



Fundação

CECIERJ

Consórcio **cederj**

Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

Música e Educação

Volume Único

Mônica Duarte



GOVERNO DO ESTADO
RIO DE JANEIRO

Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação

**UNIVERSIDADE
ABERTA DO BRASIL**

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



PÁTRIA AMADA
BRASIL
GOVERNO FEDERAL

Apoio:



FAPERJ

Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

www.cederj.edu.br

Presidente

Carlos Eduardo Bielschowsky

Vice-presidente

Marilvia Dansa de Alencar

Coordenação do Curso de Pedagogia

UENF – Shirlena Campos de Souza Amaral

UERJ – Solange Medeiros Pitombeira de Lucena

UNIRIO – Leonardo Villela de Castro

Material Didático

ELABORAÇÃO DE CONTEÚDO

Mônica Duarte

COORDENAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL

Cristine Costa Barreto

SUPERVISÃO DE DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL

Cristiane Brasileiro

DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL E REVISÃO

Anna Maria Osborne

Jorge Fernando Barbosa do Amaral

Luiza São Tiago

Departamento de Produção

COORDENADOR DE PRODUÇÃO

Fábio Rapello Alencar

ASSISTENTE DE PRODUÇÃO

Bianca Giacomelli

REVISÃO TIPOGRÁFICA

Beatriz Fontes

Carolina Godoi

Cristina Freixinho

Janaina Santana

Renata Lauria

Thelenayce Ribeiro

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Alexandre d'Oliveira

André Guimarães de Souza

Márcia Valéria de Almeida

ILUSTRAÇÃO

André Dahmer

Bianca Giacomelli

Clara Gomes

Fernando Romeiro

Sami Souza

CAPA

Fernando Romeiro

PRODUÇÃO GRÁFICA

Patrícia Esteves

Ulisses Schnaider

Copyright © 2005, Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e/ou gravada, por qualquer meio eletrônico, mecânico, por fotocópia e outros, sem a prévia autorização, por escrito, da Fundação.

D812m
Duarte, Mônica.

Música e Educação: volume único / Mônica Duarte. – Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2005.

166p.; 19 x 26,5 cm.

ISBN: 978-85-458-0071-2

1. Música-educação básica. 2. Construção social da música. 3. Repertório musical. I. Título.

CDD: 781

Referências Bibliográficas e catalogação na fonte, de acordo com as normas da ABNT.

Governo do Estado do Rio de Janeiro

Governador
Wilson Witzel

Secretário de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação
Leonardo Rodrigues

Universidades Consorciadas

**CEFET/RJ - Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca**
Diretor-geral: Carlos Henrique Figueiredo Alves

FAETEC - Fundação de Apoio à Escola Técnica
Presidente: Alexandre Sérgio Alves Vieira

**IFF - Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Fluminense**
Reitor: Jefferson Manhães de Azevedo

**UENF - Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro**
Reitor: Luis César Passoni

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Reitor: Ruy Garcia Marques

UFF - Universidade Federal Fluminense
Reitor: Antonio Claudio Lucas da Nóbrega

**UFRJ - Universidade Federal do Rio de
Janeiro**
Reitora: Denise Pires de Carvalho

**UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro**
Reitor: Ricardo Luiz Louro Berbara

**UNIRIO - Universidade Federal do Estado do
Rio de Janeiro**
Reitor: Luiz Pedro San Gil Jutuca

SUMÁRIO

Aula 1 – O ensino de música, na Educação Básica, está desaparecendo? ____	7
<i>Mônica Duarte</i>	
Aula 2 – O som não é música, mas a música é (também) som _____	17
<i>Mônica Duarte</i>	
Aula 3 – A construção social da música _____	29
<i>Mônica Duarte</i>	
Aula 4 – Repertório musical: como classificar? _____	41
<i>Mônica Duarte</i>	
Aula 5 – O papel da música na escola _____	53
<i>Mônica Duarte</i>	
Aula 6 – A concepção humanista do papel da música na escola _____	69
<i>Mônica Duarte</i>	
Aula 7 – Uma prática interacionista com música na escola _____	83
<i>Mônica Duarte</i>	
Aula 8 – A música como prática discursiva _____	95
<i>Mônica Duarte</i>	
Aula 9 – O processo de representação da produção musical _____	113
<i>Mônica Duarte</i>	
Aula 10 – Linguagem falada e movimentos corporais: recursos universais para a produção musical? _____	127
<i>Mônica Duarte</i>	
Aula 11 – Linguagem falada e movimentos corporais: recursos universais para a produção musical? _____	137
<i>Mônica Duarte</i>	
Aula 12 – A proposta de pedagogos musicais do século XX (final) e XXI. Elementos fundamentais para a produção sonora atual. Murray Schafer _____	145
<i>Mônica Duarte</i>	
Referências _____	159

O ensino de música, na Educação Básica, está desaparecendo?

Mônica Duarte

AULA

1

Meta da aula

Apresentar o fundamento teórico da proposta pedagógica a ser desenvolvida durante o curso.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. definir os aspectos geográficos e temporais na constituição dos conceitos sobre música;
2. distinguir as práticas musicais em desenvolvimento na escola básica que possam ser significativas para os estudantes.

INTRODUÇÃO

Certamente, você já passou por muitas estradas, seguiu alguns atalhos e, agora, estou aqui propondo mais uma opção de jornada: vamos, juntos, percorrer os caminhos da música na Educação.

Você deve estar pensando: “Nunca estudei música! Como vou desenvolver, com meus alunos, práticas musicais no nosso cotidiano?” Por isso, estamos juntos nesta jornada! Quero partilhar com você uma proposta de trabalho em que a estrutura da produção musical será desenvolvida, não importa com que material você estiver trabalhando.

Começaremos pela análise da questão apresentada no título desta aula: “O ensino de música, na Educação Básica, está desaparecendo?” À primeira vista, pode parecer uma indagação exagerada. Porém, é comum ouvirmos muitos teóricos afirmarem que a prática de educação musical não ocorre na escola de Ensino Básico.

ONDE ESTÁ A MÚSICA NA ESCOLA?

Fuks (1993) acredita que é preciso desenvolver diferentes formas de escuta para identificar o ensino de música, as práticas musicais e seus produtos presentes na escola. Se alguém chegar numa escola de Ensino Básico e procurar as práticas musicais e sons que ouviria em um conservatório ou escola de música, por exemplo, certamente dirá: “Aqui não há ensino de música nem se faz música!”



Práticas musicais dizem respeito às ações que as pessoas de um grupo social consideram como sendo próprias da música. Geralmente, na cultura ocidental, consideram-se práticas musicais as ações de compor, executar um instrumento ou cantar, ouvir/apreciar.



Veja que curioso: desde o século XIX, o canto coletivo existe na escola de Ensino Básico, especialmente na escola pública (FUKS, 1993). E, ainda hoje, professores de música classificam o resultado do canto escolar como **AFINADO** ou desafinado. Bem, é preciso adiantar aqui que esses critérios (afinado, desafinado) são muito relativos. Para Fuks (1993), eles são “historicamente construídos”, variando de acordo com as concepções de diferentes grupos sociais:

A questão da afinação, particularmente, precisa ser entendida através de duas dimensões: a espacial e a temporal. A primeira está ligada às diferenças de uma cultura para a outra. É sabido que o que se considera como sendo afinado, em determinada cultura, pode soar de maneira desafinada em outra. Quanto à segunda dimensão – a temporal – podemos ressaltar que, com o passar do tempo, o sentido de afinação se modifica até em uma mesma cultura, em função da evolução da própria música e de todo o tecido sociocultural (FUKS, 1993, p. 138).

AFINAÇÃO

Em música, este é um conceito que diz respeito ao ajuste dos sons entre si ou em relação a uma altura sonora apresentada como a referência para o ajuste sonoro dos instrumentos ou vozes envolvidos em uma prática musical.

ATIVIDADE



Atende ao objetivo 1

Vou propor duas experiências para que você possa compreender melhor tanto a dimensão espacial quanto a dimensão temporal do conceito de afinação.

Ouçá uma música típica oriental, pode ser japonesa ou mesmo indiana. Com certeza, você vai estranhar, vai achar que os instrumentos e/ou cantores estão desafinando. É isso mesmo?

Agora, experimente ouvir Mart'nália cantando. Depois, ouça Sandy, a irmã do Júnior. Ambas são cantoras de música popular brasileira.

O que você pensa a respeito das vozes dessas cantoras? São afinadas, desafinadas? O que nelas é estranho para você? Por quê? Registre suas impressões.

Você consegue pensar em outros exemplos que confirmem essa dupla dimensão do conceito de afinação?



RESPOSTA COMENTADA

Para quem gosta do jeito de a Sandy cantar, com sua voz aguda e suave, pode ter classificado o jeito de cantar da Mart'nália como desafinado. O resultado da primeira experiência diz respeito à dimensão espacial do conceito de afinação, enquanto o resultado da segunda experiência diz respeito à dimensão temporal. Converse com seu tutor e seus colegas, no polo, sobre os exemplos pensados por você. Pode ser divertido e esclarecedor perceber que um mesmo conceito pode receber diferentes interpretações.

Um detalhe importante: na escola, a prática musical é, geralmente, transmitida oralmente, ou seja, raramente se estabelece uma escrita para ser decifrada por meio de canto ou pela execução de algum instrumento “musical” (pode até ser caixinha de fósforo ou as carteiras da sala de aula). No Ocidente, se as pessoas de uma determinada sociedade detêm a escrita, são definidas como avançadas. Caso contrário, definem-se como sociedades primitivas. Então, imagine como deve ser classificada uma prática que prescinde da escrita para ser realizada. É provável que, por isso mesmo, as práticas musicais que existem na escola nem cheguem a ser percebidas pelos estudiosos, ou possam mesmo ser tomadas como inexistentes. Podemos concluir, portanto, que a música na escola de

Ensino Básico não está desaparecendo, ela sempre existiu, está presente no cotidiano escolar há muito tempo, apenas não foi devidamente percebida e reconhecida como tal pelos especialistas.



ATIVIDADE

Atende ao objetivo 2

Conheça o cotidiano de uma escola de Ensino Básico e enumere, numa lista, os momentos ou atividades em que você pode identificar a presença de práticas musicais.

Que jogos e/ou brincadeiras feitas pelos estudantes na escola envolvem canto, movimentos corporais ritmados (palmas, sapateados, balanço corporal etc.), execução de instrumentos musicais convencionais (pandeiro, violão etc.) ou não convencionais (caixas, lixas, molhos de chaves etc.)?

RESPOSTA COMENTADA

Nos momentos do canto coletivo, das brincadeiras, jogos ou mesmo do MP3 no recreio, das batucadas dos alunos, das canções inventadas pelos estudantes para "zoar" algum colega ou professor, acontecem diferentes práticas musicais. Por meio dessas práticas, acontecem aprendizagens de novas maneiras de produzir música e novas maneiras de pensar o que é música. E é a partir desses momentos que você pode coletar material muito rico para trabalhar as práticas musicais com os estudantes da escola básica.

E SE ENSINA MÚSICA NA ESCOLA?

Podemos responder à questão da seguinte maneira: sim, pode-se desenvolver práticas musicais com estudantes da escola básica. Qual é a diferença entre ensinar música e desenvolver práticas musicais?

Como vimos, em nossa sociedade ocidental, entendemos por práticas musicais as ações de ouvir/apreciar, executar um instrumento ou cantar, compor ou improvisar. Um pedagogo musical da Universidade de Londres, professor Keith Swanwick (2003), acredita nisso também. E mais: pensa que, em cada uma dessas práticas, há um nível de tomada de decisão por parte daquele que executa a ação.

Ao ouvir, podemos tomar poucas decisões, pois não podemos influir no curso da música. Podemos, sim, no máximo, desligar o rádio ou trocar de estação. Ao executar, podemos ter uma certa influência no curso da música, tocando ou cantando mais rápido ou mais lento, mais forte ou mais suave. Ao compor, no entanto, estamos exercendo nosso maior nível de decisão. Sabe por quê? Porque escolhemos os materiais necessários que devem emitir os sons que desejamos, a maneira de emitir esses sons e, depois, de organizá-los em uma sequência que seja lógica para nós.

Imagino que você ainda esteja se perguntando: “Como vou compor? Como vou tocar um instrumento, mesmo que seja a lata de lixo que fica ao lado da minha mesa na sala de aula?” Nesse caso, responderei a você: se você é capaz de desenvolver uma ideia usando palavras (texto falado ou escrito) ou mesmo imagens (desenho), é capaz, também, de desenvolver ideias usando sons.

Se pensarmos que música é um *discurso*, como o professor Swanwick propõe, talvez fique mais fácil entender a ideia que funda a proposta de ensino que trago para você.

Qualquer um pode desenvolver práticas musicais – compor, executar, ouvir –, se tiver intenção. Isso porque o que entendemos por música é definido por nós mesmos, na nossa relação social com os outros. Você e seus alunos podem estipular critérios e parâmetros para as práticas musicais do seu cotidiano. Portanto, essas práticas serão significativas para vocês.

Mas como pensar o processo pelo qual algo é definido como significativo para alguém? Por quais processos cada um de nós toma as coisas à nossa volta como significativas para nós?

Na busca de respostas a tais questões, uma das contribuições relevantes que encontrei foi a Teoria das Representações Sociais. Essa teoria foi proposta, inicialmente, por Serge Moscovici (1985) e, posteriormente, desenvolvida e exposta por Jodelet (2001) e Alves-Mazzotti (2000).

Desenvolvida na Psicologia Social, a Teoria das Representações Sociais apresenta informações muito importantes para entendermos os processos de produção dos discursos. É bom lembrar que as práticas musicais das quais estamos tratando são formas de produção. Produção, além de música, de sentidos ou significados do que pode ser considerado música. Quem vai definir que tipo ou conceito de música está sendo trabalhado são as pessoas envolvidas naquela produção, ou seja, você e seus (futuros) estudantes.

A Teoria das Representações Sociais analisa e aborda a pluralidade dos modos de organização do pensamento. Por essa teoria, podemos entender os processos que são individuais e, ao mesmo tempo, coletivos de construção do significado. São processos integrados. Desse modo, é possível entender que a relação da pessoa com os outros interfere na produção do seu pensamento.

Isso nos faz lembrar que todo conhecimento é socialmente produzido e compartilhado. Além disso, o conhecimento tem a função de elaborar comportamentos e promover a comunicação entre as pessoas, proporcionando a construção de uma realidade comum a um grupo social (JODELET, 2001). Ora, veja se não é adequado, para você, pensar que a música é um tipo de conhecimento que gera comportamentos... Lembre-se de como se comportam as pessoas de um grupo de pagodeiros ou de um grupo de rock. Viu? Cada uma dessas pessoas tem um jeito de agir e, até, de se vestir, que a caracteriza como sendo uma pessoa que faz um tipo de música.



Pela Teoria das Representações Sociais, a maneira como você e os estudantes pensarem “música” definirá a realidade da música entre vocês.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos objetivos 1 e 2

Identifique, na lista que você fez a partir da Atividade 2, a presença de uma ou mais práticas musicais que consideramos relevantes na sociedade ocidental, como um todo. Qual delas você considera viável desenvolver em sala de aula no município em que você vive ou trabalha? Justifique sua resposta.

RESPOSTA COMENTADA

A música é um tipo de conhecimento do homem que vale por si mesmo, e tem práticas próprias. Na lista que você complementou, nesta Atividade Final, você está se aproximando da racionalidade própria da música. As práticas musicais desenvolvidas por você e seus alunos são decorrentes da função social da escola e da música na escola. Ela está na escola para que as práticas relacionadas a ela possam ser desenvolvidas pelas pessoas. O sentido dado às práticas musicais é um acordo sobre o que é propriamente musical para determinados grupos sociais. A preocupação em estabelecer um consenso encontra-se como motivação para a construção dos discursos dos professores quando falam das práticas musicais adequadas ao ensino ou à escola. A predicação “apropriado ao uso escolar” resulta do processo de negociação, conversação ou argumentação que determina quais aspectos devem ser considerados pertinentes à qualidade “musical”. Esse movimento de negociação é amplo e estabelecido entre teóricos dos campos da música e da pedagogia da música, professores, alunos e suas interações com outros âmbitos sociais, em uma dinâmica de configuração da identidade grupal e negociação entre grupos da distância que os afasta ou aproxima em seus movimentos de interação. Em suma, o que é próprio para a escola inscreve-se em alguma doutrina sobre a escolarização. No caso da escola de ensino regular, por exemplo, todas as disciplinas escolares põem-se no interior de alguma doutrina sobre seu papel na formação dos educandos, e, de acordo com aquela doutrina, elas adquirem maior ou menor valor educativo. No caso da música, no Brasil, o seu valor educativo precisa ser

demonstrado, pois as doutrinas sobre a escola que permeiam as decisões a respeito dos currículos não a consideram “útil”, uma vez que o critério usual é o da utilidade imediata ou futura de alguma disciplina escolar (“para que serve...?”).

