposição desses modos informais para as práticas em salas de aula, em um movimento que não busca apenas reformular estratégias didáticas, mas repensar a própria função emancipatória da educação musical. Na introdução de seu Livro *Music, informal Learnig and the School: A New Classroom Pedagogy*,

a autora afirma:

Este livro examina como a pedagogia na sala de aula de música pode se inspirar no mundo das práticas informais de aprendizagem da música popular fora da escola, a fim de reconhecer, fomentar e valorizar uma gama de habilidades e conhecimentos musicais que não têm sido enfatizados anteriormente na educação musical. Investiga até que ponto é possível e desejável incorporar práticas informais de aprendizagem musical na educação musical formal; como a incorporação dessas práticas pode afetar os processos de aquisição de habilidades e conhecimentos de jovens adolescentes; e como essas práticas podem mudar a maneira como os alunos ouvem, compreendem e apreciam a música dentro e fora da sala de aula. O livro levanta questões sobre as motivações dos alunos em relação à educação musical, sua autonomia como aprendizes e sua capacidade de trabalhar em conjunto de forma cooperativa, sem a orientação didática dos professores. (Green; 2008; p. 2, tradução *Google*)⁴

Essas questões levaram Lucy Green a identificar princípios de aprendizagem que contrastavam fortemente com o modelo escolar tradicional, centrado na leitura de partitura e na

manifestations, making pupils more confident of their own musicality in relation to notions of musical value and musical ability, more discerning, or more ‘musically critical. (Green: 2008).

⁴ The book considers how pedagogy in the music classroom could draw upon the world of informal popular music learning practices outside the school, in order to recognize, foster and reward a range of musical skills and knowledge that have not previously been emphasized in music education. It investigates how far it is possible and desirable to incorporate informal music learning practices into formal music education; how the incorporation of such practices can affect young teenagers’ skill and knowledge acquisition processes, and how such practices can change the ways pupils listen to, understand and appreciate music in and beyond the classroom. It raises questions about pupils’ motivations towards music education, their autonomy as learners, and their capacity to work cooperatively together without instructional guidance from teachers. (Green, 2008; p. 2).

24

autoridade docente. Com base nesses princípios, Green propôs um experimento pedagógico em escolas britânicas (*state comprehensive schools*) localizadas em Londres e no sul da Inglaterra, envolvendo estudantes do (*Key Stage 3*) entre 11 e 14 anos; equivalente ao estágio que vai do sétimo ao décimo ano do nosso ensino fundamental. A pesquisa foi desenvolvida entre 1998 e 2008 e está detalhada em *Music, informal Learnig and the School: A New*

(2008) e resumida em *Meaning, autonomy and authenticity in the music classroom* (2005), palestra inaugural escrita por ela ao longo de sua pesquisa prática. A autora relata que seu objetivo foi explorar como, e se, as práticas informais dos músicos do nicho popular poderiam ser integradas nas salas de aula de música. Ou seja, tratava-se de observar como a escola poderia se aproximar das formas comuns de se aprender que já emergiam nos contextos socioculturais informais dos jovens. Importante ressaltar que a autora discrimina que tais processos passaram a ser cada vez mais comuns a partir dos anos 60/80 do século XX, com o avanço tecnológico nos meios de gravação e na democratização do acesso às obras gravadas.

A experiência prática envolveu 21 escolas públicas não especializadas em música, com turmas multiculturais e predominantemente de classe trabalhadora ao longo de um ano letivo. Os estudantes tinham, em sua maioria, pouca familiaridade com a teoria musical e demonstravam baixo engajamento com o modelo tradicional de aula. Nesses ambientes, Green e as equipes docentes introduziram o que foi denominado “*informal learning project*” (Projeto de Aprendizagem Informal), estruturado em cinco princípios fundamentais: 1) escolha livre do repertório pelos alunos; 2) aprendizagem pela escuta e imitação; 3) trabalho coletivo em pequenos grupos com o mínimo de intervenções externas; 4) processos de aprendizagem em rede, de maneira pessoal e, aparentemente, aleatória; 5) posterior reflexão e mediação sobre o aprendizado realizado. Nas palavras da pesquisadora:

O projeto envolve uma série de estratégias de ensino e aprendizagem, cada uma das quais tenta replicar, na medida do possível, duas ou mais das características da aprendizagem informal de música popular sugeridas acima; ou seja: 1) permitir que os alunos escolham a música por si próprios; 2) aprender ouvindo e copiando gravações; 3) aprender em grupos de amigos com o mínimo de orientação de adultos; 4) aprender de forma pessoal, muitas vezes espontânea [ou peculiar]; 5) integrar ouvir, tocar, cantar, improvisar e compor ao longo do processo de aprendizagem. (Green, 2005, p. 22, tradução *Google*).⁵

⁵ The project involves a series of teaching and learning strategies, each of which attempts to replicate, as far as possible, two or more of the characteristics of informal popular music learning suggested above; that is: 1) allowing learners to choose the music themselves; 2) learning by listening and copying recordings; 3) learning in friendship groups with minimum adult guidance; 4) learning in personal, often haphazard ways; 5) integrating listening, playing, singing, improvising and composing throughout the learning process. (Green, 2005, p. 22).

Segundo Green (2008), o projeto consistiu em sete estágios que tiveram em seu centro duas ou mais destas cinco características identificadas na aprendizagem informal. Cada um desses estágios comportou entre quatro e seis aulas de 50 a 90 minutos cada, que eram realizadas uma vez por semana. A autora ainda ratifica que a duração exata das aulas variava de acordo com as escolas e professores em questão. Importante salientar, também, que esses estágios práticos não foram concebidos exatamente como módulos ou passos a serem dados

em uma ordem específica e sim como uma estratégia filosófica e pedagógica que conectasse a práxis do ensino a aprendizagem informal e a prática pedagógica musical no ambiente escolar. Segundo Green, as três escolas de Londres executaram apenas os estágios um e dois, mas as sete escolas de Hertfordshire performaram todos os sete estágios. Ela enfatiza, também, que o primeiro estágio representa a principal parte do projeto, pois é nele que se encontra o modelo mais aproximado da “verdadeira” prática de aprendizagem informal observada na realidade e que virou foco de seus estudos, nas palavras de Green,

É importante ressaltar novamente que as características centrais do projeto residem na Etapa 1. Essa etapa contém o núcleo da abordagem, uma vez que é aquela que reproduz com maior fidelidade as práticas informais de aprendizagem musical que ocorrem fora do ambiente escolar. (Green, 2008; p. 24, tradução *Google*).⁶

Durante o primeiro estágio, os professores eram orientados a observar sem interferir. Os alunos foram incentivados a formar grupos de sua escolha, que por sua vez traziam o CD, escolhiam a música a ser trabalhada (geralmente do universo popular ou midiático) e buscavam reproduzi-las “de ouvido”, colaborando entre si para descobrir acordes, melodias e estruturas rítmicas. Foi permitido aos alunos, também, a escolha do instrumento que cada um desejava tocar, dentre os disponíveis é claro. Explicação da autora:

A primeira etapa consistia em "jogar os alunos na água profunda", pedindo-lhes que imitassem, o mais fielmente possível, as práticas de aprendizagem da vida real de jovens músicos populares iniciantes. Os quatro primeiros dos cinco princípios fundamentais das práticas informais de aprendizagem na música popular, conforme apresentados anteriormente, foram enfatizados: aprender músicas escolhidas pelos próprios alunos; aprender ouvindo e copiando gravações; aprendizagem dirigida pelos pares sem orientação de adultos; e aprendizagem de forma holística, muitas vezes aleatória, sem uma estrutura planejada de progressão. O quinto princípio, que envolve a integração de ouvir, tocar, improvisar e compor, estava implícito, particularmente

⁶It is important to again emphasize that the central features of the project reside in Stage 1. That stage contains the core of the approach, since it is the one that most closely replicates informal music learning practices as they occur outside the school.” (Green, 2008; p. 24)

26

no que diz respeito a ouvir e tocar, e também, em certa medida, à improvisação. (Green; 2008; p. 25, tradução *Google*)⁷.

O resultado foi um aumento notável do engajamento, na concentração e na motivação dos estudantes, que passaram a se perceber como sujeitos competentes no ato de aprender. Além disso, houve a surpresa dos professores ao verem seus alunos engajados e trabalhando muito bem em equipe, mesmo aqueles com fama de serem inquietos, desinteressados e/ou taxados como “difíceis de lidar”. Outro aspecto importante era perceber como a interação do grupo propiciava um ambiente extremamente pedagógico onde todos se ensinam e aprendem

mutuamente e da existência de uma autorregulação nas relações de liderança formadas em cada grupo.

Ao analisar as respostas dos participantes, estudantes e professores, a musicóloga enfatiza que a autonomia e o prazer emergente dessa prática não vinham exatamente da ausência de ensino, mas do reconhecimento da experiência musical como espaço de autoria. Ou seja, com o reconhecimento pelo aluno/indivíduo de sua capacidade de fazer, reproduzir e/ou aprender por conta própria aquilo que lhe interessa. Importante ressaltar, segundo a autora, que a tarefa do professor neste modelo pedagógico é passar muito menos tempo ensinando, instruindo, e dar um passo para trás, se afastar um pouco. Para ela, o professor deveria primeiramente observar e se atentar em compreender os objetivos que os alunos estabelecem para si; então sua tarefa passa a ser o diagnóstico dos problemas observados e só posteriormente, quando for solicitado pelos alunos, deve oferecer instruções teórico-práticas e agir como uma espécie “modelo musical” para eles (Green, 2005, p. 22).

O segundo estágio, consistia ainda na experiência com músicas da cultura popular, porém, dessa vez, já com mais influência ativa do professor/tutor. Neste estágio, o professor fazia uma seleção de músicas do universo popular e ofertavam a escolha da música específica aos alunos. Green discrimina que nesse momento existem menos características da aprendizagem informal em foco, visto que há a escolha do leque de opções por parte do professor, além de instruções simples sobre como realizar a tarefa, que, a partir desse momento, passa a ser sugerida. Porém, aponta que essa etapa mantém a qualidade da aprendizagem

⁷ Stage 1 involved ‘dropping pupils into the deep end’ by asking them to emulate as closely as possible the real life learning practices of young, beginner popular musicians. The first four of the five fundamental principles of popular music informal learning practices, as put forward above, were emphasized: learning music that pupils chose for themselves; learning by listening and copying a recording; peer-directed learning without adult guidance, and learning in holistic, often haphazard ways with no planned structure of progression. The fifth principle, involving the integration of listening, performing, improvising and composing, was implicit, particularly with regards to listening and performing, and also to some extent improvising. (Green, 2008, p. 25).

informal por caminhos pessoais, aparentemente “aleatórios” e a autonomia de escolha do objeto de estudo pelo estudante mantida.

O terceiro estágio consiste basicamente em revisitar as vivências do primeiro estágio. Com o intuito de aprofundar a prática, verificar possíveis evoluções nas habilidades musicais do aluno e observar até onde chegou seu desenvolvimento até o momento. Green enfatiza em seu livro que esse estágio não precisa, necessariamente, vir logo após o estágio dois, mas pode, sim, ser encaixado em qualquer momento posterior do projeto.

O quarto estágio implica na parte de criatividade. Basicamente os alunos são incentivados a trabalhar em suas próprias composições, utilizando-se das ferramentas

adquiridas nos estágios anteriores. A autora ainda ratifica que muitos alunos já haviam recebido dicas de composição nos estágios anteriores, mas que durante este estágio eles não receberam nenhum auxílio direto, como afirma no seguinte trecho:

Muitos alunos já haviam recebido orientações sobre composição em aulas anteriores, seja como parte do currículo nacional de música, no ano escolar anterior, ou em outro lugar. No entanto, nenhuma orientação adicional foi fornecida nesta etapa do projeto. (Green, 2008, p. 26, tradução *Google*).⁸

No quinto estágio foi oferecido aos alunos contato com experiências e exemplos reais de músicos ou bandas que produziam suas próprias músicas. Isso foi feito através do convite de bandas de alunos mais velhos ou praticantes de música popular do mundo real, de dentro e de fora das escolas, para apresentarem suas músicas e suas visões acerca do tema para os estudantes envolvidos no projeto. Segundo a autora: “O objetivo era ajudar os alunos a entender como uma música pode ser construída “por dentro”, por meio da interação com música ao vivo e das perspectivas dos músicos. Também lhes permitiu aprender observando músicos mais experientes tocarem, incluindo seus colegas.” (Green; 2008, p. 27, tradução *Google*).⁹ A autora ratifica que após o término destas atividades, os convidados passavam a exercer papéis semelhantes ao dos professores. Isso pode ser fundamentado pela ideia de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) criado por Vygotsky (Palangana 2015), que pressupõe a necessidade de interação entre indivíduos como parte fundamental do processo de aprendizagem humano. Muitas vezes confundida com a necessidade de um professor/instrutor

⁸ Many pupils had already received guidance about composing in previous lessons, either as part of the national curriculum for music during the previous year at school or elsewhere. However, no further guidance was given at this stage of the project (Green, 2008, p. 26).

⁹ The aim was to help pupils understand how a song can be put together “from the inside”, by engaging with live music and musicians’ perspectives. It also allowed them to learn by watching more expert musicians play, including peers. (Green; 2008, p. 27).

para a aprendizagem, na verdade ela se relaciona a qualquer tipo de interação humana, em especial, quando um indivíduo possui mais conhecimento que o outro em uma tarefa específica. O sexto e o sétimo estágios correspondem à inserção da música clássica através dos princípios básicos da aprendizagem informal de música já descritos anteriormente no presente texto. Ou seja, trabalhar com a música clássica nos mesmos moldes com que as músicas foram tratadas nos estágios anteriores. Segundo a autora, esta é uma parte essencial de sua pesquisa que traz um foco de pesquisa um pouco diferente das anteriores, por isso ela separa um capítulo inteiro em seu livro (Green, 2008) para descrever os desafios, estratégias e as conclusões a respeito desta última etapa, que autora denominou *Classical Musical: the litmus test* (trad. Música clássica: o teste decisivo) em sua palestra inaugural, publicada no ano de 2005, ao longo de sua pesquisa prática. Por esta razão, abrirei um tópico específico para tratar

2.3 Aprendizagem informal e a música clássica:

Antes de falar sobre o sexto e o sétimo estágio gostaria de fazer uma breve contextualização dessa parte da pesquisa. Segundo Green, não foi antecipado ou pré estabelecido por ela ou pelos professores o desejo de experimentar a inclusão da música clássica através do modelo de aprendizagem informal. Muitos demonstraram bastante receio, por se tratar de grupos e subgrupos estilísticos mais problemáticos para que os jovens se identificassem culturalmente e musicalmente, de maneira afetiva, como pode ser observado nos diálogos com os alunos apresentados por Green em seu livro (2008). Além disso, não era comum o uso de técnicas da aprendizagem informal para se trabalhar com tais estilos. Porém, a musicóloga argumenta que trazer esse elemento enriquece mais a discussão do que se mantivesse o trabalho apenas em torno de repertórios onde já se configura uma relação de “celebração musical”, como diz a autora:

Eu não previa que os professores também quisessem testar as estratégias usando música clássica e, como veremos, eles tinham sérias dúvidas sobre fazê-lo. Mas, ao testarmos o caso extremo, provavelmente aprenderemos mais do que se tivéssemos usado apenas músicas familiares e apreciadas pelos alunos, ou o que eu chamei de "festivas". As implicações do estudo são que, se os alunos conseguem alcançar certos resultados com um estilo musical do qual são tão distantes, então eles podem fazer o mesmo com qualquer estilo musical. (Green, 2008, p.150, tradução *Google*).¹⁰

¹⁰ I did not anticipate that teachers, either, would want to try out the strategies using classical music, and as we will see, they did have grave doubts about doing so. But by testing the extreme case we are likely to learn more than if we had only used music that was familiar and well liked, or what I have termed ‘celebratory’, for pupils. The implications of the study are that if pupils can achieve certain results with a style of music from which they are so alienated, then they can do so with any style of music. (Green, 2008, p.150).