O caráter comunicativo é fundamental nesta discussão, pois trata da negociação da distância entre os homens a propósito de uma questão — aqui a dos discursos sobre a música e seu lugar na escola.

RESUMO

Na produção de qualquer tipo de conhecimento, é importante verificar como acontece o processo pelo qual as pessoas dão sentido às coisas.

É importante buscar os valores, conceitos e crenças das pessoas nos seus próprios discursos para entender o que elas “conhecem”.

Se entendermos música como discurso, fica mais fácil verificar que as práticas musicais em desenvolvimento na escola já espelham o que aquelas pessoas envolvidas nas práticas entendem por música.

O som não é música, mas a música é (também) som

Mônica Duarte

AULA 2

Meta da aula

Apresentar a discussão sobre a definição/ significação de música em diferentes contextos sociais e históricos, utilizando o modelo proposto por uma teoria do campo da psicologia social: a Teoria das Representações Sociais.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. descrever os elementos fundamentais da Teoria das Representações Sociais como base para o desenvolvimento da prática pedagógica em música, proposta no curso;
2. resumir o processo pelo qual um fenômeno físico e/ou social recebe a denominação "música" ou qualidade "musical".

INTRODUÇÃO

Na aula anterior, iniciamos a discussão sobre a construção do sentido das práticas musicais nas escolas regulares. É importante a gente pensar sobre isso para não repetir alguns pontos de vista como: “Os professores são inaptos para o trabalho com música nas escolas”; “Os alunos não possuem o ‘dom’ para a música” (uma visão voltada exclusivamente para a psicologia do indivíduo) ou “Os alunos de classes econômicas desfavorecidas não têm capacidade para entender a ‘boa’ música” (uma visão voltada exclusivamente para uma estrutura social que determina a capacidade do indivíduo). Nenhum desses pontos de vista é favorável ao desenvolvimento de uma prática pedagógica transformadora do homem, pois eles não nos dão nenhuma pista para a transformação. Uma alternativa, a que escolhemos desenvolver no curso, é oferecer ferramentas teóricas para que você possa compreender a maneira como cada prática musical nasce das relações sociais, entre as pessoas que se encontram na vida cotidiana. Assim, podemos pensar em práticas e políticas pedagógicas mais adequadas à escola e a cada turma de estudantes.

É relevante buscar o sentido das práticas musicais que integra a interação entre as pessoas no processo de ensino/aprendizagem. Pensamos que, se comunicação é a ação que estabelece algo em comum, sendo preciso, para isso, a negociação das diferenças entre as pessoas para que aconteçam as trocas sociais (dentre elas a que consideramos ser educativa e musical), a comunicação de sentidos musicais pode e precisa ser feita. Mas como fazer isso?

Vamos tentar apresentar uma maneira de pensar sobre como os sentidos das práticas musicais são construídos no cotidiano. Para isso, vamos precisar apresentar, brevemente, uma teoria no campo da Psicologia Social. Ela se chama Teoria das Representações Sociais. A nossa hipótese é que a música é um produto social, da ação do homem na sua relação com o outro que ele identifica como seu “auditório”, para quem ele desenvolve suas ações musicais buscando emocioná-lo. A Teoria vai nos ajudar porque entendemos que o desenvolvimento das práticas musicais (qualquer prática musical) coincide com a produção de representações sociais. Vamos ver.

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: MODELO ADEQUADO PARA ENTENDER A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DAS PRÁTICAS MUSICAIS COMO PRÁTICAS SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais foi fundada por um psicólogo francês chamado Serge Moscovici, na década de 1960. Ela é uma forma sociológica, mais do que psicológica, de tratar o comportamento das pessoas e a maneira como elas dão significado às coisas do mundo que as cerca.

Na Teoria das Representações Sociais, podemos verificar como se formam e como funcionam os sistemas de pensamento que utilizamos para classificar objetos, pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Para o pessoal que trabalha com essa teoria, a crença principal é que todo o conhecimento produzido por um grupo social tem um sentido ou significado (senso) comum aos seus integrantes, por isso é reconhecido e legitimado no âmbito desse grupo. Só se produz conhecimento sobre algo que a pessoa pode ou queira reconhecer e que tenha relevância social.

Por meio dessa teoria, conseguimos entender como acontecem os processos de construção do conhecimento próprio para desenvolver uma "prática musical" por um determinado grupo social (cada grupo social desenvolve práticas musicais específicas a ele).

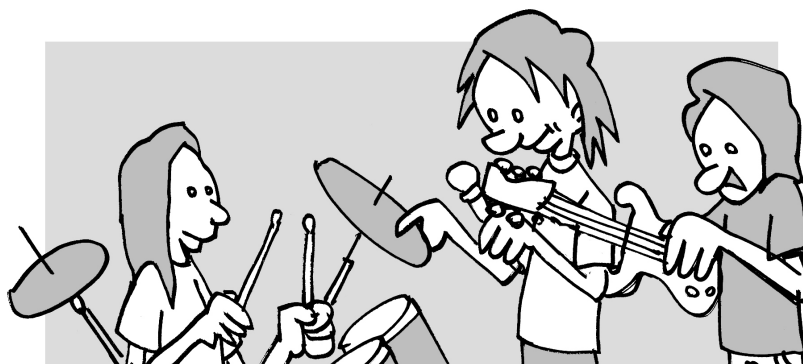
O que é Representação Social? Entendemos por representação social uma forma específica de conhecimento que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos. É um conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, tendo um objetivo prático para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.

O produto de uma prática humana (objeto social) pode ser representado como musical por um determinado grupo cultural, dependendo do significado ou sentido que lhe é atribuído dentro da estrutura cultural particular daquele grupo. Objetos musicais, entendidos como objetos sociais, são também objetos de representações sociais. Deu para entender? Ainda não? Então, vamos tentar um exemplo de aplicação pedagógica da Teoria.

Nas turmas de uma escola, é possível e recomendável trabalhar as práticas próprias do que se considera música *pelos estudantes*. Não importa se o resultado será próximo àquele que ouvimos nas salas de concerto ou de *shows* de música popular. O que importa é levar em

consideração a lógica da produção *no trabalho* que se vai desenvolver em conjunto com os estudantes. Essa lógica precisa ser a lógica natural do grupo, aquela que nasce das intenções e dos acordos estabelecidos entre as pessoas que fazem parte desse grupo.

A Teoria das Representações Sociais permite compreender como e por que os integrantes de um determinado grupo social defendem determinadas práticas (no nosso caso, pedagógicas e musicais).



Para que uma criança aprenda a cantar, ela não precisa ter aulas de canto. Ela ouve sua mãe e outras pessoas cantando e busca imitá-las, observando em que momentos a ação do canto se apresenta e, se verificar que isso é valorizado ou importante, vai buscar imitar. A resposta dos

integrantes do grupo social mais próximo à criança (aprovar ou desaprovar o seu canto) é decisiva para a construção da sua autoimagem em relação à capacidade de cantar e da sua representação sobre o canto.

A partir desse exemplo, frisamos que as representações sociais dizem respeito a crenças, valores e atitudes construídos por meio da comunicação e da argumentação entre as pessoas. Vamos pensar que as práticas musicais são formas de argumentar para emocionar os outros a partir das ideias que estamos veiculando por meio dos sons.

De fato, a música, a pintura, a escultura e o teatro são artes que visam alterar de alguma maneira as crenças, os valores e as atitudes de seus auditórios e buscam afetá-los (MAZZOTTI, 2002). Contudo, isso não é novidade, pois já na *Poética* Aristóteles mostra que os poetas falam para um dado público e têm como finalidade mobilizar suas paixões, expressá-las e modificá-las. Então, para emocionar/convencer um público ou auditório, é preciso conhecê-lo, saber como ele dá significado às coisas à sua volta.

ATIVIDADE



Atende ao objetivo 1

Levando em consideração o que você leu até agora, aponte as contribuições da Teoria das Representações Sociais para o entendimento e o desenvolvimento de práticas musicais na escola.

RESPOSTA COMENTADA

A Teoria das Representações Sociais reforça o caráter fundamental da interação social na construção do conhecimento. A música, como conhecimento humano, no campo da poética, como já queria Aristóteles, é construída na relação da pessoa com aqueles que ela reconhece e legitima nos seus grupos sociais. Portanto, deve-se saber

emocionar os outros por meio da música. Para tanto, precisamos conhecer esses outros, ou auditórios, para saber como afetá-los. A Teoria das Representações Sociais pode ajudar-nos nesse trabalho, porque, por meio dela, temos condições de verificar como o conhecimento sobre música e a prática musical são construídos em qualquer tipo de cultura.



DISCUTINDO A NATUREZA DA MÚSICA

Para se falar do sentido das práticas musicais desenvolvidas nas escolas, precisamos pensar na discussão sobre a natureza da música e da escola. O primeiro problema, a natureza da música, refere-se aos critérios que a pessoa usa para selecionar algo e considerá-lo “música”. Esse *algo* pode ser o desdobramento tanto de um determinado fenômeno (o resultado físico de vibrações acústicas, por exemplo) quanto de um conjunto de elementos integrados à vida social (o ensino de música na escola de ensino básico, uma composição musical, uma apresentação de *rock*, um baile *funk* etc.).

Como você viu na aula anterior, quando abordamos os aspectos temporais e geográficos do conceito de afinação, se considerarmos o problema da natureza da música de maneira independente de um espaço e de um tempo determinados, “música” será algo independente das relações humanas. Assim colocado, o problema não tem saída, pois supõe algo fixo, um ideal musical ao qual as pessoas têm de se adequar. Caso não possam ou não consigam adequar-se ao ideal de música, então elas não são consideradas talentosas, “dotadas”, não nasceram para a música.

Não é essa a ideia que quero veicular neste curso. Principalmente porque se trata de um curso de Licenciatura em Pedagogia que, como tal, lida com a mudança da qualidade do conhecimento das pessoas. Não podemos falar de algum conhecimento que não pode ser adquirido se quisermos trabalhar no campo da Pedagogia, você não acha?

Caso busquemos estabelecer algo próprio da música, algo que determine limites no espaço e no tempo do que se denomina “música”, precisamos lançar mão da fixação de alguns critérios de classificação que tenham por referência a qualidade de ser musical. Quem participa da construção desses critérios? Os teóricos, os musicólogos, os professores de música, seus alunos, cantores, instrumentistas, regentes, compositores, arranjadores, DJs, MCs, eu, você...

O que isso quer dizer? Que a qualidade da música é determinada pelas contingências, pelo uso que se pretende fazer dela em determinadas circunstâncias.

ATIVIDADE



Atende ao objetivo 2

Observe este trecho:

Um grito pode ser um som habitual no pátio de uma escola e um escândalo na sala de aula ou num concerto de música clássica. Uma balada "brega" pode ser embaladora num baile popular e chocante ou exótica numa festa burguesa. Tocar um piano desafinado pode ser uma experiência interessante no caso de um ragtime e inviável em se tratando de uma sonata de Mozart. Um cluster pode causar espanto num recital tradicional, sem deixar de ser tedioso e rotinizado num concerto de vanguarda acadêmica. Um show de rock

pode ser um pesadelo para os ouvidos do pai e da mãe e, no entanto, funcionar para o filho como canção de ninar no mundo do ruído generalizado (WISNICK, 1989, p. 29).

Aponte os elementos convergentes entre o teor desse trecho e o tema que estamos debatendo no momento.

RESPOSTA COMENTADA

Argumenta-se a partir do fato de que há música em algum momento ou lugar. Para tanto, é preciso que aquele objeto social, para ser chamado de "música", tenha algumas qualidades reconhecidas como próprias da música por alguém. Não colocamos em dúvida que "música" existe, mas argumentamos a respeito de suas qualidades, se as consideramos adequadas ao tempo e ao espaço em que estão acontecendo. Dessa maneira, as qualidades de algo considerado música estão em constante disputa nas conversas, nos argumentos e nas práticas das pessoas em atuação em seus diversos grupos sociais.

Em muitas sociedades, não há um termo ou palavra para designar *música* como fenômeno geral (NATTIEZ, 1990), isto é, há uma palavra para designar cada atividade musical, cada ator social que canta, dança ou toca um instrumento e cada tipo de canção (secular e religiosa). Assim, o pensamento ocidental sobre o que é e o que não é música é inadequado para estudar a questão da presença ou não de música em todas as sociedades, as articulações construídas por cada grupo social específico a essas sociedades.



Não há um conceito único, intercultural, que defina *música*.

Esta é a ideia do semiólogo musical canadense Jean-Jacques Nattiez:

Examinar os limites entre música e outras formas simbólicas (...) revela que o conceito “música” é deslocado de uma cultura para outra. Isto fica particularmente claro nas sociedades para as quais a palavra “música” não existe. Os Persas fazem a distinção entre *musiqi*, a ciência ou arte da música, e *musik*, o som ou performance musical. Lorraine Sakata, no entanto, demonstrou que denominar algo como *musiqi* depende do contexto e da avaliação particular da cultura sobre o que é musical: as canções dos textos religiosos são *musiqi*, mas as fórmulas para oração não são. Pode-se estender este tipo de investigação para outros níveis: historicamente, a *mousikê* dos antigos gregos designa *grosso modo* aquilo que nós chamaríamos de “poesia lírica” (NATTIEZ, 1990, p. 54, tradução nossa).

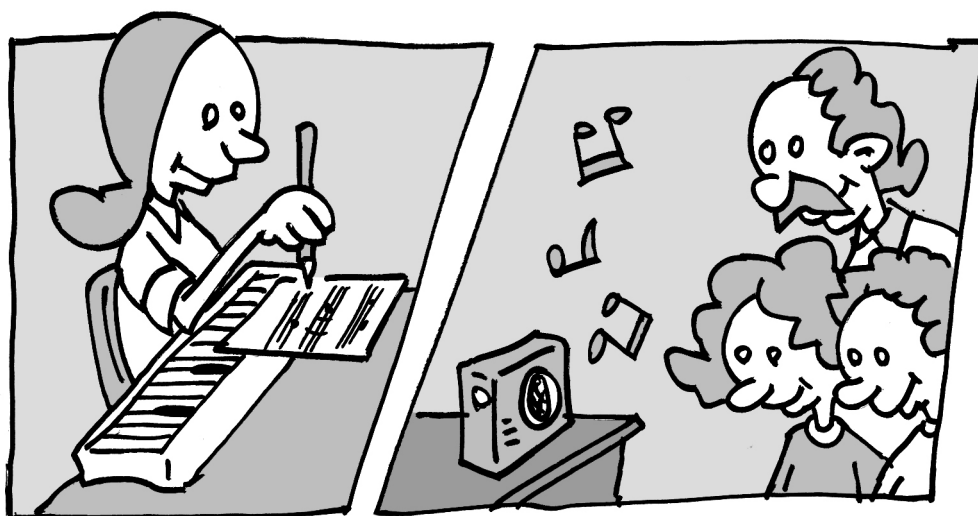
O que leva os professores a definirem determinadas práticas como musicais, num primeiro momento, e adequadas à escola, num segundo momento, está subordinado ao que eles entendem por *ser musical* e por *ser adequado para o uso escolar* (adjetivos e interpretações dadas por este grupo para aquelas práticas). Portanto, não é uma verdade universal a ser aplicada a todos. Não seria adequado pensar em uma história da música sem levar em conta que esta é a história das interpretações e predicções, feitas pelas pessoas no seu cotidiano, dos objetos e práticas sociais e musicais.

Cada tipo de organização ou prática musical requer uma justificativa, um tipo de autoapresentação das pessoas envolvidas na sua busca por aprovação ou mesmo reprovação dos outros. O choque ou o escândalo também são maneiras de afetar o outro, emocioná-lo. Buscar a aprovação ou a reprovação significa levar o outro em conta, e inclui os argumentos usados para esses fins.

Veja como chegamos à ideia de argumentação em música. O trabalho da pessoa ao interferir, modificar os materiais sonoros de acordo com o significado que quer empregar por meio de sua ação diz respeito a um tipo de produção desenvolvido para aqueles fins. Todo processo de produção é uma intenção tornada objeto, uma intenção efetivada. Aprender a expor uma ideia por meio de sons é, fundamentalmente, aprender uma técnica ou arte de argumentar. Argumentar na/com música diz respeito ao *modo como* o orador/professor/compositor, ou todo aquele que age (incluindo a ação de fazer silêncio), escolhe interferir nos

sistemas de significados dos outros. Aprender a argumentar é aprender uma técnica, um esquema de ação, um modo de fazer, um “estilo”, a partir do qual se chega aos procedimentos considerados eficazes ou corretos (MAZZOTTI, 2003).