Lucy Green aponta que as implicações desse estudo mostra que as abordagens da aprendizagem informal estudadas nesse projeto podem ser utilizadas junto a qualquer estilo musical. Argumenta inclusive, que não conseguiu trazer outros exemplos de estilos musicais pertencentes a outras culturas como músicas vernaculares ou “clássicas” chinesas, indianas e afins, simplesmente, por falta de tempo hábil. Ela explica também que houve complicações específicas em cada escola/turma estudada, que esses últimos estágios. Por serem realizados já no fim do período letivo, enfrentaram diferentes obstáculos, como; intermitência das aulas devido a datas festivas ou calendário de provas; por se tratar dos últimos estágios alguns alunos e professores menosprezaram a tarefa; e no caso de algumas escolas não houve tempo hábil para a realização destas últimas atividades. A autora traz detalhes no rodapé de seu livro:

No geral, as observações da Etapa 6 foram realizadas com 30 grupos em seis turmas entre cinco escolas (uma das quais era uma escola de extensão), e a Etapa 7 com 20 desses grupos em quatro turmas em três das escolas do estudo principal. As entrevistas

ocorreram ao final da Etapa 7 com 25 grupos em cinco turmas em três das escolas do estudo principal e uma escola de extensão. Duas outras escolas de extensão realizaram a Etapa 6, uma das quais era uma escola para alunos com Transtornos Emocionais e Comportamentais (EBD); uma outra realizou a Etapa 6 de forma adaptada. A maioria das escolas realizou cada etapa por apenas duas ou três aulas, e às vezes havia intervalos de duas semanas ou mais entre as aulas. (Green; 2008; p.151, tradução Google)¹¹

O sexto estágio consistiu em uma estratégia parecida com as do estágio um e dois, porém trabalhando apenas com músicas do universo clássico ocidental. Segundo a autora, após muitos debates entre a equipe docente envolvida no projeto, foram seguidas duas principais estratégias na escolha do repertório do CD que viria a ser trabalhado com os alunos; A música deveria estar passando ou ter passado em algum comercial famoso e que não tivesse uma melodia demasiadamente rápida, longa ou complexa que impossibilitasse ou dificultasse muito que os alunos a copiassem de ouvido. Em resumo, os professores montaram um CD com oito músicas clássicas, com quatro delas sendo de comerciais famosos e recorrentes e quatro não tão conhecidas e a tarefa dos alunos, como no estágio um, era formar grupos, escolher seus instrumentos, entrar em uma sala com o grupo para escutar a música escolhida e se esforçar para tirá-la de ouvido.

Finalmente, o sétimo estágio consistia em aprofundar a inclusão de músicas clássicas através das principais obras do universo musical clássico ocidental, dessa vez, com obras menos

¹¹ Overall, observations of Stage 6 were undertaken with 30 groups in six classes across five schools (one of which was an extension school), and Stage 7 with 20 of those groups in four classes across three of the main-study schools. Interviews took place at the end of Stage 7 with 25 groups in five classes across three of the main-study schools and one extension school. Two other extension schools did Stage 6, one of which was an EBD school; one other did Stage 6 in an adapted form. Most of the schools ran each stage for only two or three lessons, and there were sometimes gaps of two or more weeks between lessons. (Green, 2008; p. 151)

familiares para os estudantes. Assim como no segundo estágio, a partir daqui é sugerida alguma instrução por parte dos professores, especialmente quando solicitados pelos grupos ou alunos. Nesse momento junto com a obra completa nos CDs, os alunos também receberam gravações com partes separadas das músicas onde poderiam escutar só a melodia ou só o baixo a fim de facilitar o processo de aprendizagem e transposição auricular feito pelos alunos. Segundo Green:

Isso significava que os alunos podiam ouvir as partes com mais facilidade e copiá-las individualmente, tocando junto com o CD antes de as tocarem em grupo. As peças incluíam uma que provavelmente seria familiar para muitos dos alunos, "Für Elise", de Beethoven. Escolhi esta peça porque há alunos em muitas escolas no Reino Unido, bem como em outros países, que já aprenderam a tocar as primeiras notas de ouvido e de cor, ou seja, por meio de práticas informais de aprendizagem; e muitos também a conhecem porque sua abertura foi sampleada diversas vezes na música popular. Normalmente, dizemos-lhes para deixarem de lado suas versões improvisadas de "Für Elise" e pararem de "brincar" no piano para que a aula "de verdade" possa começar. Mas, ao trazermos suas versões dessa música para a sala de aula e reconhecermos sua abordagem de aprendizagem como legítima, estamos afirmando as inclinações naturais dos alunos para o aprendizado musical e suas abordagens já existentes em relação à música clássica, fazendo com que elas tenham valor dentro da educação

A autora sustenta, portanto, que ao trazermos as versões peculiares dos alunos para a sala de aula e reconhecermos sua abordagem de aprendizagem como legítima, estamos afirmando as inclinações naturais dos alunos para o aprendizado musical e suas abordagens já existentes em relação à música clássica, fazendo com que elas tenham valor dentro da educação musical. Essa visão evidencia o valor da motivação como fator pedagógico e humano fundamental a ser observado, além de deixar claro o potencial desta abordagem pedagógica em aproximar os estudantes dos mais diversos estilos musicais e das mais distintas culturas existentes no mundo.

¹² This meant that pupils could hear the parts more easily and copy them independently by playing along with the CD before putting them together as a group. The pieces included one that was likely to be familiar to many of the pupils, Beethoven's 'Für Elise'. I chose this because there are pupils in many schools within the UK as well as other countries who have already learnt to play its first few notes by ear and rote, or in other words, through informal learning practices; and many are familiar with it also because its opening has been sampled several times in popular music. Normally, we tell them to leave their one-finger renditions of 'Für Elise' behind and stop 'messing around' on the piano so that the 'proper' lesson can begin. But by bringing their versions of such music into the classroom and recognizing their approach to learning these as legitimate, we are affirming pupils' natural inclinations towards music-learning, and their existing approaches towards classical music, making them count for something within music education. (Green, 2008, p. 152).

2.4 Conclusões de Green sobre as experiências práticas

As experiências conduzidas por Lucy Green entre 2002 e 2006, demonstraram que a incorporação das práticas de aprendizagem informal dos músicos populares ao ensino formal de música produziu transformações significativas tanto na postura dos alunos quanto na dos professores. Nos cinco primeiros estágios, em que os alunos aprendiam músicas populares escolhidas por eles mesmos, Green observou uma profunda mudança nas relações de “aprendizagem” e nas relações interpessoais professor/aluno e estudantes entre si. Quando deixados para trabalhar de forma autônoma, sem instruções diretas e sem notação musical, os estudantes inicialmente vivenciaram o “caos criativo”, seguido de crescente engajamento, colaboração e escuta crítica. As práticas musicais tornaram-se mais significativas porque partiam de referências culturais e afetivas próprias. E o professor, por sua vez, assumiu uma função de mediador e observador, em vez de transmissor de conhecimento. Como será demonstrado mais adiante, a experiência e as conclusões são muito semelhantes às de Jacotot, protagonista em “O mestre ignorante” (Rancière; 1987; trad. 2002).

Green constatou que o aprendizado pela imitação e pelo ouvido favoreceu o desenvolvimento da escuta ativa, da coordenação em grupo e da consciência musical coletiva.

Os alunos aprenderam a negociar papéis, desenvolvendo competências sociais e musicais simultaneamente. Outro achado importante foi o aumento do prazer e da motivação: os alunos descreveram o processo como mais “divertido, mas também mais desafiador, pois exigia autonomia e persistência deles. Além disso, a pesquisa mostrou que essa abordagem beneficiava especialmente os alunos considerados “não musicais” no ensino tradicional, revelando talentos ocultos e ampliando a inclusão e a noção de pertencimento.

Em termos pedagógicos, Green concluiu que o “caos” inicial é uma parte essencial do processo: o desconforto causado pela falta de instrução direta leva os alunos a assumirem a responsabilidade pela própria aprendizagem. A autora defende que o professor deve confiar no potencial de auto-organização dos grupos e compreender que o progresso pode parecer irregular, “fica pior antes de melhorar” (2008, p. 52). Com o tempo, os alunos alcançam níveis de compreensão musical equivalentes ou superiores aos obtidos por métodos convencionais, mas com maior autonomia, senso crítico e consciência estética.

Nos estágios seis e sete, Green introduziu a música clássica utilizando os mesmos princípios da aprendizagem informal. Em vez de apresentar o repertório de modo prescritivo, os alunos escolhiam peças clássicas, ouviam-nas, copiavam trechos de gravações e adaptavam nas livremente. O resultado surpreendeu a própria autora: os estudantes demonstraram mudança

32

positiva nas atitudes em relação à música clássica, passando de resistência ou desinteresse a curiosidade e respeito. Eles começaram a perceber conexões entre estilos, reconhecer a complexidade e beleza das obras e, sobretudo, apropriaram-se da música erudita como algo acessível, não como símbolo de autoridade ou elitismo.

Para Green (2008), isso indica que a abordagem informal não está limitada à música popular, mas pode ser um caminho para aproximar os alunos de qualquer gênero musical, desde que mantidos os princípios de autonomia, escuta ativa e construção coletiva do conhecimento. Os professores, por sua vez, relataram maior engajamento, melhoria na convivência em sala, uma visão mais ampla do que significa “ser musical” e uma mudança significativa de sua própria percepção acerca da capacidade de seus alunos. Assim, pode-se afirmar através da análise dos livros e das práticas pedagógicas de Green, que a integração da autonomia estudantil e das práticas informais na escola democratiza o acesso à aprendizagem musical; fortalece a autoestima e o senso de autoria dos alunos; cria pontes entre culturas musicais distintas; e redefine o papel do professor como facilitador e pesquisador no processo de ensino e aprendizagem.

33

A obra “O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual”, escrita por Jacques Rancière (1987; trad. 2002), parte da experiência prática do pedagogo francês Joseph Jacotot para fundamentar uma nova reflexão filosófica e política sobre o ensino e aprendizagem. Exilado em Louvain (Bélgica), no início do século XIX, Jacotot descobriu, por acaso, que seus alunos holandeses foram capazes de aprender francês sozinhos, a partir da leitura de uma edição bilíngue do *Telêmaco*, sem que ele lhes desse quaisquer explicações a respeito da língua francesa, movidos apenas pelo seu próprio desejo de compreender Jacotot. Essa experiência o levou a concluir que o ato de aprender não depende da transmissão de saberes, mas da atividade da própria inteligência do aluno, então se questiona: “Não seria, pois, preciso mais do que querer, para poder? Todos os homens seriam, pois, virtualmente capazes de compreender o que outros haviam feito e compreendido?” (Rancière, 2002, p. 16).

A partir desse fato, Jacotot formula o princípio de que qualquer um pode ensinar o que ignora, desde que se reconheça a “igualdade das inteligências”. Rancière se apropria dessa experiência para fundamentar uma filosofia da emancipação intelectual. Ele identifica que, na pedagogia tradicional, o ato de explicar é o fundamento do que chama de “embrutecimento”: “O explicador tem necessidade do incapaz, e não o contrário. [...] Explicar alguma coisa a alguém é, inicialmente, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só.” (Rancière, 2002, p. 20). A explicação, portanto, não liberta, mas perpetua a desigualdade, pois dá a impressão que o aluno depende de um mestre/professor e de uma explicação para ter a capacidade de fazer/compreender.

Rancière propõe inverter essa lógica, afirmando que a igualdade não é um objetivo a ser alcançado, mas o ponto de partida. Assim, a tarefa do mestre emancipador não é transmitir conteúdos, mas emancipar e forçar o aluno a usar sua própria inteligência, nas palavras do autor: “A experiência pareceu suficiente a Jacotot para esclarecê-lo: pode-se ensinar o que ignora, desde que se emancipe o aluno; isso é, que se force o aluno a usar sua própria inteligência.” (Rancière, 2002, p. 27). O mestre ignorante é aquele que ignora o conteúdo, mas acredita na capacidade do aluno e o obriga a verificar essa capacidade. Sua função é colocar o sujeito diante de sua própria potencialidade, criando um caminho para emancipação intelectual do indivíduo que possa romper com o “ciclo do embrutecimento” tão criticado em seu livro. Ou seja, criando um ciclo baseado na potência, na capacidade humana de ser intelectualmente independente e criticando o ciclo da impotência sustentado pela noção de método/mestre embrutecedor,

provocadores da dependência intelectual. Em minha análise sobre o texto de Rancière, este ciclo de impotência em que vivemos é a base da relação de dominação do homem pelo homem, na sua raiz, ou seja, na crença de que há humanos superiores e outros inferiores.

Desse modo, Rancière (2002) explica como Jacotot propõe uma pedagogia fundada na confiança e na autonomia. A emancipação intelectual ocorre quando o aprendiz reconhece que sua inteligência é igual a de qualquer outro ser humano e entende que para o aprendiz basta a prática. O livro, portanto, não descreve um método de ensino, mas uma revolução no modo de pensar o ser humano e a educação: um prelúdio da passagem de uma educação fundamentada no conteúdo, no saber e na explicação do “professor explicador” para o aluno, em direção a uma pedagogia fundada na relação de monitoria e de exercício direto da capacidade intelectual do aluno para com as práticas e objetos de estudo, ressignificando o papel explicativo do professor para o papel de provocador e a concepção aluno enquanto sujeito igualmente capaz de aprender.

Para Rancière (2002), a educação só é verdadeiramente emancipadora quando faz compreender que todos podem aprender e ensinar, independentemente do saber acumulado em cada indivíduo. Significa compreender que educação não é meramente um ato institucional, mais um percurso próprio de cada um ao longo do tempo. Sua análise perpassa por diversos aspectos históricos, práticos e filosóficos imanentes à vida, tais como; os princípios da vontade, do acaso, da atenção, da veracidade, em contraposição a prepotência da verdade, além da “igualdade das inteligências” como ponto principal. Infelizmente não consigo destrinchar neste texto todos os aspectos interessantes que Rancière aborda em suas reflexões e seu livro, portanto, inspirado na própria ideia de mestre ignorante, recomendo a leitura integral de sua obra para quem se interessar.

3.1 Caminhos para a emancipação: Lucy Green e Rancière

Em minha leitura, o deslocamento de Green, do ensino diretivo para a aprendizagem autônoma mediada pela experiência sonora, cria um elo conceitual direto com o pensamento de Jacques Rancière. Uma das experiências de Jacotot estudadas por Rancière (1987; trad. 2002), foi ensinar piano para pessoas sem nem ao menos saber qualquer coisa sobre piano ou teoria musical. Quando Rancière propõe a igualdade das inteligências (1987; trad. 2002), defende que todo ser humano é igualmente capaz de compreender, ainda que por caminhos peculiares, desde que sua capacidade de atenção e de raciocínio seja reconhecida, averiguada e incentivada. Em

Green, encontro essa mesma confiança epistemológica: a de que o aprendizado musical não depende de uma hierarquia entre quem ensina e quem aprende, mas do reconhecimento das capacidades equivalentes dos sujeitos em interação e, principalmente, do reconhecimento pelo aluno de sua própria capacidade de aprender e de entender.

A experiência informal nas aulas de música, nesse sentido, torna-se não apenas um método pedagógico, mas uma prova empírica de que uma espécie de emancipação cultural e/ou musical é possível quando se permite ao aprendiz agir, errar e descobrir seguindo seus próprios caminhos e desejos, pelo menos em alguma medida, sem traumatizá-lo com “conteúdos” aleatórios para ele. Os conceitos de igualdade das inteligências e emancipação trazidos por Rancière também dialogam com as ideias de Freire (1985, 2022). Para ambos, a emancipação só ocorre quando se parte do reconhecimento da “igualdade” entre os sujeitos. No caso de Freire, o ponto de partida é o reconhecimento do oprimido enquanto sujeito de saber e de palavra. Para ele, a educação libertadora deve se basear em uma relação dialógica horizontal, em contrapartida a verticalidade da pedagogia tradicional. Fica, assim, evidente a correlação entre as ideias e práticas de pelo menos dois grandes pensadores e as práticas apresentadas por Lucy Green.