Os procedimentos eficazes ou corretos podem estar relacionados com o professor que se considera responsável pela construção/ampliação do “bom gosto musical” de seus alunos (e para tanto seleciona e apresenta-lhes o repertório musical que ele considera de “melhor qualidade”), seja nesse fazer relacionado ao compositor se autoproclamando como pertencente a determinado estilo ou grupo estético. Em um caso ou em outro, a intenção do orador/professor/compositor é materializada em cada sonoridade, ou seja, criação e interpretação estão unidas, pois nessas ações há, necessariamente, negociação dos sentidos.



Reforçamos que professor e compositor encontram-se na categoria de agentes de produção. Eles colocam em ação os mesmos sistemas cognitivos em seus processos de produção, guardadas as proporções do rigor argumentativo de cada intenção.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos objetivos 1 e 2

Construa, com suas palavras, uma definição de “música” a partir do que está apresentado nesta aula, partindo do conceito de representação social.

RESPOSTA COMENTADA

Definimos música como toda organização sonora enquanto argumentos construídos para um determinado fim. Essa é a causa para que a música esteja presente, de formas distintas, em cada tempo e lugar.

RESUMO

A Teoria das Representações Sociais sustenta que os significados que as pessoas dão às coisas são constituídos nos e pelos grupos sociais, de maneira ativa. A construção, a comunicação e a negociação de significados, tanto compartilhados quanto divergentes, a respeito dos sentidos dos objetos sociais (no nosso caso, a música) ocorrem dentro de grupos sociais e entre eles, na ação comunicativa humana, portanto.

Por essa perspectiva, as teorias musicais ou sobre o significado da música são representações sociais sobre música e orientam o trabalho de tornar-se, ou tornar alguém, musical, de apresentar as qualidades “musicais” de atos ou eventos. Qualquer representação sobre algum saber pretende ser também a exposição do caminho pelo qual alguém se torna sábio (musical) por meio da mesma.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, trataremos mais detidamente desses operadores cognitivos.

A construção social da música

Mônica Duarte

AULA 3

Meta da aula

Apresentar as etapas de produção do sentido de música com base na Teoria das Representações Sociais.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. especificar as etapas da produção do sentido de música;
2. identificar, nas etapas do processo de significação musical, contribuições para a pedagogia da música.

INTRODUÇÃO

O que é música? O que é preciso para alguém se tornar musical? De onde vem o sentido da música? Estas são algumas questões que permeiam a história da música e das práticas sociais a ela relacionadas: compor, improvisar, cantar, tocar um instrumento, dançar, ouvir etc. As respostas a essas questões dizem respeito à produção do sentido.

Como acontece a produção de sentido de música? É o que vamos estudar a seguir. Para o nosso curso, é muito importante esse estudo, porque queremos demonstrar que as atividades que são desenvolvidas com alunos em sala de aula podem passar pelas mesmas etapas do processo de significação musical e, assim, chegar a um resultado mais consciente pelos alunos.

O PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO MUSICAL

Alguém se depara com um fenômeno físico (vibrações acústicas, por exemplo) ou social (o resultado de um trabalho de manipulação humana de qualquer tipo de material sonoro) e afirma: “Isso é música!” Como se chega a essa afirmação? Quais são as etapas deste processo?

A percepção, nas palavras de Martinez (2004), é o ponto de partida desse processo. Mas o que é “perceber” algo? Em uma definição bem simples, mas suficiente para nós, podemos afirmar que perceber consiste em detectar *qualidades*, o que permite distinguir um fenômeno em relação ao que está à sua volta, ao seu entorno. Por exemplo: no ar, eu percebo o ruído da sirene (fenômeno físico), agudo e possante (qualidades). Talvez, se eu não tivesse a experiência do que seja agudo ou possante, não poderia distinguir o som da sirene, ou o faria a partir de outras qualidades com as quais já tivesse familiaridade. Um músico, ao ouvir o mesmo som da sirene, poderia afirmar: “Eu percebo um intervalo melódico de terça menor ascendente.” O resultado da percepção, portanto, está vinculado à quantidade e à espécie de informação que as pessoas detêm sobre as coisas que as rodeiam.

Além disso, o significado que damos às coisas é o resultado de um ato de comparação entre qualidades. Veja só. O *rap*, por exemplo, é considerado por muitas pessoas como “não música”, porque, para elas, música é algo que precisa apresentar variedade de instrumentos, melodia definida etc. Essas pessoas procuram no *rap* as qualidades que julgam serem próprias da música, ou de algo que possa ser considerado música. Como não as encontram, afirmam: “*Rap* não é música.”

O *rap*, entretanto, é música adequada aos fins a que se propõe:

Surgido no final dos anos 70, no bairro do Bronx em Nova York, o *rap* se constituiu como relato da vida dos jovens negros e de outros grupos discriminados, como os latinos, da periferia das grandes cidades norte-americanas. Sua forma discursiva, em que o cantor na verdade parece estar falando, remete à tradição africana de relatos orais, e não são poucos os estudiosos do *rap* que localizam na África a gênese desse estilo musical (GUIMARÃES, 1999, p. 39).

As qualidades não existem nas coisas, mas no julgamento perceptivo que fazemos delas. O julgamento que fazemos das coisas está condicionado aos nossos **GRUPOS SOCIAIS DE REFERÊNCIA**, naqueles em que vivemos ou que temos como referência ou modelo para nossas ações, tomadas de decisão, constituição dos nossos valores. De fato, sabemos que o homem se relaciona com seus grupos sociais de referência a partir de suas intenções de aproximação ou mesmo afastamento desses grupos.

Para os negros norte-americanos e muitos brasileiros, o *rap* apresenta-se como manifestação musical adequada para expressar condições próprias de um grupo social específico. Neste sentido, pensamos ser adequado definir música como toda organização sonora voltada para um determinado fim.

Como já comentamos nas aulas anteriores, existe uma teoria que trata do julgamento perceptivo que fazemos das coisas à nossa volta: a Teoria das Representações Sociais. Com base nessa teoria, também podemos chegar à maneira como as pessoas produzem música e propor esse mesmo processo para os alunos durante as aulas. Veja como.

Um **GRUPO SOCIAL DE REFERÊNCIA** é definido por fatores como identidade ou laço social (profissional, religioso, estético etc.), além da comunicação social e do modo comum de pensar ou saber partilhado.

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PARA O ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA

Começemos frisando que qualquer fenômeno pode ser percebido e representado como música pelas pessoas de um determinado grupo social, dependendo do significado ou sentido que lhe é atribuído na estrutura cultural particular. O fenômeno é percebido, representado e reapropriado pelas pessoas em suas trocas via comunicação, reconstruído no seu sistema de pensamento, integrado ao seu sistema de valores, conforme sua história e o contexto social e ideológico que as cerca e, dessa forma, passa a se constituir como "música" para aquele grupo social específico.

Você e seus alunos constituem um grupo social dinâmico, podem e devem estabelecer as qualidades que julgam serem próprias da música e, a partir daí, produzir música. Vamos falar das etapas do julgamento perceptivo e da produção musical, sugerindo que elas estarão presentes em suas atividades de sala de aula.

AS ETAPAS DA PRODUÇÃO DO SENTIDO DE MÚSICA

Pela Teoria das Representações Sociais, são dois os processos formadores de sentido que, para nós, equivalem à produção musical: a objetivação e a ancoragem.

A objetivação, uma informação – seja ela sonora, o próprio silêncio ou ausência expressiva de som –, é selecionada de um determinado fenômeno (físico ou social). A seleção é parcial, mas não ao acaso, uma vez que os elementos selecionados são aqueles que “coincidem” com o sentido que a pessoa pode ou quer dar ao som.

Vamos dar dois exemplos. Uma pessoa vem do interior para o Rio de Janeiro e observa, pela primeira vez, o mar. Tudo o que ela observar e expressar, por meio de palavras, consistirá em representações construídas a partir da seleção que ela fez dos elementos que compõem o mar. Ela pode priorizar alguns elementos em detrimento de outros, tendo em vista os condicionantes culturais (acesso diferenciado às informações) e, sobretudo, os critérios normativos (guiados pelo sistema de valores de seus grupos sociais de referência), de modo a proporcionar, a si e àqueles com quem busca a interação comunicativa, uma imagem coerente e facilmente reconhecível do mar: o som, a espuma das ondas, a areia, a cor do mar, seu cheiro etc. Essa pessoa pode dizer: “O mar é como um dragão azul-esverdado, que lambe a areia.” Essa é uma expressão poética dos elementos selecionados (o tamanho do mar, sua cor, o movimento das ondas na areia da praia) para a construção de uma definição/representação do mar.

O mesmo acontece com o compositor que vai produzir algo cujo tema seja o mar. Por meio de sons, precisa expressar essa ideia e, a partir da espécie de informação que detém sobre o mar e sobre as técnicas de expressão de ideias utilizando meios sonoros, selecionará elementos do mar e buscará encontrar elementos sonoros de outras fontes para expressá-los. Portanto, seja na percepção ou na produção, o processo começa pela *seleção de elementos de informação*, no nosso caso, sonora.

Junto com a seleção de elementos de informação, dá-se a sua recontextualização, uma vez que eles são ressignificados pelas pessoas, de acordo com os condicionantes culturais e critérios normativos que propiciaram a sua seleção. O mar tem uma existência objetiva que proporciona diversas representações, tantas quantas forem as pessoas que o observam. Portanto, a realidade representada por cada um de nós condiciona a produção das nossas representações, daí falarmos em recontextualização, porque selecionamos elementos de informação de uma fonte (a existência objetiva do mar) para construirmos outro objeto, aquele da nossa representação (por exemplo, o dragão verde-azulado que lambe a areia).

A incidência do contexto sobre o processo de produção de representações sociais explica por que a mesma ocorrência pode ser representada de diferentes maneiras, uma vez que esse processo está relacionado a cada grupo social especificamente.



ATIVIDADE



Atende ao objetivo 1

Ouçá alguma peça musical instrumental, de preferência do repertório que convencionamos chamar clássico. Escreva suas impressões sobre a ideia expressa pelo compositor por meio da música. Depois disso, verifique a ideia contida no título da obra: você imaginou que essa música tratava da ideia contida no título?

RESPOSTA COMENTADA

Ao ouvirmos algo pela primeira vez, construímos hipóteses sobre o seu significado. No caso de uma música instrumental, tendemos a imaginar que tipo de ideias, fatos, acontecimentos ou mesmo personagens estão sendo "narrados" por aquela manifestação sonora. Seleccionamos, no processo de percepção/apreciação da obra, os elementos que podemos reconhecer, dar significado a eles. O compositor passou por seu próprio mecanismo de seleção e recontextualização dos elementos considerados pertinentes para veicular, sonoramente, sua intenção produtiva. Compositor e ouvinte, portanto, em seu trabalho de produção e apreciação, seleccionam os elementos que, em diálogo com seus grupos sociais de referência, acreditam ser os ideais para expressar ou representar as suas ideias e hipóteses. Se os grupos sociais de referência do compositor e ouvinte não apresentarem nenhum tipo de convergência, certamente as hipóteses sobre o significado da obra, construídas pelo ouvinte, não coincidirão com as intenções do compositor. Esse fato não é negativo, mas é próprio da apreciação de todo trabalho artístico. Se tivermos informação a respeito do processo de produção da obra, poderemos nos aproximar das intenções do compositor, mas isso não é obrigatório. Todos nós temos capacidade suficiente para produzir nossas próprias ideias sobre as obras humanas.

A segunda etapa da objetivação refere-se à formação da representação propriamente dita, ou seja, imagens sonoras, visuais etc., todas no âmbito mental. Trata-se da estruturação ou organização dos elementos de informação selecionados num complexo de imagens, configurando-se um “objeto” reconhecível pelas pessoas a partir de um determinado conjunto de predicados. Vamos dizer que corresponde ao momento exato da formação da imagem do dragão azul-esverdeado que lambe a areia da praia, lembra do exemplo?

A terceira etapa do processo de objetivação é a naturalização, ou seja, os elementos da representação passam a ser elementos da “realidade” e não mais do pensamento. Se o mar se mostrou assustador para o nosso amigo mineiro e poeta, o elemento *dragão* deve ter sido escolhido como imagem também por ser considerado assustador e, dificilmente, ele poderá banhar-se no mar com tranquilidade. *Dragão* deixou de

ser imagem para se transformar em “realidade” para o poeta, ou seja, naturalizou-se na sua relação cotidiana com o mar.

Um exemplo do processo de naturalização é o uso cotidiano das quatro primeiras notas da Quinta Sinfonia de Beethoven por alguém que queira apresentar um “clima” de suspense à sua conversação (“Contarei uma novidade, tchan-tchan-tchan-tchan...”). Ou, como ocorre naquele anúncio do aparelho de barbear em que se diz que “a primeira faz tchan, a segunda faz tchun e... tchan-tchan-tchan-tchan...”. Os criadores do anúncio passaram por aquelas etapas (seleção/recontextualização de elementos de informação, formação de imagens sonoras mentais) e naturalizaram as quatro primeiras notas de Beethoven na realidade do anúncio.

O esquema próprio da objetivação é um esquema de predicação, que condensa e dá sentido aos objetos do pensamento, tornando-os realidade para as pessoas. A partir desse sistema de predicação, ocorrem os processos de denominação e classificação desse produto já estruturado. Denominar (categorizar) e classificar são ações cognitivas que dizem respeito ao segundo processo de formação das representações sociais, a ancoragem. Ela se refere à assimilação de algo em um esquema ou estrutura cognitiva já existente. No exemplo do poeta que vê o mar pela primeira vez, ao representar o mar denominando-o como “dragão verde-azulado que lambe a areia”, ele o insere na categoria das coisas que devemos temer. Como o mar era uma novidade, nosso amigo, poeta do interior, procurou encontrar no mar predicados que já conhecia e que puderam ser utilizados para perceber e assimilar essa novidade.

O caso do *rap*, novamente, é exemplar. No início da propagação dessa manifestação sociomusical, muitas pessoas estranharam, assim como ainda estranham a sua qualificação de musical. Não conseguiram selecionar nenhum elemento dessa manifestação que pudessem reconhecer como musical, como pertencendo ao grupo de outros elementos já estocados em sua memória em categorias que remetam à ideia de música.

Outros exemplos podem ser apresentados para reforçar o papel da objetivação e da ancoragem nos processos de produção e recepção dos objetos musicais que nos rodeiam.

A partir da análise elaborada por Porta Navarro (1998) da trilha sonora do filme *Rei Leão*, da Disney Produções, inspirado na peça *Rei Lear*, de Shakespeare, podemos verificar as representações de tempo veiculadas por meio da música:

- O sentido de passado vincula-se à personagem Mufasa, pai de Simba, o futuro rei. Mufasa, ao representar o reino e o poder perdidos, aparece associado a um fragmento musical que cita alguns compassos da obra “*Ave Verum*” de Mozart, compositor do período clássico (século XVI), no momento de sua morte.
- O sentido de presente tem, pela música que o veicula, um caráter informal, cotidiano, veiculado por meio de pequenas canções sem maiores tratamentos orquestrais ou harmônicos, buscando o sentido da simplicidade. Este é o momento em que Simba e Nara brincam e cantam, ainda crianças.
- O sentido de futuro está naturalizado pelo estilo do musical norte-americano, o da *Broadway*, como é exposto na canção “Hakuna Matata”. A poética da canção trata do paraíso alcançado sem sacrifício (com referência à abundância natural e bem-estar do lugar almejado). O uso do timbre de harpa ao se desvendar o cenário do paraíso reforça esse sentido (o som da harpa naturaliza e ancora o som angelical). E, também, a instrumentação da cena seguinte: Simba, já adulto, canta no paraíso com os amigos, sendo acompanhado por baixo elétrico e clarinete, instrumentos clássicos do *rock* e do musical norte-americanos. Os componentes formais, estilísticos e tímbricos dos musicais da *Broadway* e da cultura do *rock* ancoram a ideia de futuro denotada na imagem do paraíso: Simba não voltará para a África, terra do reino de seu pai, mas para o paraíso que é a América do Norte, representada, no filme da Disney, por sua música.

ATIVIDADE**Atende ao objetivo 1**

Pensando no processo de naturalização e de ancoragem, tal como foi apresentado, procure apresentar outros exemplos do uso de determinado repertório nos desenhos animados, filmes, novelas ou anúncios televisivos.

RESPOSTA COMENTADA

Podemos identificar o que se passa em uma novela ou filme apenas levando em consideração a trilha sonora: romance, ação, suspense, violência são ancorados pelos usos da música. Efeitos sonoros ou repertórios musicais mais específicos, por sua vez, são naturalizados na realidade cotidiana das pessoas por sua veiculação nas trilhas sonoras. Tomando como referência um episódio do desenho animado Bob Esponja, veiculado no programa “Xuxa no Mundo da Imaginação” (TV Globo), analisado por Tourinho (2004), podemos encontrar elementos associáveis à ideia de naturalização e ancoragem.

Nesse episódio, o som produzido com o deslizamento de um tubo de metal sobre as cordas de uma guitarra típica do Havaí ancora a ideia de cenário tropical, onde se desenrola a história. Já a música eletrônica, expressa pelo som de uma guitarra, característica do heavy metal, naturaliza a ideia dos desenhos de ação. De fato, no momento em que se ouve a música eletrônica, os personagens do desenho se comportam como Batman e Robin, na cena inicial dos episódios do seriado da década de 1960 e a configuração da imagem acontece da mesma maneira que a dos desenhos de ação japoneses. Também a música erudita e o balé clássico, no contexto do desenho animado, veiculam ideia de sofisticação estética. Os personagens do desenho, Bob Esponja e Patrick, dançam e cantam uma valsa de J. Strauss Jr. enquanto caçam, significando que buscam mostrar maestria naquilo que fazem.

O que você viu até o momento é um problema para a pedagogia da música, pois diversas são as músicas e práticas musicais que cada aluno leva para a sala de aula e, muitas vezes, elas não coincidem com aquelas classificadas pelo professor como sendo as músicas ou práticas ideais para musicalizar alguém. O funcionamento do sistema de categorias e critérios estabelecidos pelos professores em suas práticas pedagógicas é influenciado por seus grupos sociais de referência, os quais, muitas vezes, não coincidem com os grupos de referência dos alunos.

Uma vez que o significado de música, como qualquer outro conhecimento, se realiza na interação, no diálogo social, colocar-se em comum com o outro é condição para esse diálogo. Buscar estratégias que aproximem as diversas realidades próprias de cada grupo social de referência presente em sala de aula torna eficaz o processo de significação, sem o qual não há aprendizagem.

Entenda que toda prática ou escolha naturaliza representações fundamentadas por sentidos de pertença social, torna mais fácil e coerente o trabalho com o material musical trazido pelos alunos. A eficácia do ensino passa por essa estratégia.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos objetivos 1 e 2

Leia a afirmação a seguir:

Todo compositor tem um público-alvo que busca atingir, emocionar por meio do choque, do escândalo, ou mesmo do aplauso. Mas, nem sempre o público-alvo do compositor coincide com o público que acessa a mensagem veiculada por ele. O auditório, qualquer que seja, sempre reconstrói a mensagem, refaz o trabalho de produção, é cocriador da obra. Ao receber a mensagem, ele seleciona dela os elementos que pode ou quer selecionar a partir dos seus próprios grupos sociais de referência.

A partir do conteúdo desta aula, que tratou das etapas da produção do sentido de música – objetivação e ancoragem –, você concorda que esta afirmação se aplica à pedagogia da música? Por quê?

RESPOSTA COMENTADA

Sim, porque pela Teoria das Representações Sociais, entendemos que a música não é algo que se impõe, de maneira autônoma ou independente, diante de nós. Limites de espaço e tempo emergem quando entendemos que a música é uma produção humana. Eles correspondem às teorias que, a todo instante, estamos construindo, ou seja, às nossas interpretações acerca das ocorrências que consideramos relevantes para a nossa vida social. Buscamos expor essas teorias aos outros, mesmo que esse outro seja, inicialmente, nós mesmos em nosso diálogo interno.

Da mesma maneira que as obras musicais, as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola dependem do significado ou sentido que lhes é atribuído dentro de uma estrutura social particularizada pelas representações construídas.

Os professores podem ser complacentes com o ambiente físico da escola e com os objetos musicais aceitos pelos alunos, mas tendem a qualificá-lo como não música a partir das representações sociais que caracterizam os seus grupos de referência. Essa qualificação pode trazer entraves para o desenvolvimento das práticas pedagógicas em sala de aula.

RESUMO

São duas as etapas do processo de significação, as quais coincidem com o processo da construção do conhecimento ou representação social.

A etapa da objetivação caracteriza-se por ser aquela em que se torna concreto, objetivo, o significado/representação que se tem a respeito de alguma ocorrência.

A ancoragem é a etapa que se relaciona dialeticamente com a objetivação (como as duas faces da mesma moeda). Ela diz respeito ao trabalho de denominação e classificação daquela representação objetivada.

O processo de significação incide diretamente na configuração das atividades pedagógicas em sala de aula, pois o professor pode deixar de perceber o repertório e as práticas musicais de seus alunos, ou mesmo classificá-los como não musicais. Sendo assim, propicia-se um distanciamento entre eles, que se torna obstáculo para a comunicação (tornar ideias em comum) necessária no processo de ensino/aprendizagem.

Repertório musical: como classificar?

Mônica Duarte

AULA

4

Meta da aula

Apresentar a lógica de construção dos critérios de classificação do repertório musical baseada na Teoria das Representações Sociais.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. identificar as categorias de repertórios musicais;
2. construir os seus critérios de classificação de repertório musical.

INTRODUÇÃO

Quando entramos em uma loja de discos, logo nos deparamos com a disposição do material em categorias para venda: “música para crianças”, “música de orquestra”, “música do mundo”, “rock internacional”, “rock nacional”, “trilhas sonoras”, “música romântica” etc.

Não é raro verificar, por parte dos professores, atitude de total confiança nessa classificação. Se o público-alvo for o infantil, claro que o repertório tem de ser aquele já categorizado como “música infantil” ou “para crianças”. Escolha correta? Errado! Toda classificação do repertório musical precisa ser entendida no contexto em que foi formulada. Para tanto, é necessário que sejam explicitados os critérios para a sua construção, para que possamos criticá-la e, então, construir a nossa própria classificação do repertório musical. Por exemplo, muitas vezes, falamos de “música folclórica”, trabalhamos um determinado repertório, na semana do folclore, na escola onde atuamos, e, nem sempre, percebemos que o repertório que estamos apresentando aos alunos, retirado de livros sobre folclore, é uma representação social de folclore construído pelo grupo de acadêmicos que viveu há décadas, o que nem sempre coincide com a nossa realidade. Se folclore é a sabedoria de um povo, por que as músicas inventadas para louvar as glórias do time de futebol, por exemplo, não podem ser entendidas como canções folclóricas?

Vamos, agora, apresentar uma discussão sobre a classificação do repertório musical, visando a contribuir para a reflexão sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas que utilizem repertório musical.



A CLASSIFICAÇÃO DO REPERTÓRIO MUSICAL

Inicialmente, é importante assinalar que nenhuma classificação é absoluta, mas está sempre atrelada aos interesses do grupo social envolvido na ação de classificar. Como exemplo, vamos apresentar algumas classes de repertório musical, tal como o fizeram professores de música da cidade do Rio de Janeiro que entrevistamos, durante o ano de 2003, para desenvolver uma pesquisa sobre o tema (DUARTE, 2004). Assim, queremos demonstrar que não só o que está apresentado nos livros é válido para utilizarmos como diretriz das nossas reflexões. O grupo socioprofissional de professores de música da cidade do Rio de Janeiro lida com representações que, certamente, serão mais úteis e próximas a vocês, estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, que estão, neste momento, refletindo sobre o repertório musical a ser apresentado aos seus (futuros) alunos. Contrastaremos algumas dessas representações com a fala de acadêmicos ou teóricos da Musicologia, visando a enriquecer a nossa reflexão. Vamos, agora, “ouvir” os critérios utilizados por esses professores para categorizar o repertório musical que está a nossa volta.

- Música erudita ou música de concerto – consagrada como música culta ou representativa de períodos históricos da estética musical ocidental. Nessa categoria, observamos a existência de dois grupos. Um deles, para exemplificar o que entende por “música erudita”, citou períodos históricos e estéticos mais amplos (Música barroca, Romantismo), peças musicais e seus compositores (“Missa de Notre-dame”, de Guillaume de Machaut, “Sonata op. 111”, de Beethoven) ou compositores específicos (J. S. Bach, Mozart etc.), e o outro apresentou, simplesmente, a expressão “música clássica”, “erudita” ou “de concerto”, como se essa expressão já fosse suficiente para garantir o seu sentido. Ao especificar um estilo ou período histórico, compositores e/ou peças musicais, os professores buscaram demonstrar o seu conhecimento na área, sofisticação de gosto e conhecimento e, portanto, sua pretensa inserção no grupo distinto de apreciadores e conhecedores da “música culta” (TRAVASSOS, 1999b).

Há uma operação classificatória que Travassos (1999b, p. 121) entende ser dominante no Brasil e que “cinde o universo da música em dois grandes campos hierarquicamente relacionados”: a “música artística” (ou de qualidade) e as demais. Comentando a discussão sobre as hierarquias dos

repertórios, na qual um grupo significativo de estudantes e profissionais de música reivindica maior atenção para a música popular, a autora percebe que os critérios de qualidade considerados válidos por esse grupo são os mesmos aplicados à crítica da música erudita: complexidade de forma ou estrutura, exigência técnica na interpretação instrumental, possibilidade de exibição virtuosística (TRAVASSOS, 1999a, p. 11). Assim, Travassos (1998, 1999a, 1999b) entende que, implicitamente, esses valores podem ser tomados por universais pelas pessoas envolvidas no debate. Como veremos a seguir, é provável que os professores entrevistados estejam tomando como básica a distinção entre música artística ou de qualidade e “as outras”.



A qualidade musical não está no repertório em si, mas no juízo interpretativo que fazemos desse repertório, de acordo com os diversos usos que dele fazemos. Sabemos que o mesmo tipo de repertório pode ser adequado em um determinado momento e, em outra situação, não ser mais. A qualidade do repertório está vinculada às suas numerosas possibilidades de usos.

- Música popular ou MPB – as canções ou artistas considerados canônicos, os que estariam além dos debates sobre a qualidade musical, mas apresentam uma interseção com o mercado de venda de discos. É como resume um professor entrevistado: “é música boa, mas veiculada pela mídia”. Essa fala mostra, bem nitidamente, a representação da música veiculada pela mídia: música de pouca ou nenhuma qualidade.



A mídia propaga, necessariamente, música de baixa qualidade? Essa música está voltada para os gostos de quem a produz (músicos e gravadoras de discos) ou daqueles para quem é produzida?

No entanto, o termo MPB não explicita de que tipo de repertório se está falando. Justificamos essa afirmação com Travassos (1999b, p. 135-136), pois a autora indica que “o rótulo MPB constituiu-se, a partir dos anos 60, em oposição, de um lado, ao iê-iê-iê (posteriormente ao *rock*), de outro, à bossa-nova, em debates que eventualmente retomavam a questão da autenticidade nacional e das raízes genuínas da música popular”.

Alguns dados históricos confirmam essa afirmação:

Num primeiro momento, quando o samba se converte em símbolo da brasilidade, a noção de nação é central para a mediação dos conflitos entre o Estado e as massas urbanas; posteriormente, quando se traz para o campo da canção o “engajamento estético” do modernismo, rompe-se com a hegemonia do samba. É quando a vanguarda tropicalista assume posturas de autocrítica e abre espaços para “novas misturas e novas hierarquias”; depois do tropicalismo vale tudo (*samba, rock, reggae* etc.) (ULHÔA, 2001, p. 52).

Portanto, para Ulhôa (2001), o termo MPB é problemático, pois pode ser usado tanto para designar um grupo sonoro restrito quanto um determinado seguimento do mercado musical já consolidado, mas com reduzido retorno comercial. Também é problemática a expressão “música popular”, pois tanto pode agrupar ocorrências de um tipo de raiz cultural quanto a indicação da abrangência do seu alcance em termos de público (ULHÔA, 2001).

De fato, na reflexão sobre a categoria “Música Popular” desenvolvida por Travassos (1999b), encontramos elementos relevantes para o desenvolvimento da discussão sobre a categorização de determinada ocorrência como música popular ou erudita.

Definições [de música popular] baseadas em critérios sem efeito substantivador, como os que foram bastante discutidos por folcloristas e etnomusicólogos, enfatizam os processos de criação (“coletiva”, a partir de “fórmulas” e da contínua variação de material preexistente etc.) e de transmissão (oral/aural por meio de contatos interpessoais etc.). Contudo, como já observaram vários autores,

esses processos não estão ausentes da música erudita. Ademais, c Analogamente, a constituição de um repertório clássico e da ideologia de música “séria”, “elevada”, também já foi historicizada. (TRAVASSOS, 1999b, p. 123).

Essa longa citação do artigo de Travassos traz à luz alguns aspectos importantes para o nosso trabalho. Em primeiro lugar, corrobora o aspecto histórico ligado às argumentações dos grupos sociais dos etnomusicólogos, folcloristas, músicos “práticos”, estudantes de música, entre outros, o qual incide sobre a construção dos conceitos e sobre as suas classificações e categorizações. Além disso, toca em um ponto muito sensível para o resultado da nossa análise, pois trata da representação que os intelectuais de diversas épocas e linhagens teóricas construíram sobre o “povo”.

As citações aos artistas nos dão algumas pistas sobre a música a qual os professores entrevistados se referem. Edu Lobo, Chico Buarque, Tom Jobim, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Milton Nascimento são artistas considerados canônicos no campo da música popular “de qualidade”. O mesmo ocorreu, como veremos, com as citações à música brasileira, com as referências a Cartola e Pixinguinha. Sabemos, portanto, o que falam os professores ao se referirem ao repertório popular e/ou brasileiro, quando apresentam nomes de músicos já consagrados como “clássicos” em seus diversos gêneros: “A música popular de autores consagrados, Caetano, Chico, Gil.”



- Música instrumental – situa-se entre a “música clássica” e a “MPB”, ou seja, é aquela que não possui canto nem está voltada para outra função que não seja a fruição pessoal. Essa categoria é bem explicada por Travassos (1999b, p. 115), especialmente quando estabelece relação entre as suas características musicais e o perfil social que o grupo de apreciadores procura para si:

A chamada música instrumental é prestigiada como a nata da popular. Associada a músicos “anfíbios” que atuam também no circuito erudito, evoca um refinamento do gosto, a posse simultânea dos saberes escolares e das habilidades consideradas típicas do músico popular. Trata-se de um tipo de música destacado por sua qualidade intrínseca, que reflete a “preocupação artística” de seus produtores. Sofre a marginalização imposta pelos meios de comunicação de massa e confina-se a espaços restritos e selos fonográficos alternativos. A música instrumental figura como repertório difícil, que exige cultivo por parte de músicos e ouvintes, distante do gosto das massas. Produto dirigido a ouvintes musicalmente qualificados, estabelece uma relação entre músicas e seu público semelhante àquela que caracteriza a música erudita.

ATIVIDADE



Atende ao objetivo 1

Estabeleça um paralelo entre música erudita e música popular instrumental, na ótica dos autores citados, apontando os elementos que são comuns às duas.

RESPOSTA COMENTADA

Os elementos comuns à classificação de repertório na categoria “erudito” ou “popular instrumental” são: complexidade de forma e estrutura do repertório; exigência técnica para a sua execução; não é mero entretenimento; exige audição concentrada, daí seus apreciadores precisarem ser musicalmente qualificados; supõe um sentido de evolução (aumento da complexidade e capacidade expressiva dos intérpretes); formação de uma “elite cultural”, de “bom gosto” entre os seus apreciadores, que se distancia das massas populares.

- Música brasileira – gêneros e artistas considerados canônicos pelos critérios em prol do caráter nacional. Os professores apresentaram alguns exemplos de compositores (Chiquinha Gonzaga, Cartola, Luiz Gonzaga) e de gêneros (samba, choro, baião) para definir melhor o que entendem por “música brasileira”.



- Música folclórica – aquela que obedece aos critérios de anonimato e de música funcional desvinculada do mercado (“banda de pífano”, “maracatu”, “coco”, “ciranda”, “frevo”, “caboclinho”). Sobre esta categoria, Travassos (1999b, p. 140) informa que

“músico folclórico” não é, no Brasil, uma especialização profissional socialmente reconhecida. Artistas cuja obra é calcada em estilos da tradição oral (Luiz Gonzaga, por exemplo) são ditos populares. Pertence ao universo do folclore quem não transpôs a fronteira do anonimato e da música funcional desvinculada do mercado.