Essa leitura se fortalece quando considero a função do professor nesse processo. Em vez de agir como transmissor de saber, o docente assume o papel de mediador reflexivo, retomando o momento de orientação apenas após a experiência autônoma dos alunos. Green, quando fala sobre a função do professor no primeiro estágio de sua experiência, escreve:

Primeiramente, os professores observavam e tentavam compreender os objetivos que os alunos estabeleciam para si mesmos; em seguida, sua tarefa era diagnosticar os problemas e, somente em um estágio posterior, oferecer orientação e servir de modelo musical para que os alunos observassem e imitassem, caso desejassem. (2005, p. 22, tradução *Google*)¹³.

Esse gesto pedagógico ressoa com a ideia rancieriana de que o verdadeiro mestre é aquele que emancipa ao recusar a posição de explicador, possibilitando ao aprendiz reconhecer se como sujeito de inteligência equivalente. A autora demonstra, querendo ou não, que a aprendizagem informal, ao ser trazida para o contexto escolar, reconfigura o papel do professor de “mestre explicador” ou “mestre embrutecedor” para o de “mestre ignorante” que dá espaço para seus alunos e os observa, reservando-se a diagnosticar apenas o nível de atenção, esforço,

¹³ Teachers first of all observed and attempted to empathize with the goals that pupils set for themselves; then their task was to diagnose problems, and only at a later stage to offer guidance and act as a musical model for pupils to watch and imitate if they wished to do so. (2005, p. 22).

evolução e a veracidade do trabalho, além de oferecer provocações e auxílio quando necessário. Esta abordagem também contribui para ressignificar o ambiente escolar e a sala de aula como espaços de liberdades e descobertas, mas não de abandono.

A experiência prática de Lucy Green, portanto, não apenas redefine o papel do professor e do aluno nas aulas de música, como também oferece evidências empíricas para uma nova forma de pedagogia. Uma inflexão na práxis pedagógica musical que pode servir

como reforço conceitual e prático para a ideia de “igualdade das inteligências” e para as práticas do professor Jacotot descritas por Rancière (trad. 2002).

Eu gostaria de sugerir uma adaptação desse termo, pelo menos aqui no Brasil, para equivalência das capacidades, visto que a ideia de igualdade se trata de uma abstração que não existe no mundo real e muitas pessoas, ao interpretar literalmente, assimilam a ideia de forma equivocada. E, a palavra inteligência também têm sua concepção abstrata e as incoerências de alguns estudos científicos tornam a palavra, no mínimo, problemática.

Retomando o ponto principal, ao reconhecer que os estudantes são capazes de aprender sozinhos a partir de objetos reais e complexos, Green reafirma a potência do sujeito aprendiz e a centralidade da experiência prática na formação musical. Como Rancière, Green nos convida a pensar uma escola que se permite experimentar novas práticas, que aceita e integra o saber, o afeto e a capacidade dos alunos, respeitando, assim, as diferentes formas de aprender, além de reconhecer as capacidades equivalente dos alunos de alcançar os objetivos propostos com autonomia, avaliando apenas sua atenção, seu trabalho em equipe e sua evolução prática.

3.2 Caminhos para a emancipação: conexões filosóficas e pedagógicas

É importante salientar que os princípios da aprendizagem informal identificados por Green dialogam, também, com conceitos que já foram e estão sendo muito discutidos por pensadores de diversas áreas, muitos se debruçaram sobre a educação ou a questões tangentes a ela, porém, por perspectivas diferentes. A autonomia de escolha de caminhos de aprendizagem por parte do aluno está intimamente ligada aos pensamentos do psicólogo Henri Wallon (Vieira, 2015), na sua compreensão de que o desenvolvimento humano resulta da integração entre emoção, movimento e cognição. Abraçar a vontade e o jeito peculiar dos alunos e permitir a compreensão dos afetos através dos significados musicais foram algumas das formas de Green

37

de trazer esta integração. De maneira parecida com Piaget, o também psicólogo fundamentou diferentes estágios para educação infantil. No quinto estágio de desenvolvimento infantil proposto por ele, a partir dos 11 anos, Wallon:

[...] delimita, de maneira mais clara e precisa, o reconhecimento da singularidade e autonomia do sujeito, com valores e sentimentos próprios, mediante ações de confronto e auto-afirmação. O processo ensino-aprendizagem deve primar pela criação de espaços e construção de vivências que permitam a expressão e discussão das diferenças e das descobertas, levando em consideração a necessidade de afirmação de relações solidárias, baseadas no respeito mútuo. (NARCISO, 2021; Disponível em: 01/12/2025)

As ideias de Green convergem também com Lacomby (2003) a respeito da teoria da afetividade de Wallon:

A Teoria da Afetividade de Wallon, nesse sentido, nos serve para questionar qualquer forma de ensino que não leve em consideração a compleição afetiva, social e política da educação, onde “todas as crianças, sejam quais forem suas origens familiares, sociais, étnicas, tem direito igual ao desenvolvimento máximo que sua personalidade comporta. Elas não devem ter outra limitação além de suas aptidões” (Lakomy *apud* Narciso, 2021).

A utilização de objetos de estudo partindo da complexidade é um outro fator, que pode ser relacionada com as ideias de Edgar Morin (2012) em sua tese sobre o pensamento complexo e a transdisciplinaridade. Sendo assim, partindo dessa prática com as músicas reais e da sua teoria dos significados musicais, Green acaba por permitir uma análise e uma prática musical

mais integral para seus alunos, para os musicólogos e pedagogos. A pesquisadora permitindo um pouco de “caos” e aleatoriedade no processo dos alunos também possibilita as mais diversas conexões; formas de assimilação e significação de acordo com a autonomia dos alunos. Deste modo, torna-se possível, uma aprendizagem plural e transdisciplinar, mesmo que inconscientemente ou indiretamente. Vale ressaltar que o conceito de transdisciplinaridade

ainda se encontra em uma zona turva no imaginário das pessoas e dos cientistas acadêmicos. Muitos ainda o compreendem como uma tentativa de se criar uma disciplina ou uma ciência que integre tudo e outros o enxergam como um ponto de evolução pós interdisciplinaridade. Na minha opinião os mais eficientes são aqueles que buscam abraçá-la em sua prática pedagógica e/ou de pesquisa acadêmica, seja com dispositivos pedagógicos, como é o caso do dispositivo SMT (sol musical transdisciplinar) idealizado pelo professor Marcus Vinicius Albricker (Albricker, 2017), que busca criar conexões entre objetos de estudo musicais, a música e o mundo. Ou, seja como os mais conceitualistas, buscando formas de incluir a análise

38

transdisciplinar de modo institucional na metodologia pedagógica e científica como é o caso de Basarab Nicolescu (2007) e Edgar Morin. (2012)

Gostaria de deixar a minha contribuição fazendo uma análise sobre os conceitos. É possível compreender a multirreferencialidade como as diferentes perspectivas pelas quais podemos observar os objetos (isso inclui a perspectiva e as significações de cada indivíduo) e a transdisciplinaridade enquanto a característica essencial dos objetos de estudo; se pegarmos um copo de cerveja, por exemplo; dele podemos extrair só o líquido usufruindo de sua

utilidade prática, mas, também, podemos refletir sobre o material do qual é feito, assim como do seu conteúdo e como é produzido, os processos que envolvem a fabricação e distribuição e afins, ou seja, de um copo de cerveja podemos extrair o mundo em diversas perspectivas. Isso destaca a ideia de que a inteligência ou a capacidade de compreensão não dependem da complexidade do material de estudo, mas sim da profundidade com que a pessoa o analisa. Essa compreensão também está presente nas ideias debatidas em “O mestre ignorante” em um de seus subcapítulos intitulado ‘tudo está em tudo’ (Rancière, 2002, p. 52).