O incremento dos meios de comunicação de massa “empurrou” para a categoria “música popular” as músicas veiculadas pela mídia, enquanto na categoria “música folclórica” estão as tradições orais nas quais produtor e consumidor não estão claramente definidos (ULHÔA, 1997).

- Músicas do mundo (*world music*) – vinculadas às tradições orais de outros países (cantos do Azerbaijão, “Música das mulheres búlgaras”, “Música de tribo africana”).
- Música popular estrangeira – aquela que não é brasileira, mas apresenta-se ligada à difusão do mercado de discos. Diferentes elementos foram agrupados, pelos professores entrevistados, para explicitar o que entendem por música popular estrangeira: *jazz*, *rock* e Astor Piazzola.
- Música da mídia ou popularesca – em termos de qualidade, aquela abaixo da música popular; vincula-se, exclusivamente, ao valor quantitativo da vendagem e não aos critérios de qualidade musical, tal como apresentamos no subitem complexidade de forma ou estrutura, exigência técnica na interpretação instrumental, possibilidade de exibição virtuosística.
- Música religiosa – música ligada a cultos religiosos.

ATIVIDADE



Atende ao objetivo 1

A partir de que fatores podemos diferenciar a *música da mídia* ou *popularesca* da música popular ou MPB, nos critérios estabelecidos pelos professores entrevistados?

RESPOSTA COMENTADA

A submissão dos artistas da música da mídia ou popularesca às pressões extramusicais – o sucesso garantido pela indústria cultural, a preocupação exclusiva com a vendagem dos discos – os afastaria dos elementos que determinam a qualidade musical de um repertório. Essas qualidades estariam presentes no repertório da MPB: domínio técnico dos recursos instrumentais e vocais apresentado pelos compositores e intérpretes e a conquista de um estilo próprio.

CONCLUSÃO

O professor deve ter clareza de que não há, *a priori*, repertório musical inadequado ao uso escolar. A classificação que apresentamos nesta aula serve como exemplo de uma forma de proceder à classificação e explicita quanto interesse social existe nesta ação. Dependendo da sua inserção profissional, com interesses bem específicos em relação à música, uma pessoa pode considerá-la inadequada e, então, construir a sua própria classificação, adequada aos usos que faz dos numerosos repertórios musicais existentes.

O que deve prevalecer na escolha do repertório, para uso em sala de aula, é: (a) o significado que ele tem entre as pessoas envolvidas na prática pedagógica, ou seja, o professor e os alunos; (b) o que se quer com o uso do repertório na atividade pedagógica. Caso seja interessante para o grupo discutir as raízes da cultura brasileira, o repertório de "música brasileira" pode ser ferramenta eficaz, caso o professor tenha condições de, dialogicamente, estabelecer o sentido do baião, do samba e do choro com seus alunos, mas nunca impô-lo a eles. O uso que se faz do *funk*, pelos alunos, pode ser tão ou mais nacional daquele que se faz, atualmente, dos sambas de enredo, pela indústria do carnaval. Vale a pena refletir sobre isso e chegar às suas próprias conclusões.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos objetivos 1 e 2

Elabore uma lista de músicas, de acordo com o seguinte critério: músicas que você conhece, de que você mais gosta e que você tem em casa. Dê uma categoria para cada exemplo. Você pode usar a classificação feita pelos professores de música do Rio de Janeiro que apresentamos, ou pode construir a sua própria classificação.

Como o entendimento sobre a expressão "música que você conhece" é amplo, a sua indicação pode ser dada em termos de gênero musical (samba, tango, bolero, *funk* etc.), de alguma peça musical ("Quinta Sinfonia", "Yellow Submarine", "Asa Branca" etc.) ou de músicos (Beethoven, Beatles, Luiz Gonzaga etc.).

RESPOSTA COMENTADA

Os exemplos apresentados por você do repertório musical que conhece, aprecia ou, simplesmente, tem em casa, na forma de discos, fitas, CDs, DVDs, ou outros, constituem um indicador do que você considera música. Além disso, o uso que você faz da música revela a sua identidade social, configura você como integrante de grupos sociais determinados (religioso, profissional, econômico, cultural etc). Ao elaborar a sua lista, você expõe os acordos estabelecidos entre as pessoas que integram os grupos sociais a que você pertence (ou quer pertencer) pelo reconhecimento desse repertório. Como no caso da música erudita ou instrumental, afirmar que se tem DVDs de ópera em casa estabelece relação com o grupo social de pessoas com gostos “refinados”, “sofisticados”, elaborando uma hierarquia social pelo uso do repertório musical. Demais classificações do repertório musical (“música de qualidade”, “música adequada ao uso didático”, entre outras) também explicitam acordos e hierarquias sociais expressos em nosso cotidiano.

RESUMO

Para chegar à lógica da classificação do repertório musical da atualidade, analisamos o resultado de entrevista a professores de música do município do Rio de Janeiro.

Essa é uma maneira de classificar o repertório musical da atualidade, podemos tomá-la como base, ou não. No entanto, mais importante do que aceitar essa classificação do repertório ou aquela oferecida pelo mercado de discos, é construir nossa própria classificação de acordo com os nossos próprios interesses e do uso que faremos desse repertório.

O papel da música na escola

Mônica Duarte



Meta da aula

Apresentar uma reflexão sobre o papel da música na escola e propor uma avaliação dos critérios de seleção de repertório musical a ser aplicado em atividades de sala de aula.

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. identificar o discurso romântico sobre música na escola;
2. fazer a crítica do discurso romântico sobre música;
3. descrever critérios próprios de seleção de repertório musical para as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

INTRODUÇÃO

Na aula anterior, comentamos que, para desenvolver uma pesquisa sobre categorias musicais, entrevistamos vinte professores de música do município do Rio de Janeiro. Vamos analisar, agora, os resultados dessa entrevista que se relacionam com o tema desta aula, pois entendemos que será útil como base para você construir a sua própria proposta de escolha de repertório para as práticas pedagógicas que for desenvolver.

O PAPEL DA MÚSICA NA ESCOLA

Qual é o valor educativo da música? Você já tinha pensado nisso?

Podemos chegar a uma resposta após a análise das respostas dos professores entrevistados, as quais apresentamos na aula anterior. Pode ser que o papel da música na escola, na visão da maioria das pessoas que já pensaram sobre isso, esteja centrado, principalmente, em uma concepção romântica do ensino.

O Romantismo é um movimento que surgiu a partir do final do século XVIII. Privilegiando a emoção, a imaginação e a sensibilidade inventiva, postula que “antes de compreender é preciso sentir” (PENNA; ALVES, 2001, p. 62). O sentimento constitui-se como “a grande mola propulsora não apenas da arte, mas da própria humanidade do homem” (SILVA, 1996, apud PENNA; ALVES, 2001, p. 62).

O que queremos dizer com isso? Que, para muitas pessoas, a música, por si só, tem uma função contestadora da dinâmica escolar. Além dessa, também tem a função messiânica da música, aquela que liberta o aluno, a escola e a sociedade dos efeitos maléficos da mídia. Bom, é assim que muita gente pensa...

Podemos pensar de outra maneira, aquela que achamos mais próxima de uma visão humanista da escola e da própria música. Humanista porque trata da ação do homem na produção daquilo que ele acredita ser melhor para ele e para aqueles com quem ele se relaciona. Assim, não haveria vítimas da mídia, mas pessoas que escolhem o que querem ou gostam de ouvir.

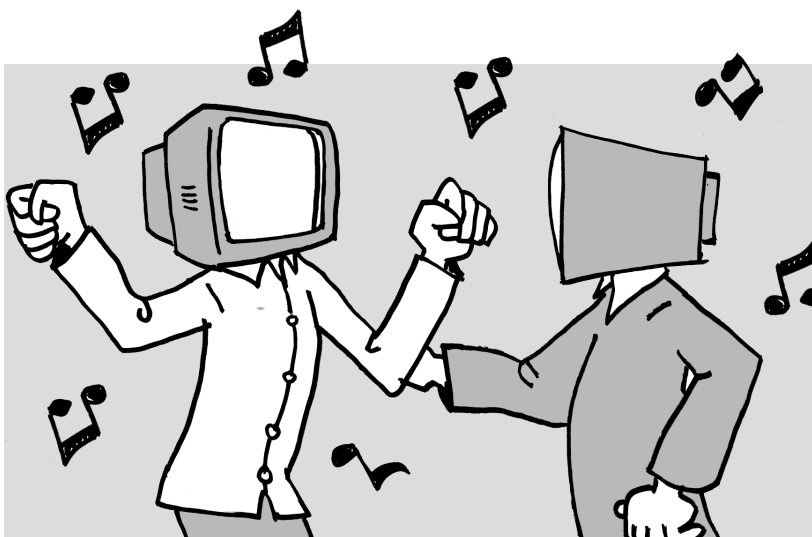
Vejam só o que conseguimos recolher durante a nossa pesquisa:

Os professores que entrevistamos apresentaram, em suas falas, os seguintes elementos, próprios da concepção romântica, ao tratar do papel da música na educação:

- o despertar da sensibilidade e da criatividade do aluno. Nesse caso, a música teria por função transformar os alunos em seres ou “cidadãos melhores”, por meio do estímulo à autoexpressão, do “despertar” da sensibilidade e da criatividade. Alguns depoimentos dos professores entrevistados descrevem atitudes e práticas escolares reveladoras dessa função da música na Educação. Vejam como se expressa um dos nossos colegas:

Olha... acho que a música desenvolve a sensibilidade, não é? Sensibilidade, isso é importante, você mexer com o tom sensível do seu aluno, porque todo mundo tem, não é? Sensibilidade todos os seres humanos possuem, mas você tem que mexer de uma certa forma pra despertar, e acho que a música contribui muito pra isso.

O termo despertar pressupõe a ideia de que algo está adormecido. O trabalho com música, segundo os professores entrevistados, propiciaria, portanto, as condições necessárias para que o aluno descobrisse em si a criatividade, a sensibilidade e a possibilidade de expressão desses elementos adormecidos por algum motivo. Você concorda com essa ideia?



- formação do gosto do aluno. O combate à música veiculada pela mídia também seria um dos papéis da música na escola, conforme podemos verificar na fala de alguns professores entrevistados:

Eu acho que o trabalho da escola é estar oferecendo a contrapartida para a mídia e estar oferecendo subsídio pra que ele possa refletir em cima daquilo que ele escuta, que é jogado em cima dele.

O argumento a favor da compreensão crítica do mundo também é construído sobre valores românticos como: a crítica da indústria cultural, o inconformismo, a oposição ao corriqueiro, ao superficial e ao mecânico. Esse é um argumento que combate uma música banalizada por sua exposição maciça, música que busca o sucesso do “grande público”, ou seja, pauta sua qualidade no critério quantitativo do potencial para a venda que se apresenta na mídia. Ainda nesta aula, teremos oportunidade para refletir sobre este argumento.

- autotransformação do aluno. Parte-se do princípio de que o contato com a música desenvolveria a capacidade de autotransformação, tornando os alunos mais felizes. Vejamos o que diz um dos professores entrevistados:

[...] a parte de transformação, não é o que que o aluno pode fazer com aquela matéria-prima, sonora, que ele tem, o que que ele pode transformar dali. E isso que ele faz na música, do som que ele transforma, ele vai fazer da vida dele. Então, qual é o objetivo principal da música na escola? Eu acho que é basicamente isso aí, ser uma forma que o aluno tem, que o ser humano tem, pra se colocar no mundo, e faz ele mais feliz.

Encontramos a analogia entre música e vida. Na fala expressa anteriormente, temos a relação direta entre a ação do aluno durante a aula de música e as ações que ele pode desenvolver, em seu cotidiano, a partir do que ele recebeu com o seu contato com a música: a matéria-prima para sua autotransformação. Será que o simples contato com a música transforma, necessariamente, as pessoas? Seria esse contato mágico?

Percebemos, entre os entrevistados, a reprodução do discurso do movimento de “educação através da arte”, propagado por Herbert Read, o qual entende a Arte como

a única disciplina a que os sentidos se submetem naturalmente [...], é uma disciplina que os sentidos buscam em sua percepção intuitiva da forma, harmonia, proporção e integridade ou totalidade de qualquer experiência. [...] É inata: é parte de nossa constituição fisiológica e está aí para ser incentivada e amadurecida (READ, 1986, p. 46).

O autor também apresenta as diretrizes para o uso da arte na educação:

Não tem de ser imposta pelo mestre-escola ou pelo servente ou bedel; não é uma espécie de tortura física. É uma faculdade inerente à criança que corresponde à simpatia e ao amor, à previsão inteligente dos impulsos e tendências da individualidade da criança. Por essa razão o professor precisa ser acima de tudo uma pessoa e não um pedagogo, antes um amigo que mestre ou professor, um colaborador de paciência infinita. [...] O objetivo da educação é descobrir o tipo psicológico da criança e permitir a cada tipo sua linha natural de desenvolvimento, sua forma natural de integração. A arte das crianças é sumamente importante por esta mesma razão: trata-se do primeiro indício, e o mais exato, da psicologia individual. Uma vez conhecida a tendência ou propensão psicológica de uma criança, sua própria individualidade pode ser desenvolvida pela disciplina artística, até adquirir sua própria forma e beleza, que é sua contribuição singular à beleza da natureza humana. Naturalmente, isso é a antítese daquelas doutrinas totalitárias de educação [...] que se empenham em impor um conceito singular de natureza humana sobre a infinita variedade das pessoas. A arte de uma criança, portanto, é seu passaporte para a liberdade, para a fruição plena de todos os seus dotes e talentos, para a sua felicidade verdadeira e estável na vida adulta. A arte transporta a criança para fora de si mesma (READ, 1986, p. 46).

Os princípios deste movimento estão presentes na argumentação dos professores entrevistados: a arte como livre expressão, redenção do homem e, por extensão, da sociedade; o processo de aquisição do conhecimento aliado à autoexpressão, respeito à individualidade e à evolução da criança, valorização da criatividade e da autodescoberta do estudante.

ATIVIDADE



Atende ao objetivo 1

Converse com professores, em seu município, sobre o papel da música na escola. Procure verificar se haverá predominância da concepção romântica em seus depoimentos e, depois, leve suas conclusões para discutir com os tutores e colegas no polo.

RESPOSTA COMENTADA

É possível verificar se um discurso está pautado sobre a concepção romântica. É um discurso que trata da comunicação e expressão dos sentimentos como única maneira de definir música; privilegia o valor da criatividade, originalidade, espontaneidade e imaginação do fazer musical sem estabelecer correspondência com o contexto cultural em que esse fazer é desenvolvido; entende que há pessoas “dotadas” para a música, entendidas como únicas, singulares e distantes do restante da sociedade.

MAS QUAL É O PROBLEMA DA CONCEPÇÃO ROMÂNTICA DA MÚSICA PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS?

A concepção romântica que norteia muitos discursos sobre o papel da música na escola apresenta alguns problemas. Por essa concepção, postula-se, *grosso modo*, que a capacidade de compreender a música está ligada a um dom inato de sensibilidade aos estímulos artísticos. Em outras palavras, delimitar o papel da música na escola à expressão e comunicação dos sentimentos, ao despertar da sensibilidade e criatividade, à formação de um “bom gosto” distanciado daquele gosto reconhecido pelos alunos como sendo “o seu”, à transformação dos alunos em seres humanos “melhores”, não ajuda o professor a definir as suas práticas pedagógicas. Portanto, frente à concepção romântica, fundada na ideia do dom, “como pode ser encaminhado o processo pedagógico quando se considera que tanto a produção quanto a apre-

ciação artísticas se resumem à emoção?” (PENNA; ALVES, 1997, p. 68). O contato “mágico” com a música seria suficiente, pois cada um sabe da sua emoção, não é mesmo?

É importante salientar que as práticas comprometidas exclusivamente com a livre expressão dos sentimentos têm como pressuposto que a pessoa que cria tenha tido uma familiarização prévia com os elementos que ela usa para criar, “uma vez que ninguém cria [...] a partir do nada” (PENNA; ALVES, 1997, p. 73). Cada um de nós interioriza esquemas de percepção, ou maneiras de ver/ouvir/sentir as coisas à nossa volta, a partir das relações que estabelecemos com os outros desde que nascemos. Nesse sentido, Porcher (1982, p. 22) afirma que “as possibilidades de um indivíduo não são independentes [...] de sua categoria sócio-cultural”. Portanto, precisamos integrar os valores sobre música construídos pelos grupos sociais de referência dos alunos nos trabalhos a serem desenvolvidos em sala de aula.

Diferentemente da concepção romântica, queremos reforçar a contextualização cultural como uma direção eficaz para refletir o papel da música na escola. Assim, contribuiremos para que ela não permaneça apenas voltada para a compreensão de um grupo específico, o qual o senso comum costuma denominar de pessoas de “maior sensibilidade” ou “dotadas para a música”. Contribuiremos para que não se resuma a produção e a apreciação musicais à emoção.