A prática de Lucy Green dialoga, também, nas entrelinhas, com o pensamento de Freire e Rancière ao conceber seus alunos enquanto sujeitos de saber, capazes de assumir as rédeas de seu desenvolvimento e aprendizagem, como já foi discutido nesta monografia. A ausência de linearidade nos processos de aprendizagem são características intrínsecas das individualidades

e um dos principais motivos para a ineficiência da explicação. Tal característica humana fica, para mim, subentendida nos conceitos de aprendizagem de Piaget e Vygotsky (Palangana, 2015), assim como a aprendizagem em grupo está intimamente ligada com as teorias construtivistas e socioconstrutivistas na “construção” de conhecimento e da cosmovisão de cada um.

Já o reconhecimento da autonomia e da capacidade dos estudantes em aprender sem instrução direta é essencialmente uma prova da importância do conceito da equivalência das capacidades, ou seja, da filosofia rancieriana acerca da “igualdade das inteligências”, que pressupõe que todo ser humano tem a capacidade de aprender sem auxílio direto de um professor explicador. O fato de o autodidatismo ser uma prática comum no mundo também consiste em uma prova sólida sobre essa capacidade inata do ser humano de aprender em termos gerais. Isso refuta a noção comum de inteligência e indica uma problemática acerca deste conceito. Esta monografia não comportaria uma longa discussão sobre o conceito de inteligência; apesar de ter estudado bastante a respeito, preferi deixar este assunto para outro trabalho. É importante trazer luz a essa palavra, pois é um dos principais obstáculos com que

39

me deparei ao longo da leitura do livro de Rancière, porém, infelizmente, é um problema que exigiria um mestrado ou doutorado à parte.

Enfim, lendo e analisando as ideias e práticas de Green, Rancière e Jacotot, vejo como fica clara a necessidade de autonomia para evolução pessoal e cognitiva dos estudantes, seja na música ou seja em qualquer outra área pedagógica, especialmente voltada para crianças e adolescentes. A autonomia estudantil é o melhor caminho para a compreensão das próprias responsabilidades e é o que proporciona ao aluno estar ciente de suas próprias capacidades, necessidades e limites reais, a escola precisa aprender a canalizar isso e não controlar com

rigidez católica, não existe conhecimento ruim, apenas pessoas acertando e errando. É importante ter crítica aos fatos e não às pessoas, julgamento de valor é pessoal e a desconfiança deve vir somente sobre nós mesmos e sobre nós mesmos em relação ao outro.

A autonomia pedagógica e o autodidatismo, frequentemente observado por aí, estão em diálogo ainda com os processos definidos pela teoria construtivista e socioconstrutivista de Piaget e Vygotsky (Plangana, 2015), que perpassam por qualquer noção de aprendizagem humana e pressupõem que todo ser humano aprende através de suas relações de interação entre o sujeito e si mesmo, entre o sujeito e o meio natural/físico e entre o sujeito e seu meio sociocultural. Assim, o processo de aprendizagem de cada indivíduo tem como consequência a formação de diversas cosmovisões peculiares, ou seja, a visão do todo e das partes sobre a perspectiva individual e peculiar de cada humano devido às infindas possibilidades de significações que são feitas por cada perspectiva. Desta forma, a nossa realidade humana é constituída enquanto um multiverso de cosmovisões individuais, o que explica muitos dos problemas que observamos nas discussões atuais em nossa sociedade, muitos deles, problemas meramente retóricos. Tal perspectiva induz a pensar, também, que não existe no mundo algo como o conhecimento em geral, conhecimento se resume à soma dos esforços e das experiências humanas, através da ancestralidade presente na oralidade, nas Artes e na literatura científica e geral. Por isso é tão importante valorizar a humanidade e seu potencial, antes de qualquer coisa, valorizar as diferentes linguagens e formas de expressão como as Artes em geral, e isso, mais do que um papel, deveria ser a principal responsabilidade e o principal objetivo das escolas e educadores atualmente. Infelizmente, ao contrário disso, nossas instituições pedagógicas hoje se preocupam mais com o protagonismo dos professores, o conteudismo e as avaliações, desumanizando a todos, especialmente os alunos e professores.

40

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, ao longo deste trabalho, busquei compreender como as práticas de aprendizagem informal realizadas por Lucy Green (2008) podem se relacionar e fundamentar uma pedagogia musical capaz de integrar autonomia, afetividade, complexidade e emancipação. A investigação partiu da análise das experiências empíricas conduzidas por Green em escolas inglesas e explorou, em diálogo com Rancière (trad. 2002), Freire, Wallon, Morin e outros autores, os princípios epistemológicos, sociais e afetivos que estruturam tanto a prática musical quanto a prática educativa em sentido amplo. A partir dessa confluência, foi possível reconhecer que o campo da educação musical, embora frequentemente reduzido a um lugar secundário dentro das políticas educacionais, possui um potencial singular para provocar deslocamentos significativos na forma como compreendemos o ensino e a aprendizagem.

As experiências descritas por Green demonstram que a aprendizagem musical, quando

alimentada por práticas informais (exploração autônoma, escuta ativa, colaboração entre pares, criação espontânea e imersão em repertórios significativos), torna-se um terreno fértil para a emergência de capacidades que muitas vezes permanecem invisíveis em ambientes escolares tradicionais. Embora a escola costume priorizar processos padronizados, avaliativos e centralizados na explicação do professor, a aprendizagem informal ressalta que os estudantes possuem conhecimentos prévios, referências culturais, estratégias cognitivas e modos de aprender que antecedem a escola. Quando esses elementos são reconhecidos e legitimados, tornam-se não apenas recursos pedagógicos, mas manifestações de sua potência criadora, ampliando as possibilidades de aprendizagem de forma qualitativa.

Esse movimento aproxima-se diretamente da concepção rancieriana de igualdade das inteligências. Não se trata de uma igualdade factual ou indiferenciada, mas de um princípio ético segundo o qual qualquer sujeito é capaz de aprender e ensinar, desde que seja colocado em situação de necessidade ou busca ativa. A recusa à explicação como forma hierárquica de dominação intelectual encontra, na prática de Green, uma ilustração concreta: professores abandonam a posição de detentores exclusivos do saber, enquanto alunos tornam-se protagonistas de processos nos quais constroem critérios, resolvem problemas, experimentam, erram, corrigem e avançam em conjunto. Isso demonstra que a aprendizagem, portanto, não depende da transmissão e avaliação baseada no conteúdo, e sim da investigação individual e coletiva constante, além da avaliação pelo esforço, veracidade e atenção.

Paulo Freire (1985) contribui para essa leitura ao propor que a autonomia não é dada, mas construída ativamente pelos sujeitos em relação ao mundo (contexto sociocultural, espacial

41

e histórico). Na medida em que os estudantes são convocados a assumir responsabilidade pelo próprio percurso, eles não apenas desenvolvem habilidades técnicas, mas se descobrem capazes de formular hipóteses, tomar decisões, refletir criticamente e agir sobre o mundo. Essa transformação que pode ser discreta, mas que é profunda, constitui o cerne da ideia de emancipação. O aprender deixa de ser um ato mecânico e passa a ser um encontro humano com uma realidade viva, complexa e historicamente situada. Para ele a alfabetização era o meio de se alcançar tais objetivos, porém, mesmo através de um objeto de estudo diferente, podemos ver suas similaridades com o trabalho de Green, nas palavras do pedagogo brasileiro ficam claras certas convergências:

Por isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador. (Freire, 1985, p. 72)

Henri Wallon (Lakomy *apud* Narciso, 2021) oferece outra perspectiva ao enfatizar a dimensão afetiva da aprendizagem. Os relatos de Green acerca das experiências com

aprendizagem informal mostram que a música, enquanto prática social e sensível, mobiliza o corpo, mente, emoção e proporciona interação. Quando os estudantes trabalham em grupos de maneira autônoma, conflitos, entusiasmos, dúvidas e descobertas partilhadas emergem como motores do processo educativo. No exemplo de Green, a afetividade deixa de ser um mero adereço e passa a compor a própria estrutura de aprender. Ao mesmo tempo, essa dimensão afetiva torna a escola mais humana e reconhece o estudante como sujeito integral, e não apenas cognitivo.