Pensamos em uma concepção humanista do ensino, ou seja, que leve em consideração a ação interativa das pessoas na construção de seu próprio conhecimento, respeitando as suas representações, o quê e como pensam sobre música. Nessa concepção, focamos o ensino no *como* fazer música e no *como* analisar ou criticar a música já feita sem deixar de lado as possibilidades de escolha daquele que aprende e levando em conta os aspectos específicos ao contexto em que ele vive e interage com os demais.

Algumas pessoas que vivem no nosso cotidiano, mesmo sem a gente perceber, por meio da mídia, por exemplo, influenciam as nossas escolhas de produção de algo que podemos chamar de música. São pessoas de grupos sociais específicos, mas que são escolhidas como referência de acordo com a nossa necessidade ou intenção quando produzimos: grupo de roqueiros, compositores de música erudita, professores da educação básica, funkeiros, *rappers*...

CRITÉRIOS PARA A ESCOLHA DO REPERTÓRIO PARA A SALA DE AULA: DISCUTINDO UMA EXPERIÊNCIA

Agora, buscaremos apresentar nossa análise dos critérios de escolha de repertório para as práticas pedagógicas apresentados pelos professores entrevistados. De acordo com eles, selecionar a “música de qualidade” para os alunos é a sua “obrigação profissional”, como podemos verificar nas falas a seguir:

Eu ouço tudo, eu pesquiso, porque acho que no meu trabalho tenho que pesquisar muita coisa e acabo apurando isso pra passar pros alunos.

A gente tem que estar aberto para ouvir tudo, para então peneirar muita coisa.

A preocupação dos professores em “proteger” seus alunos da música de “má qualidade” – associada à música veiculada pela mídia – os faz buscar repertórios alternativos e os motiva a pesquisarem “novos padrões” musicais. A música “da mídia” é entendida como elemento estranho aos professores, algo que os perturba, que está fora do seu trabalho, tal como é apresentado por uma professora: “Infelizmente, a gente é um pouco perturbado pela música que está na mídia, é obrigado a consumir.”

Para se contrapor à música “imposta pela mídia”, verificamos que os professores efetuam uma pesquisa de repertório que se volta para o repertório étnico (música do mundo, ou *world music*) ou folclórico: a música étnica, a música folclórica, a música da cidade onde vivem os alunos, a música de Bali, a música do Japão, a música indiana, a música pernambucana, o calango. Essa preocupação com a pesquisa é explicitada por um professor quando afirma ter em casa uma fita que gravou “no Museu do Folclore”. Vejamos o que dizem alguns entrevistados:

Tenho lá as mulheres búlgaras, os índios apaches dos Estados Unidos, os xavantes do Brasil, a tribo não-sei-de-onde lá da África, é muito variado assim.

Folclore, tudo aquilo que vem do Nordeste, banda de pífano, maracatu...

O interesse pelas tradições orais musicais chegou no campo da Pedagogia da Música nas três últimas décadas, sob a influência dos estudos etnomusicológicos, dos Cultural Studies e da Nova Sociologia da Educação configurando o Paradigma Cultural (ARROYO, 1999) ou a Abordagem Sociocultural da Educação Musical (ARROYO, 2002). Tais estudos buscam trazer para os sistemas “formais” de ensino as práticas desenvolvidas em sistemas de diversos contextos considerados, pelos pesquisadores e pedagogos, como estimuladores para o debate sobre as pedagogias da música. Além disso, buscam combater o eurocentrismo, tanto no repertório quanto nos métodos de ensino, que fundou o ensino tradicional de música, trazendo à luz “os vários mundos musicais nas sociedades contemporâneas” (ARROYO, 2002).

É provável que essa preocupação dos professores em apresentar aos alunos o repertório das culturas orais esteja vinculada à abordagem sociocultural da educação musical (ARROYO, 1999). Os entrevistados afirmaram que identificam a audição das músicas de grupos étnicos ou regionais como estratégia eficaz para a ampliação do repertório do ouvinte (eles e seus alunos). Esse argumento pauta-se nas idéias românticas – o repertório é original, genuíno/puro do homem de tradição oral, sem as influências “nocivas” e “desvirtuantes” da mídia.

Os professores também consideram a pesquisa de “novos padrões” ou das músicas da comunidade dos alunos uma obrigação profissional. Podemos verificar essa ideia na fala de um dos entrevistados:

Acho importante pro professor estar muito ligado na produção que se faz no local onde ele atua. Então, acho importante eu conhecer a música do Rio de Janeiro, a música do Engenho Novo, a música de grupos aqui ao redor, porque recebo alunos dessa redondeza e acho importante conhecer a música que eles ouvem e a música de que eles gostam.

A gradação usada pelo professor, na fala anterior, expressa o caminho que percorre para escolher o seu repertório musical, partindo da música ouvida por um auditório mais amplo (“a música do Rio de Janeiro”) até aquela ouvida por um auditório mais restrito (“a música de grupos aqui ao redor”).

A representação que os professores constroem de seus alunos coincide com a representação que folcloristas e demais teóricos, de outras épocas, construíram sobre o “povo”, como vimos na aula passada. Os entrevistados entendem que a ampliação do conhecimento sobre música, por parte dos alunos, acontecerá por meio da pesquisa das músi-

cas do mundo ou étnicas e associam esse conhecimento à sua obrigação profissional de formar seus alunos em ouvintes críticos, e de dar-lhes o caráter de bem educados musicalmente.

Para os professores, os alunos, sem as influências da indústria da comunicação, tornam-se autênticos, pois permanecem em contato com sua essência criativa. Por isso, entendem ser necessário protegê-los das influências da música da mídia, afastando-a ou garantindo, por meio da comparação com o repertório de outras culturas ou da música de “melhor qualidade”, a sua superação. O combate à indústria cultural é explicitado pela necessidade profissional de se buscar repertórios alternativos a ela, visando a ultrapassá-la. Percebemos, também, que foi entendido, como uma obrigação dos professores, tornar a música da cidade onde moram os alunos a sua preferência pessoal, reforçando a associação entre apreciação estética e grupo socioprofissional de referência.

Já a música erudita, ou “de concerto”, foi apontada por todos os professores como a de sua preferência. Vamos verificar esse aspecto com um pouco mais de atenção, para que possamos entender melhor a classificação, já apresentada na aula anterior, baseada na antítese “música de qualidade *versus* música de baixa qualidade”. A fala de uma professora ilustra bem nossa afirmação:

Gosto muito de música erudita, e... pra mim é um alimento da minha alma [...]. A música erudita é uma música que eu também tenho um gosto muito, muito especial, é algo que alimenta essa variedade, essa grandiosidade que eu acho que a música tem.

A estrutura da analogia entre música e alimento (alimento para a alma) pode ser descrita da seguinte forma: assim como o alimento dá vida ao corpo, a música (erudita, “de qualidade”) dá vida à alma. Essa dupla hierarquia associa a música ao divino. Se entendermos a alma como o “corpo espiritual ou das emoções”, a melhor maneira de o corpo assimilar elementos que o sustentam será por meio da ingestão desses alimentos, o que nos leva a crer que a sustentação da alma (emoções) é feita por meio da música erudita (e todas as músicas que estiverem de acordo com os critérios que as estabelecem como tal).

A música erudita é destacada pelos professores entrevistados sobretudo para a fruição pessoal, sendo reservada para momentos especiais, ou de introspecção: “A música erudita, eu ouço mais em determinados momentos que eu resolvo parar para ouvir, eu ouço num momento só meu [sic].”

Os professores também afirmam partir do repertório da preferência do aluno visando a ampliá-lo por meio do contraste com aquele considerado, por eles, de melhor qualidade, tal como apontam esses entrevistados:

Você tem que usar a música que está na mídia, porque é o que está na cabeça deles, é o que eles sabem cantar. Mas, lógico, junto, você vai dando também outras músicas, que eu considero melhores.

[...] eu trabalho o que o aluno me pede, solicita, mas eu procuro dar uma informação a ele, aquilo que eu gosto, que eu acho que é um caminho da humanidade, eu procuro botar ele em contato com música erudita, com Bach, com Beethoven, com Mozart, a gente vai trabalhando essas coisas também, tá? Por que ali, no caso, é uma escola, tem que formar amplamente.

As falas demonstram que, a despeito de utilizarem a música veiculada pela mídia, no espaço de “fora” da escola, os professores a consideram “menos” educativa por ser de pior qualidade. Essa posição é coerente com as argumentações a favor do combate à música da mídia e com aquelas que apontam, como estratégia pedagógica dos professores, partir da música que os alunos ouvem. Os professores, tanto ao tratarem da função do ensino da música quanto de suas estratégias pedagógicas, apresentam a necessidade de ampliar o repertório de referência do aluno, notadamente veiculado pela mídia, por meio da comparação com outras músicas.

Podemos concluir que, para os professores de música entrevistados, a música presente em sala de aula deve ser aquela de “melhor qualidade” (a música erudita, a música “pura” das culturas orais e da “comunidade dos alunos”), que está entre as suas preferências e nutre a sua “alma”, é aquela que protege os alunos e a si mesmos da música da mídia, considerada de “má qualidade”.

Verificamos, também, que os critérios subjacentes à indicação de preferência são construídos, geralmente, sobre representações sociais, ou seja, sobre a identidade social das pessoas, sua vinculação a grupos de referência bem determinados, quais sejam, os grupos de pessoas “cultas”. Portanto, a música veiculada pela mídia, por se dirigir a todos, não pode ser considerada “cult”, pois apenas um grupo minoritário, seletivo, teria esse privilégio. Para os professores, a música que devem levar para a sala de aula é aquela que reflete o seu interesse de integrar a classe de pessoas “cultas”.

ATIVIDADE



Atende ao objetivo 2

Leia o trecho a seguir:

Por influência de empresários e produtores que, em geral, nada entendem de música, mas muito conhecem de mercado, a produção musical ultimamente tem perdido em qualidade (não sou eu a única a reconhecer o triste fenômeno), e aumentado em força e popularidade. Uma espécie de “lavagem cerebral”, conseguida com a repetição incessante dos produtos musicais em todos os meios de comunicação, é usada como artifício, e o que se ouve é determinado por eles. Há um ditado que diz: uma mentira falada mil vezes, se transforma em verdade [...] Parece que nos encontramos diante de um impasse. De um lado há a mídia, um enorme dragão soltando fogo por todos os lados, e deixando suas marcas por onde passa. E de outro há as escolas e os professores [...], pequenos, pouco numerosos, desejosos de desenvolver um trabalho de qualidade, que eleve tanto a música quanto o ser humano (ZAGONEL, 1998, p. 74-76).

Você concorda com as ideias sobre a mídia apresentadas no texto? Apresente as suas conclusões, a partir do que já foi estudado nas aulas anteriores.

RESPOSTA COMENTADA

As pessoas – o público em geral, os músicos e os professores de música – são entendidas, nesse texto, como passivas, meras receptoras da mentira que se impõe pela repetição, não conseguindo reagir às consequências do “triste fenômeno”. Isso ocorre porque estão impotentes perante o “dragão soltando fogo [música veiculada pela mídia] por todos os lados e deixando suas marcas por onde passa”. A antítese é clara: mídia/fogo destruidor do “bom gosto”/empresários e produtores/dragão/mercado/popularidade/lavagem cerebral versus escola/música de boa qualidade/professores/seres pequenos/idealismo, causa sublime/elevação da música e do ser humano/ensino.

Os procedimentos conseqüentes dessa função da música na escola – elevação do ser humano por sua exposição à música “de qualidade” – cristalizam repertórios musicais transformando hipóteses em verdades absolutas. O repertório eleito para as aulas pode tornar-se material musical obrigatório para todos, cujas estratégias de construção são válidas de antemão. O repertório, os compositores são sacralizados. Os alunos/ouvintes, no contato mágico (e imposto) com o repertório escolhido pelo professor, tornam-se “eruditos” porque ouviram o que foi selecionado para tal.



CONCLUSÃO

Música é vida/alimento para escola, alunos e sociedade. Essas são as metáforas que compõem a representação social que os professores entrevistados constroem de música, de seu lugar na educação básica, bem como do homem em sua existência.

Em que tipo de repertório os professores que entrevistamos ancoram a sua representação de música, aquela que alimenta sua alma, lugar das emoções, levando-os à vida, e que deve ser apresentada a seus alunos na escola?

Os professores afirmam que tal repertório é aquele que apresenta qualidades como “autenticidade” (como a música das culturas orais), “espontaneidade” (como a música da “comunidade dos alunos”) e “sofisticação” (como a música erudita ou construída sobre padrões “eruditos”). Em suma, a música “de qualidade” é aquela próxima à essência criadora do homem que, não influenciado pelos malefícios da indústria cultural, volta-se para uma produção “mais pura”.

Então, por meio da exposição do aluno à música de qualidade, “abre-se a sua consciência para a sua essência criativa”, assim como “abre-se o seu ouvido” para a música que vale a pena ser ouvida, aquela de outras etnias ou voltada para as culturas orais, ou mesmo para os autores canônicos, já estabelecidos tanto na categoria de “música erudita” quanto na de “música popular” ou “música brasileira”.

A presunção de qualidade construída pelos professores é: vale mais o que é raro. Em contrapartida, torna-se banal e de pior qualidade o que é transmitido a mais pessoas, em massa. A não música é a de maior venda, de maior difusão, concebida para o consumo do maior número de pessoas, qualificada por isso como banal, intercambiável, homogênea e que precisa ser combatida, pois a pessoa que a consome alinha-se, ela mesma, a essas qualidades inferiores, já que o alimento de sua alma é uma música de “má qualidade”.

Ao negarem a música veiculada pela mídia, voltando-se para a música considerada “mais pura”, como repertório adequado para as atividades em sala de aula, os professores corroboram o caráter romântico do papel da música na escola. Essa visão romântica apresenta problemas, pois não leva em consideração o trabalho humano na construção do conhecimento e os valores e crenças de cada grupo sociocultural

representado pelos alunos em sala de aula. A concepção humanista responde à questão do repertório “mais adequado” para a sala de aula com uma outra questão: qual é a função atribuída ao repertório pelas pessoas envolvidas na atividade pedagógica, ou seja, professor e alunos? A qualidade do repertório é dada na própria relação comunicativa entre professor e alunos.

ATIVIDADE FINAL

Atende ao objetivo 3

A partir do conteúdo apresentado nesta aula e nas aulas anteriores, apresente alguns critérios para a escolha do repertório musical “adequado para o uso escolar”, em uma concepção humanista do papel da música na educação.

RESPOSTA COMENTADA

Na concepção humanista de ensino, o repertório musical se converte em material que deve dar margem a processos de produção de novos materiais. Não há critérios de valor estabelecidos a priori, não há um repertório que seja melhor que outro “em essência”. É mais indicado que o aluno traga para a sala de aula o repertório musical que ele utiliza no seu cotidiano, para que o professor possa, a partir dos usos já estabelecidos, constituir oportunidades de novas produções. As intenções educativas, estabelecidas pelo professor, concretizam-se em práticas desenvolvidas com o material cultural dos alunos, ou seja, as representações de música que eles constroem na relação com os seus grupos sociais de referência, não havendo necessidade, portanto, de apresentar “canções didáticas” para esses fins. Mais importante do que pensar em um repertório musical “que eduque”, deve-se pensar nas práticas de produção próprias à música como área de conhecimento. Toda representação é expressa em uma escolha que, por sua vez, tem as suas razões. A representação de música construída pelos alunos, presente em sua escolha e uso de determinado repertório musical, deve ser respeitada pelas razões que apresenta, cabendo ao professor conhecê-las.

RESUMO

Os professores de música entrevistados em nossa pesquisa sobre categorias musicais afirmam que o repertório “adequado ao uso escolar” é aquele que apresenta qualidades como “autenticidade” (como a música das culturas orais), “espontaneidade” (como a música da “comunidade dos alunos”) e “sofisticação” (como a música erudita contemporânea ou construída sobre padrões “eruditos”). Em suma, a música “de qualidade” é aquela próxima à essência criadora do homem que, não influenciado pelos malefícios da indústria cultural, volta-se para uma produção “mais pura”.

Propomos uma concepção sobre o papel da música na escola que oriente a escolha do repertório a partir das funções atribuídas a esse repertório pelas pessoas envolvidas nas atividades pedagógicas. A participação dessas pessoas, professores e alunos, na escolha/construção desse repertório deve ser a mola propulsora das atividades com música na escola.

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, apresentaremos uma proposta de prática pedagógica que se distancia da concepção romântica do ensino, e privilegiaremos a produção coletiva do sentido de música, fundada na interação entre as pessoas, a partir de seus próprios interesses e objetivos.

A concepção humanista do papel da música na escola

Mônica Duarte

AULA

6

Meta da aula

Apresentar a concepção humanista do papel da música na escola.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. identificar os elementos da perspectiva sócio-histórica da Psicologia que fundamentam a concepção humanista do papel da música na escola;
2. identificar os elementos da Sociolinguística que contribuem para uma prática pedagógica humanista em/com música;
3. descrever as características de uma prática pedagógica fundada na concepção humanista do papel da música na escola.

INTRODUÇÃO

Na aula passada, tratamos, criticamente, de uma concepção que se afasta da discussão proposta por nós neste curso: a concepção romântica de ensino. Por essa concepção, há uma essência (dom, talento) que eleva o homem à categoria de criativo, artista, gênio.

Nós levamos em consideração os aspectos psicológicos e sociais da construção do conhecimento. Enquadramo-nos no que chamamos concepção humanista do conhecimento (MAZZOTTI, 2004), porque buscamos explicar como se concretiza a intenção, presente em todo homem, de conhecer cada vez mais e melhor as coisas do mundo. A busca do conhecimento é justificada pela intenção de pertencimento social, ou seja, pelos movimentos de aproximação ou afastamento da pessoa em relação aos diversos grupos sociais com que ela interage ao longo da vida. A construção do conhecimento ocorre, portanto, por meio da interação social, o que nos leva a concluir que o conhecimento não é, simplesmente, algo que nasce com a pessoa.

CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA DA PSICOLOGIA

Há uma perspectiva fundada no início do século passado que podemos entender como precursora dessa maneira de pensar. É a perspectiva sócio-histórica da Psicologia, uma construção sobre a produção teórica do russo Lev Semyonovitch Vygotsky (1896-1934).

Um importante princípio da Psicologia sócio-histórica é que “os seres humanos transformam-se ativamente à medida que transformam seu mundo social e natural” (RATNER, 1995, p. 6). Assim, as formas sociais da vida humana contribuem para o desenvolvimento mental humano.

Sabemos que os elementos-chave da perspectiva sócio-histórica são: a ênfase sobre a atividade social e a prática cultural como fontes do pensamento; a importância da mediação no funcionamento psicológico humano; a centralidade da pedagogia no processo de desenvolvimento e a inseparabilidade entre o individual e o social.

A perspectiva sócio-histórica, aplicada à Educação, significa a necessidade de investigar como as práticas educacionais correntes facilitam ou não o desenvolvimento do pensamento. Assim, surge a necessidade de criar práticas novas, e as ideias de Vygotsky contribuíram para isso. A partir do conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, por exemplo, é possível perceber que práticas educacionais como a classificação de habilidades, a seriação e outras formas de estratificação entre talentosos

e não talentosos subestimam as habilidades dos estudantes e dos professores por analisarem-nas individualmente. E é claro que a concepção romântica de ensino se afasta do modo de pensar de Vygotsky.

Vamos, agora, mostrar algumas possibilidades de trabalho com música, levando em consideração a reflexão sobre o papel do homem ao agir em interação social no sentido da construção do conhecimento.

Buscamos superar a concepção romântica para recuperar um espaço de interação, onde a pessoa produza musicalmente e assuma-se como autora da sua prática musical, permitindo que sua produção ultrapasse a condição de mera experiência escolar e, ainda, que o professor procure menos “ensinar” músicas, excluindo possibilidades novas e inusitadas, em benefício de clichês estabelecidos, e procure menos passar exercícios para verificar se o estudante “aprendeu”. Ao contrário, desejamos que a prática pedagógica represente uma situação social na qual o professor possa avaliar a performance dos estudantes, o tipo de ajuda de que necessitam e, ainda, se estão se apropriando do conhecimento e realizando a atividade com autonomia intelectual.

ATIVIDADE



Atende ao objetivo 1

Por que dizemos que a perspectiva sócio-histórica da Psicologia é uma concepção humanista da construção do conhecimento?

RESPOSTA COMENTADA

Pela concepção humanista de ensino, a pessoa, em interação com os grupos sociais que ela toma como referência, constrói o seu conhecimento de maneira ativa. O conhecimento não lhe é dado por meio de um dom ou talento, ou por meio do contato “mágico” com determinados materiais (no nosso caso, repertório musical) considerados de “melhor qualidade” em si (por exemplo, a “música clássica”). Essa é a concepção romântica, a que veicula a ideia de que

o homem “recebe” o conhecimento passivamente, sem atuar nesse processo. A perspectiva sócio-histórica enquadra-se na concepção humanista porque trata da atividade social da pessoa na construção do conhecimento, das possibilidades de mudança na qualidade desse conhecimento e do caráter psicossocial dessa construção. Indivíduo e sociedade não se separam durante a construção do conhecimento porque cada um de nós traz em si valores e crenças dos seus grupos sociais de referência.



A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOCIALMENTE SIGNIFICATIVAS

É importante frisar que as práticas pedagógicas, mais que os métodos, dizem respeito à relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, ou seja, estão apoiadas em determinado modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem pelos quais ensinam (FERREIRO, 1995).

É bem conhecido o quanto os “objetos” de estudos escolares são indiferentes para a turma, em geral, provocando a necessidade contínua de motivar os estudantes a quererem aprender o que a escola acha que deve ser aprendido. O professor é, comumente, aquele que transmite um saber tomado como verdade, e não como hipótese. As contribuições dos

estudantes são desqualificadas quando não chegam ao “clichê” desejado pelo professor, ensinando-os a calar se não têm a resposta padrão que o professor deseja.

De acordo com Ehlich (apud GERALDI, 1997), ao estudar o diálogo escolar, são contrapostos dois tipos de discursos: o discurso ensino-aprendizagem e o de sala de aula. Entre os pontos em comum dessas duas situações, encontram-se a distribuição desigual de conhecimentos sobre o conteúdo ou tópico do diálogo entre os participantes (professores e estudantes), o reconhecimento dessa diferença e a vontade de superá-la. Quanto às divergências, o discurso de sala de aula distribui, de forma diferenciada, os papéis dos participantes e as funções dos atos praticados: “pergunta quem já sabe a resposta”, e as “respostas” dos estudantes serão candidatas à “resposta certa”, cabendo a quem perguntou o poder de avaliá-las. Gallimore e Tharp (1996) caracterizam essa forma de discurso como *script* para “recitação”: os estudantes sentam-se em silêncio, seguem ordens, leem textos, preenchem folhas de trabalho e fazem testes.

No discurso ensino-aprendizagem, no entanto, “quando alguém quer aprender algo, e imagina que seu interlocutor lhe possa ser útil, dirige-lhe perguntas cujas respostas poderão suprir a falta de conhecimento desejado. Nesse sentido, a iniciativa da ação é de quem aprende, e não de quem ensina” (GERALDI, 1997, p. 157). A “resposta adequada” resulta de uma construção entre os participantes.

Geraldi (1997) argumenta, a partir dos estudos de Ehlich, que a análise de diálogos de sala de aula reflete o processo em que hipóteses científicas (e conteúdos artísticos, acrescentamos) são traduzidas em conteúdos escolares, fixando respostas e centrando-se na distinção entre certo/errado. Essa distinção transforma-se em produto final do processo de escolarização. Nesse sentido, *ensino* significa *reconhecimento e reprodução*.

No *ensino de conhecimento e produção*, relativizam-se as posições que têm sido aprofundadas pela escola, e professor e estudantes entendem-se como sujeitos que se voltam para um objeto a conhecer e compartilham, no discurso de sala de aula, contribuições exploratórias na construção do conhecimento. As contribuições do professor, assim como as dos estudantes, serão, dependendo do momento do trabalho, maiores ou menores. O professor não sonega as informações de que dispõe, mas “as respostas que conhece, por sua formação (que não é apenas escolar, mas que está sempre se dando na vida que se leva), são

respostas, e não verdades a serem ‘incorporadas’ pelos estudantes e por ele próprio” (GERALDI, 1997, p. 160). O estudante como condutor de seu processo de aprendizagem, assumindo-se como tal, não implica a anulação do professor, mas o estabelecimento de uma relação interlocutiva, dialógica, como princípio básico que orienta todo o processo pedagógico e que atende aos princípios da psicologia sócio-histórica.

COMO PENSAR O DISCURSO ENSINO-APRENDIZAGEM EM RELAÇÃO À MÚSICA?

A música revela-se, na escola, por meio da produção do estudante e do professor, como um conjunto de formas e como “discurso”, resultado da relação entre as pessoas, marcada pelo tempo em que vivem.

A escolha de tal inspiração para o trabalho pedagógico em música coloca-se no interior da discussão relativa ao *sujeito* e seu trabalho de produção musical, concretizada na “ação musical” (tocar, cantar, ouvir, compor, improvisar, reger...). Além do mais, estudar características psicológicas, nesta aula, é estudar os tipos de atividades sociais nas quais o indivíduo pode se engajar.

Voltemos ao início das nossas aulas: quais são as atividades musicais consideradas relevantes pelos nossos (futuros) estudantes? Qual é a ação necessária para se chegar até elas?

Destacar a natureza da música como processo-e-produto (ação e resultado) entrelaçado: música como ação direcionada (incluindo fazer musical e escuta musical de todos os tipos), situada em contextos específicos de realização musical e sensível a eles, portanto, reveladora da noção de pessoa e da relação com outros em uma comunidade (ELLIOT apud ARROYO, 1999, p. 343).

Se o conceito de zona de desenvolvimento proximal está fundado na interação dos recursos mediadores que comunicam significados na ação/produção, é factível pensar, com Arroyo (1999), que o trabalho fundado na produção, no fazer musical, compreende: os sujeitos, “as músicas que produzem e/ou consomem, como ‘sons ordenados simbolicamente’, as representações sociais que lhes dão significado, bem como executar, improvisar, compor, ouvir e outras ações” (MIDDLETON apud ARROYO, 1999, p. 29). E mais: o fazer musical como “prática significativa” *para* o grupo envolvido na ação produtiva. O significado

não é dado pelo repertório já pronto, mas é desconstruído, negociado e reconstruído pelo grupo, composto por pessoas produtoras do seu próprio conhecimento.

Lembremos o caso dos pesquisadores associados à abordagem da “linguagem integral” (*whole-language*). Eles estão preocupados com o estudo das atividades educacionais socialmente significativas ou “autênticas”. Entendem a alfabetização, por exemplo, como entendimento e comunicação de significados, enfatizando que “a compreensão da leitura e a expressão escrita devem ser desenvolvidas por meio de usos funcionais da linguagem que sejam relevantes e significativos” (MOLL, 1996, p. 10). As salas de aula transformam-se em ambientes “alfabetizadores”, onde muitas experiências de linguagem possam ter lugar; a criação de contextos sociais é enfatizada para propiciar a manipulação da linguagem pelos estudantes. Nessas salas de aula, os atos de escrever e ler ocorrem de muitas formas, em geral integrados como parte de uma atividade mais ampla; por exemplo, os estudantes leem individualmente, escutam uma leitura ou leem e escrevem para preparar um relatório; escrevem por prazer, ou escrevem em jornais e diários. Os tópicos e atividades são com frequência escolhidos pelos próprios estudantes.

Pensamos ser possível fazer as mesmas considerações no campo da música.

Na produção musical, a pessoa articula sua representação, construída socialmente, sobre a música (e sobre o mundo) e vincula essa representação a uma certa formação discursiva (manipula os sons a partir da intenção do que fazer com eles). A produção é mais que mera reprodução. É mais que limitar a prática pedagógica às músicas e experiências musicais dos estudantes ou do professor.

O sujeito, para se constituir como tal, não precisa *criar* o novo: a novidade está no *comprometimento* com a ação e na *articulação individual* com a formação discursiva de que faz parte.

Tanto o comprometimento quanto a articulação com a produção dizem respeito à não gratuidade da ação/produção. Para Geraldi (1997), ocupando-se do campo da Linguística, mesmo numa conversação banal não há gratuidade no discurso. Para o autor, as condições para produzir um texto são:

- (a) que se tenha *o que* dizer;
- (b) que se tenha uma *razão* para dizer o que se tem a dizer;
- (c) o locutor deve se constituir como tal, ou seja, “sujeito que diz o que diz para quem diz” (p. 137);
- (d) que se escolham as estratégias para realizar (a), (b) e (c).

O autor assinala que, mesmo numa análise rápida dos textos produzidos *para* a escola, há muita escrita e pouco significado (pouco texto ou discurso), pois são construídas, nessas atividades, para cada um dos aspectos apontados (o que dizer, razão para dizer etc.), “respostas diferentes daquelas que se constroem quando a fala (e o discurso) é para valer”.

Transportando essa questão própria da Linguística para o campo da pedagogia da música, percebemos ser possível encontrar um paralelismo.

De fato, Penna (1997), ao propor a substituição do termo “língua”, por restringir-se ao verbal, por “linguagem”, afirma ser possível levar essas considerações para o campo da arte: “Podemos tratar a manifestação artística – ou seja, o discurso artístico – como a colocação em funcionamento de uma linguagem artística [*o que dizer*] com certa finalidade [*razões para dizer*], ou, em outros termos, o uso intencional de seus elementos e princípios de organização [*estratégias para dizer*]” (p. 82). É importante enfatizar que *ter o que dizer* será empregado, aqui, em relação às ideias (musicais ou extramusicais), emoções, vivências expressas e comunicadas por meio da linguagem musical.

Nessa concepção, um modelo construtivo, cognitivo e interacionista, para as práticas pedagógicas, no ensino da linguagem musical, torna-se relevante.

ATIVIDADE



Atende ao objetivo 2

Indique uma contribuição da Linguística apontada nesta aula como ferramenta para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico com música.

RESPOSTA COMENTADA

A discussão sobre as formas dos discursos construídos na escola traz contribuições para a reflexão das práticas pedagógicas com música. Foram consideradas duas formas: o discurso ensino-aprendizagem e o de sala de aula. O discurso de sala de aula é estabelecido na distribuição desigual dos papéis professor/aluno e na demarcação rígida das funções das pessoas envolvidas na prática pedagógica: os estudantes só devem se manifestar quando solicitados, sua participação se restringe à imitação de gestos determinados pelo professor. Já o discurso ensino-aprendizagem é estabelecido pelo desejo de se aprender algo dos interlocutores. Remete à busca, à procura, uns pelos outros, em seus processos de produção. O estudante sabe que o seu companheiro de produção, seja o professor ou algum colega, pode lhe ser útil, ajudá-lo no que ele precisa no momento. Assim, dirige-lhe perguntas cujas respostas poderão suprir a falta de conhecimento desejado. A iniciativa da ação está em todos, e não só no professor. As práticas musicais (tocar, cantar, reger, compor, improvisar) podem ocorrer de muitas formas, produzindo músicas a partir das questões norteadoras da produção:

(a) que se tenha o que dizer: o que quero veicular por meio da produção sonora?

(b) que se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer: para que (usos, finalidades) quero produzir sonoramente?

(c) o locutor deve se constituir como tal, ou seja, "sujeito que diz o que diz para quem diz": a que grupo(s) social(is) eu pertenço no momento da produção? A um grupo religioso, cultural, socioeconômico, local, global? Para quem estou me dirigindo nessa produção,

*a quem eu quero emocionar (ex-movere, fazer com que o outro se mova para fora de si e venha em minha direção)?
(d) que se escolham as estratégias para realizar (a), (b) e (c): Por quais etapas de produção eu devo passar? Que elementos sonoros devo escolher? Como devo organizar o resultado da produção? Como dar uma forma final?*



CONCLUSÃO

A concepção humanista da Educação engloba abordagens teóricas que colocam o homem no centro da produção do conhecimento. Uma vez que entendemos que o discurso expressa o conhecimento, o homem é o agente do discurso e toma decisões acerca da sua produção.

As considerações aqui apresentadas voltam-se para estratégias pedagógicas que privilegiem as tomadas de posição de cada um sobre a música e a sua função na sociedade. O homem é o produtor da música, portanto, não precisamos colocá-la no patamar de algo sublime, tal como faz a concepção romântica.

O discurso ensino-aprendizagem também pode e deve ser o modelo para as produções sonoras que o grupo constituído por professor e estudantes consideram que são “música”.