Edgar Morin (2012), por sua vez, ilumina a necessidade de pensarmos a educação a partir da complexidade, rompendo com abordagens fragmentadas e disciplinarmente rígidas. A aprendizagem informal apresentada por Green já nasce complexa, pois articula percepção sensorial, prática corporal, análise intuitiva, repertórios culturais, relações sociais e processos reflexivos. Não há música sem corpo, sem história, sem emoção, sem cultura, sem técnica intuída e sem um modo próprio de significar o mundo. Desse modo, o ensino musical (quando orientado pela complexidade e autonomia) aproxima-se do ideal da complexidade defendido por Morin e Nicolescu, que não separam o sujeito do mundo, mas o compreendem como parte indissociável dele.

A partir dessas articulações teóricas, torna-se possível afirmar que as práticas musicais informais representam mais do que um método: constituem uma epistemologia própria. Elas reconfiguram a relação entre ensino e aprendizagem, relativizam o papel da explicação, legitimam saberes prévios, desafiam hierarquias tradicionais e reconhecem a diversidade de

42

trajetórias socioculturais, cognitivas e afetivas presentes no ambiente escolar e fora dele. Ao mesmo tempo, revelam formas alternativas de organização pedagógica que são compatíveis com uma educação verdadeiramente democrática, afetiva e emancipadora.

Nesse contexto, a noção de energia potencial humana, a qual apresento agora como uma pequena semente conceitual, contribui para ampliar essa reflexão. Inspirada na noção de energia potencial¹⁴, proveniente da Física, a energia potencial humana expressa a capacidade intrínseca de cada sujeito em transformar a si mesmo e o mundo através de suas capacidades motoras, cognitivas, afetivas, criativas e simbólicas. Sua pertinência no campo educativo está em destacar que o aprendizado não cria capacidades do nada; ele mobiliza e potencializa capacidades humanas latentes, dando forma àquilo que já existe como possibilidade. A aprendizagem informal mostra isso de maneira exemplar: ao permitir que estudantes conduzam suas próprias investigações musicais, ela ativa essas potências, algumas visíveis, outras já adormecidas, e lhes dão condições de emergir e se perceberem capazes. O conceito também pode servir para burlar e contornar as discussões sobre inteligência humana, visto que o foco aqui é melhorar a educação e não definir se foi a galinha ou ovo que veio primeiro.

Embora seja apenas uma formulação inicial, essa noção aponta para um campo vasto

de investigações futuras, que podem dialogar tanto com a neurociência quanto com a pedagogia crítica, a psicologia do desenvolvimento e a filosofia da educação. O conceito de energia potencial humana, ao ser pensado como fundamento de qualquer processo formativo, convida

nos a repensar não somente a educação musical, mas a própria natureza do aprendizado humano em sua integralidade. Através deste conceito, podemos também, enriquecer o diálogo entre as instituições educacionais e a sociedade, reconhecendo o valor dos conhecimentos oriundos de fora dessas instituições e contribuindo para democratizar a noção de conhecimento e de inteligência humana, oferecendo uma lente que pode conectar o conhecimento da oralidade e o conhecimento científico (literatura). Além de tudo isso, pode ser utilizado ao combater os discursos “capacitistas” que se estendem da violência simbólica a alunos que não se enquadram nos padrões na ordem escolar até às pessoas diagnosticadas atualmente como PCD (pessoas com deficiência), que também sofrem pela falta de reconhecimento, assistência e inclusão.

¹⁴ [Física] Nome dado à energia quando ela está armazenada em um sistema, e que pode a qualquer momento manifestar-se; a energia potencial elástica, por exemplo, é a energia mecânica contida na deformação de uma mola ou de um elástico, e que pode liberar-se sob a forma de movimento: a mola da ratoeira funciona como um motor para o carrinho, transformando a energia potencial elástica da mola em energia cinética. (DICIONÁRIO DICIO, 2025)

Por fim, é importante reconhecer que este estudo também se insere numa trajetória pessoal marcada por experiências que atravessam a vida escolar, acadêmica, a prática musical e a formação subjetiva. A leitura de Green e o diálogo com autores como Rancière e Freire permitiram revisitar vivências de infância e adolescência, nas quais a música atuou tanto como espaço de resistência quanto de refúgio e expressão. Ao revisitar tais memórias, pude compreender que a autonomia que hoje defendo como princípio pedagógico já se anunciava em experiências informais de aprendizagem musical, nas quais a escuta curiosa, a experimentação intuitiva e a prática colaborativa tinham papel decisivo. Essa dimensão autobiográfica não está dissociada da análise teórica: ela confirma, pelo vivido, aquilo que os autores discutem em suas obras e que a prática pedagógica de Lucy Green torna evidente.

Conclui-se, portanto, que pensar a aprendizagem musical através da lente da autonomia, da afetividade, da igualdade das inteligências e da complexidade não é apenas um exercício teórico, mas uma urgência pedagógica. A escola e os professores precisam reconhecer, de verdade, que seus estudantes carregam repertórios, saberes, interesses e potenciais que ultrapassam os limites curriculares e utilizar isso em suas práxis diárias; que aprender é um ato profundamente humano, carregado de significados e emoções; que a

música pode ser caminho de uma educação afetiva e emancipadora; e que a educação, quando verdadeiramente democrática, acolhe e desenvolve a energia potencial presente em cada sujeito.

Assim, este estudo reafirma a pertinência das práticas de aprendizagem informal no contexto escolar e aponta para a necessidade de novos paradigmas pedagógicos que reconheçam a potência realizadora e criadora dos estudantes. Ao integrar música, filosofia, pedagogia e experiências práticas, abre-se espaço para uma compreensão mais ampla, transdisciplinar e humana da educação, uma compreensão que honra a diversidade das vocações e que encoraja cada sujeito a tornar-se conscientemente responsável pela sua própria formação e conduta.

Este trabalho representou, ao mesmo tempo, um percurso investigativo e formativo. Ao estudar as práticas de aprendizagem informal propostas por Lucy Green, busquei compreender de que modo suas experiências podem iluminar caminhos para uma educação musical mais humana, autônoma e complexa. No entanto, a elaboração deste estudo também exigiu revisitar momentos marcantes de minha trajetória como estudante e músico, possibilitando reconhecer que muitos dos princípios aqui discutidos já se insinuavam em vivências pessoais anteriores. Assim, este TCC não é apenas uma análise acadêmica, mas também uma síntese de processos internos (intelectuais, afetivos e artísticos), que se entrelaçam com as reflexões teóricas e pedagógicas apresentadas aqui.

44

Ao longo da pesquisa, tornou-se evidente que a aprendizagem informal musical, quando incorporada ao contexto escolar, tem o potencial de deslocar perspectivas cristalizadas sobre o ensino. Em vez de um processo centrado exclusivamente na explicação, na ordem e na padronização, tal prática promove uma pedagogia fundada na investigação, na colaboração e na construção de sentido. Isso implica reconhecer que os estudantes não chegam à escola vazios ou neutros, mas carregam referências culturais, habilidades sensoriais, modos próprios de aprender e uma relação singular com a música. Valorizar essas dimensões significa, antes de tudo, acolher o estudante em sua condição integralmente humana.

Ao mesmo tempo, este trabalho se deparou com limites inevitáveis de uma pesquisa de natureza bibliográfica. As reflexões aqui desenvolvidas, embora sustentadas por diversas obras teóricas e por relatos de experiências empíricas de Green e Jacotot, não foram acompanhadas de uma investigação de campo no contexto brasileiro. Essa ausência, porém, abre uma possibilidade de continuidade: estudos futuros poderão analisar como tais práticas se manifestam em realidades escolares diferentes, especialmente no Brasil, onde as condições materiais, estruturais e culturais impõem desafios próprios.

Seria de grande interesse pedagógico e científico, também, refletir sobre como

funcionam na prática os caminhos das afetividades em relação as diferentes habilidades e áreas de conhecimento. A compreensão desses caminhos analisando as significações feitas por diferentes pessoas acerca dos mesmos objetos de estudo podem nos oferecer dados importantes na hora de encontrar meios pedagógicos e métodos de estudo para todo o tipo de conhecimento e habilidade, pensando caso a caso é claro e não de uma maneira geral. Uma pesquisa dessa estirpe poderia nos ajudar a responder perguntas como; quais são os pontos afetivos em relação a outras linguagens, habilidades e/ou formas de conhecimento? Quais gatilhos devemos usar a fim de aumentar a efetividade da aprendizagem humana? Até que nível os traumas são positivos e a partir de que ponto o trauma se torna limitante? Entre outras questões de extremo interesse pedagógico e humano. Afinal, seria de grande interesse aos “educadores” se os alunos parassem de dizer para si mesmos, em sua insegurança, que não são bons ‘nisso ou naquilo’ ou que não gostam ‘disso ou daquilo’. Para isso, seria necessário ter tempo e autonomia para que experimentem a prática específica conectada a sua realidade específica e seguindo sua vontade com o mínimo de liberdade, respeito e confiança, evitando ao máximo avaliações e comparações entre indivíduos.

Outro aspecto que surge como possibilidade de aprofundamento diz respeito ao conceito de energia potencial humana, que introduzi aqui de forma inicial e ainda embrionária. Embora

45

tenha sido apenas mencionado como metáfora e ponto de partida teórico, acredito que ele comporta um campo fecundo de desenvolvimento. A ideia de que aprender é mobilizar potências internas (afetivas, cognitivas, motoras e simbólicas) aproxima a pedagogia de uma visão mais integrada do sujeito, conectando corpo, pensamento, emoção e cultura. Explorar esse conceito com maior rigor teórico, talvez em diálogo com estudos neurocientíficos e com abordagens da psicologia do desenvolvimento, pode resultar em novas interpretações sobre o papel da escola na educação musical e da educação como um todo. Essa investigação constitui, para mim, um forte desejo para trabalhos futuros, possivelmente em uma pós-graduação na área da pedagogia.

Além disso, este estudo contribui para consolidar a percepção de que a música, enquanto prática artística e cultural, é também um espaço privilegiado de encontro, expressão e transformação. Christopher Small e Keith Swanwick, embora não tenham sido foco central desta monografia, aparecem como vozes que ampliam a compreensão da música para além de sua materialidade sonora, aproximando-a da vida social, das relações humanas e das formas de estar no mundo. Os dois autores são frequentemente citados por Green em seus trabalhos e oferecem compreensões distintas, porém muito enriquecedoras da música e do fazer musical. Retomar suas ideias, assim como aprofundar estudos sobre música na contemporaneidade é

um dos meus desejos pessoais para o futuro, especialmente diante dos desafios éticos, filosóficos e estéticos trazidos pela indústria cultural e o avanço das tecnologias.

Por fim, é importante destacar que este TCC reafirma uma convicção que atravessa tanto minha experiência de vida quanto a tradição de autores como Freire, Rancière e Green: a educação deve ser espaço de liberdade, de criação e de reconhecimento das potencialidades humanas. A escola, frequentemente marcada por práticas que produzem desmotivação, insegurança, preguiça e fragmentação, precisa ser repensada a partir de princípios que acolham a diversidade e incentivem processos de emancipação. A aprendizagem informal somada à práxis dos pensadores já citados oferece caminhos concretos para isso. Assim como a música, por sua natureza expressiva e comunitária, pode ser uma via privilegiada para esse propósito também. Ao aproximar o fazer musical de práticas vivas, significativas e cooperativas, tornamos possível que cada estudante descubra e desenvolva suas capacidades latentes, elabore sentidos próprios, se reconheça no outro e se reconheça como sujeito igualmente capaz.

Antes do ponto final, é importante esclarecer também que as reflexões apresentadas ao longo deste trabalho sobre a redefinição do papel do professor e das instituições escolares não devem ser confundidas com qualquer deslegitimação da docência. Ao contrário: reconhecer a

46

potência da oralidade, da experiência e do pensamento científico, bem como defender práticas de autonomia discente, implica valorizar ainda mais a função do educador enquanto mediador sensível, ético e intelectualmente rigoroso. A crítica aqui não se dirige ao professor, mas às estruturas que limitam sua atuação e que, muitas vezes, o afastam daquilo que é essencial no processo educativo: estimular, orientar, provocar e reconhecer a potência dos estudantes. Nesse sentido, embora algumas ideias discutidas possam dialogar superficialmente com discursos contemporâneos associados ao trabalho de ‘coachs’, é fundamental ressaltar que a legitimidade de qualquer prática, seja de um professor, seja de um coach, depende de formação sólida, responsabilidade ética e comprometimento com o desenvolvimento humano. Trata-se, portanto, de uma questão complexa, que exige análise caso a caso, evitando generalizações simplistas e reafirmando que o objetivo deste trabalho não é substituir o papel do professor, mas fortalecer sua atuação em um paradigma pedagógico mais humano, crítico e emancipador.

Assim, encerro este trabalho com a esperança de que as reflexões aqui desenvolvidas possam contribuir e ampliar o debate sobre a educação musical e, de modo mais amplo, sobre a educação contemporânea como um todo. Que esta monografia seja apenas uma semente, pequena, mas viva, no campo fértil das investigações pedagógicas e musicais. E que inspire práticas, estudos e transformações que valorizem a autonomia, o afeto, a cultura, a

complexidade e a energia potencial humana presente em cada indivíduo. Que a música e a educação evoluam cada vez mais enquanto espaços de expressão, descobertas, comunhão e liberdade humana.

47

REFERÊNCIAS

- ENERGIA potencial. In: **DICIO: Dicionário Online de Português**. [S.l.]: 2026. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/energia-potencial/>. Acesso em: 4 jan. 2026.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 9. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.
- GREEN, Lucy. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. **Revista da ABEM**, v. 20, n. 28, 2013. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/104>. Acesso em 27 nov. 2025.
- GREEN, Lucy. **Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy**. Aldershot: Ashgate, 2008.
- GREEN, Lucy. Meaning, Autonomy and Authenticity in the Music Classroom. **Palestra inaugural**, Instituto de Educação da Universidade de Londres, 2005. (Disponível em; https://www.researchgate.net/publication/292577683_Meaning_Autonomy_and_Authenticity_in_the_Music_Classroom_an_inaugural_professorial_lecture em 01/12/2025)
- NARCIZO, Elaine. **Henri Wallon: a afetividade no processo de aprendizagem**. 2021. Artigo disponível diretamente em: <https://profseducacao.com.br/artigos/henri-wallon-a-afetividade-no-processo-de-aprendizagem/>. Data de acesso: 01/12/2025
- PACHECO, José. **Palestra** no TED-Ed. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cYrgbptYcho> . Data de acesso: 01/12/2025
- PALANGANA, Isilda C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- VIEIRA, Graziella. A Teoria Psicogenética de Henri Wallon. Educação e Linguagem, *In: SEMANA DE INTEGRAÇÃO; XII SEMANA DE LETRAS E XIV SEMANA DE PEDAGOGIA – III, 3. “EDUCAÇÃO E LINGUAGEM: NOVOS OLHARES, NOVAS POSSIBILIDADES DE ENSINO”*. v. 1, n. 1, Anápolis-GO, 2014. Disponível em: (<https://www.anais.ueg.br/index.php/semintegracao/article/view/2851>), em 01/05/2025
- Bibliografia Complementar:
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. 1998. UFSCar, São Carlos, SP. Disponível em: (<https://drive.google.com/file/d/1tFozcnjW00NmCY1vc-mxs0LNopFrgsm/view>), em; 01/12/2025)
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2022.

hooks, bell. Aprendendo a transgredir. WMF Martins Fontes, São Paulo, 2013.

48

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Bertrand, Brasil, 2012

PACHECO, José. **Reconfigurar a escola: transformar a educação**. São Paulo: Cortez, 2018.

SILVA, Carlos Alberto Pereira. Resenha de “O manifesto da transdisciplinaridade”, de Nicolescu. **Revista FAMECOS**, n. 32, Porto Alegre, 2007. Disponível em: (<https://pt.scribd.com/document/130084455/Resenha-O-Manifesto-Da-Transdisciplinaridade>), em; 01/12/2025)