ATIVIDADE FINAL

Atende ao objetivo 3

Leia os trechos a seguir:

a. Lucinha é uma professora da quarta série. Ela prepara, em casa, todo o material didático para ser aplicado durante suas aulas. Como ela gosta de dourado, ela abusa dessa cor. “Afimal, as crianças, por viverem em uma situação de carência material, precisam viver um pouco as coisas bonitas da vida”, pensa Lucinha. Ela também gosta muito do trabalho da Bia Bedran. Sempre que pode, ela compra os CDs da Bia e leva as canções para a sala de aula. É claro que nem todas as crianças da quarta série gostam da Bia Bedran, mas Lucinha força um pouquinho, elas precisam gostar de música boa. Assim, com o contato com essa música, elas vão conhecendo um mun-do melhor do que aquele em que vivem. Ela aplica todas as atividades propostas pela artista em sala de aula, mas toma o cuidado de dividir a turma por níveis de desenvolvimento cognitivo: os fraquinhos com os fraquinhos, os mais adiantados com os mais adiantados. Ela pensa ser melhor assim, para não haver constrangimento entre eles.

b. Lucinha é professora da quarta série. Ela e os estudantes vão guardando em um cantinho da sala de aula materiais e objetos que perderam a utilidade e que serão reutilizados por eles na confecção de novos objetos, produtos do desenvolvimento das aulas: resultados de experiências, mural, jornal da turma, revista da turma, esculturas, composições da turma... O trabalho mais recente de composição musical foi desenvolvido a partir de um desafio que Lucinha apresentou aos estudantes: compor **PREGÕES** para a venda de doces nos sinais de trânsito. Os resultados seriam apresentados para o restante das turmas da escola, no festival de música que acontece a cada bimestre. Lucinha sabe que muitos estudantes, depois que saem da escola, ajudam no orçamento de casa vendendo balas no sinal, outros são engraxates, outros, aos sábados, trabalham na feira fazendo o carreto. A situação do trabalho infantil é pouco trabalhada na escola, então Lucinha promoveu, nesse bimestre, um festival de pregões para venda de balas para que a questão fosse ressignificada pela comunidade escolar. A turma se dividiu em pequenos grupos e Lucinha participava, no momento em que era chamada para ajudar. Ela sabe que as crianças gostam de Marcelo D2 e comprou alguns CDs do artista para conhecer melhor o rap-samba; então, se sentiu à vontade para apresentar sugestões. Ao final do festival, Lucinha ficou muito feliz ao saber, por alguns estudantes, que chegaram a aplicar os pregões que produziram em seu trabalho e que as vendas, inclusive, aumentaram.

PREGÕES

São “fórmulas cantadas ou declamadas por vendedores pelas ruas, feiras e praças com a finalidade de anunciar sua mercadoria. [...] São ditos alegres, jocosos, às vezes irônicos, dirigidos aos fregueses para atraí-los” (FRADE, 1985).

Analizando o conteúdo desses trechos, verifique qual deles expressa uma prática pedagógica desenvolvida no âmbito da concepção humanista da Educação e do papel da música na escola, tal como foi apresentada nesta aula, e justifique sua resposta.

RESPOSTA COMENTADA

O trecho b apresenta uma prática pedagógica desenvolvida no âmbito da concepção humanista da Educação e do papel da música na escola.

A construção do conhecimento ocorreu por meio da interação social. A atividade social e a prática cultural foram fontes do trabalho, não havendo separação entre o individual e o social. O objetivo da professora foi recuperar um espaço de interação onde os estudantes produziram musicalmente e assumiram essa produção como autores, tornando a prática pedagógica uma situação social concreta e significativa para os estudantes. A “resposta adequada” resultou de uma construção/negociação entre os participantes.

RESUMO

Na concepção humanista do papel da música na escola, a música é entendida como discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de produção musical. Essa produção é marcada pelos interesses dos envolvidos na ação que articulam sua representação, construída socialmente, sobre a música (e sobre o mundo).

No discurso musical, colocam-se em funcionamento os elementos de uma linguagem [o *que dizer*] com certa finalidade [*razões para dizer*], respeitando princípios de organização [*estratégias para dizer*] reconhecidos pelos produtores.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, apresentaremos alguns exemplos do desenvolvimento de práticas pedagógicas em música que buscaram responder ao desafio apresentado pela concepção humanista da educação.

Uma prática interacionista com música na escola

Mônica Duarte

AULA

7

Meta da aula

Apresentar fundamentos aplicados em exemplo de prática pedagógica, desenvolvida no âmbito da concepção humanista do papel da música na escola.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. identificar elementos práticos em uma abordagem pedagógica interacionista;
2. identificar os fundamentos da prática pedagógica exemplificada nesta aula e aplicá-los em outras situações, próprias do seu cotidiano.

INTRODUÇÃO

Apresentamos, a seguir, uma proposta de trabalho pedagógico-musical que leva em consideração a concepção humanista do papel de música na escola.

Trata-se de um projeto de extensão desenvolvido na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) que buscou possibilitar novas práticas e metodologias de ensino da música voltadas para as crianças de seis a onze anos.

O projeto se caracterizou pelo incentivo à exploração e à criação geradas por elementos sonoros, cênicos, gestuais e da linguagem verbal. Todos os alunos se reuniam numa prática de conjunto que encontra a sua origem nas manifestações populares em arte onde não há separação por faixa etária, e onde todos, das crianças aos mais velhos, participam ativamente. Essa interação dos alunos de diferentes idades e diferentes níveis de musicalização é justificada pelo conceito de zona de desenvolvimento proximal. Por meio do estudo desse conceito, concluímos que a imitação é importante para o desenvolvimento da criança.

Buscamos propor tarefas que significassem um desafio para as crianças, sem se mostrarem demasiadamente difíceis. Entendido como o “nível proximal”, o desafio poderia consistir, para os iniciantes, em imitar o colega já competente em uma determinada habilidade (executar um ritmo criado em instrumento de percussão), ou, para os já iniciados, “compor” um arranjo da canção produzida coletivamente para que o colega iniciante possa participar com todo o grupo.

A PRÁTICA MUSICAL NO PROJETO CRIANÇA FAZENDO MÚSICA NA UNIVERSIDADE

Toda a prática era assistida pelos professores. Estes não executavam as tarefas para as crianças, mas guiavam a prática com uma clara percepção do objetivo e dos resultados a serem atingidos. Mas, também continuamente, a independência do desempenho era avaliada por meio de sugestões de reelaboração da proposta de produção. Assim, uma criança que assimilou, por imitação, um determinado ritmo executado no tambor era convidada a executar uma variação para aquele ritmo de acordo com o tema gerador da produção. Problematicar a produção musical, a partir do cotidiano das crianças, pode incluir questões simples, tais como: o que é mais importante em um xampu, para você? O perfume? A capacidade de deixar os cabelos brilhantes? A partir das respostas, ideias musicais iam surgindo por analogia. Parte-se para a produção de uma ideia musical entendida como combinação sonora, executada a partir de uma intenção definida, de veicular a ideia de algo brilhante, como no nosso exemplo.

Portanto, entendemos que a música construída por aquele grupo social, professores e alunos do projeto de extensão, disse respeito às suas representações das coisas do mundo e da música. A partir desse enfoque, foram priorizadas as atividades que se mostraram necessárias e suficientes para integrar toda a prática musical presente no contexto cultural e histórico das crianças e professores nas condições gerais de aprendizagem: uma prática pedagógico-musical que foi constituída *pelo* grupo.

A prática pedagógica desenvolvida no projeto consistiu em uma série de atividades de aprendizagem inter-relacionadas, mas diversas: tocar instrumentos musicais convencionais ou não, improvisar, compor, reger e escutar, avaliando, criticamente, o resultado da produção, sempre comparando com a intenção proposta. As atividades eram usualmente organizadas em torno de um tema ou tópico específico. Durante o ano de 1999, o tema desenvolvido foi “A Rádio Ex, de Experimental”, que promoveu a construção de toda a programação, incluindo os *jingles* publicitários. É preciso salientar que os trabalhos sobre este tema não foram reduzidos a meros “instrumentos didáticos”, mas foram construídos em conjunto, como projeto de trabalho do grupo.

Buscou-se, ao longo de todo o projeto “A Rádio Ex, de Experimental” (DUARTE, 2001):

- a definição de “interlocutores” – o programa de rádio não significou, simplesmente, um “tema” para o desenvolvimento dos trabalhos, mas principalmente a definição dos colegas e dos professores como destinatários dos trabalhos de produção musical, além dos “ouvintes da rádio” que, no dia da aula aberta para a comunidade, concretizaram-se nos convidados presentes.
- razões para “dizer”: “um projeto de trabalho [...] somente se sustenta quando os envolvidos encontram motivação interna no próprio trabalho a executar. Não fosse assim, não haveria trabalho, mas tarefa a cumprir” (GERALDI, 1997, p. 162). O prazer em apresentar e compartilhar, no processo de construção do trabalho, a melodia “inventada” coletivamente, a coreografia, entre tantos outros produtos de cada integrante do grupo foi uma forte razão para trazê-los para os colegas. O registro escrito de cada produto, utilizando escrita não-convencional,

recuperou uma das funções da escrita musical, ou seja, conservar e transmitir a ideia musical à posteridade.

- ter o que “dizer”: “A experiência do vivido passa a ser o objeto da reflexão; mas não se pode ficar no vivido sob pena de esta reflexão não se dar. O vivido é ponto de partida para a reflexão” (GERALDI, 1997, p. 163). A ação educativa fundamentou-se nas comparações que professor e alunos estabeleceram entre os diferentes produtos, na ampliação de perspectivas que cada produto individual permitiu.
- a escolha de estratégias de produção: para Geraldi (1997), as estratégias são selecionadas ou construídas em função do que se tem a dizer e das razões para dizer a quem se diz. Na escolha das estratégias de produção é que entra, mais decisivamente, a participação do professor. Este se faz interlocutor, questionando, sugerindo, testando o resultado da produção como ouvinte, colocando-se como coautor que aponta caminhos possíveis além dos já vislumbrados pelo aluno. O papel do professor, nesses contextos, é fornecer a direção e a mediação necessárias, em um sentido vygotskyano, para que as crianças, por intermédio de seus próprios esforços, assumam o controle completo dos diversos propósitos e usos da linguagem musical.



ATIVIDADE**Atende ao objetivo 1**

Nas atividades do projeto apresentadas como exemplo, em que sentido ocorreu a cooperação entre os participantes?

RESPOSTA COMENTADA

Lembre que a cooperação entre a criança e o adulto, ou um colega mais competente em determinado aspecto, é, para Vygotsky, o elemento central do processo educacional, ou seja, o conceito de zona de desenvolvimento proximal. O conceito diz respeito ao que as crianças podem realizar hoje com assistência, ou em colaboração, e que poderão, mais tarde, realizar com independência e competência, ou seja, trata da performance antes da competência. Diz respeito, também, ao uso em colaboração de recursos mediadores para criar, obter e comunicar significado. No projeto de extensão, o significado era comunicado por meio da música produzida pelo grupo social composto pelos alunos e professores do projeto.

A prática em conjunto de professores e crianças de diferentes idades e níveis de desenvolvimento, na qual a cooperação foi enfatizada, possibilitou a formação de zonas de desenvolvimento proximal relativas às funções mentais infantis. A imitação, como procedimento metodológico, caracterizou a tese vygotskyana de que o “bom aprendizado” será aquele que se adiantar ao desenvolvimento. As crianças interiorizaram e transformaram o auxílio que receberam dos outros e usaram esses mesmos meios como guias para dirigir seus comportamentos na resolução de outros problemas como, por exemplo, compor uma parte da canção produzida pelo grupo para o colega iniciante. As trocas sociais foram centrais no desenvolvimento das atividades pedagógico-musicais do projeto que aconteceram no engajamento das crianças em atividades colaborativas.

UM TRABALHO COLETIVO DE PRODUÇÃO

Vejamos, como exemplo, as etapas de um trabalho de produção colaborativa.

Os *jingles* publicitários da “Rádio Ex” foram todos construídos pelos alunos, assim como o texto que anunciava os produtos: sabonete Hidratex, xampu Lavex, inseticida Matex e desodorante Finex.

Os *jingles*, cantados por subgrupos constituídos pela dinâmica da própria produção, eram antecédidos por uma chamada do “locutor da rádio”, função revezada entre as crianças. Veja como:

1. Locutor: “Mais um dia com a Rádio Experimental! Um oferecimento do sabonete Hidratex, faz uma limpeza total em você!”

Jingle: “Sua pele fica macia

Com sabonete Hidratex.”

2. Locutor: “Atenção, carecas! Chegou a solução!

Vocês já podem usar xampu, agora!

Lavex, em nova versão anticaspa.”

Jingle: “Com xampu Lavex, mesmo sendo careca,

Você pode usar!”

3. Locutor: “Se sua casa virou um campo de guerra

E você quer se ver livre desses incômodos inimigos,

Você precisa de um aliado: Matex, esse mata mesmo!”

Jingle: “Livre-se das baratas usando Matex!”

4. Locutor (com a voz modificada pelo nariz tampado):

“Se você anda solitário, ainda não encontrou seu amor-zinho

Desodorante Finex resolve o seu problema!”

Jingle: “Pra conquistar o seu amor, Finex!”

Os *jingles* intercalavam os quadros próprios da programação de uma rádio. Por exemplo, o quadro da hora certa foi representado por meio do canto coletivo, acompanhado por onomatopeias e gestos corporais ritmados, da canção “O relógio”, de Vinicius de Moraes (leia o poema no *site* <http://www.secrel.com.br/jpoesia/vmi05.html>). Os gestos faziam alusão a um relógio de pêndulo, ao mesmo tempo que as onomatopeias criavam um ambiente sonoro como o de muitos relógios funcionando ao mesmo tempo.

Outro exemplo de um quadro da programação da rádio foi a produção “Robin Hood”. Esta produção teve como fonte geradora uma canção criada por dois alunos sobre “Robin Hood que vivia numa floresta em Hollywood”. Vejamos as etapas dessa produção:

1. Apresentação da canção criada pelos alunos aos seus colegas:
“Numa floresta, escura e bem bonita
Vivia Robin Hood, com seu arco e flecha dourados.”
2. Pesquisa de sonoridades típicas da floresta e de um centro urbano como a cidade de Hollywood.
3. Experimentação vocal de reproduções possíveis das sonoridades pesquisadas.
4. Estruturação das sonoridades vocais numa paisagem sonora florestal e em outra urbana.
5. Notação não convencional das paisagens sonoras

6. Pesquisa nos instrumentos de percussão dos timbres mais próximos de sonoridades florestais; seleção de cocos, caxixis, blocos de madeira, tambores e pau de chuva.

7. Improviso com os instrumentos selecionados tendo em vista a construção de um arranjo rítmico que se somasse à canção, o que se realizou a partir da estruturação de elementos rítmicos surgidos na improvisação.

8. Pesquisa de sonoridades de palavras próximas à Robin Hood e Hollywood.

9. Criação coletiva de texto poético a partir das sonoridades descobertas e seu recitado com acompanhamento rítmico baseado no *funk*:

Robin Hood estava com seu alaúde
Espirrou (Atchim!) alguém falou:
– Saúde!
Atchim! Atchim! Atchim!
Ó-é Ó-ó-é!
Atchim! Atchim! Atchim!
Robin Hood fez um plano de saúde,
Em Hollywood, pro seu alaúde.
Atchim! Atchim! Atchim!
Ó-é Ó-ó-é!
Atchim! Atchim! Atchim!
Robin Hood tocava o seu alaúde
Com saúde lá em Sharwood
Atchim! Atchim! Atchim!
Ó-é Ó-ó-é!
Atchin! Atchin! Atchin!
Robin Hood foi brincar de bolinha de gude
Em Hollywood com seu alaúde
Atchim! Atchim! Atchim!
Ó-é Ó-ó-é!
Atchim! Atchim! At!

10. Estruturação de um arranjo utilizando todos os elementos criados: a canção, as paisagens sonoras, o arranjo rítmico e o texto poético-*funk*.

11. Gravações parciais, ao longo de todo o processo, tendo em vista apreciação, análise e transformações, se necessárias, e também gravações do todo com o mesmo objetivo das parciais.



ATIVIDADE



Atende ao objetivo 2

Indique alguns temas para o desenvolvimento de projetos de produção musical colaborativa. Uma sugestão é pensar na realidade da sua cidade, nas práticas sociais mais cotidianas, para se inspirar.

RESPOSTA COMENTADA

É importante ter em mente o fato de que a prática musical não opera de maneira autônoma nas sociedades. Como vimos nesta aula, as práticas musicais constituem e são constituídas pelos grupos sociais. Portanto, devemos inserir a prática musical mais próxima das pessoas envolvidas na ação pedagógica de maneira que ela se

torne contextual e criticamente reflexiva. Mas, atenção: mais próxima não pressupõe proximidade física ou geográfica. Com a internet e os avanços tecnológicos, as práticas musicais que são desenvolvidas na Irlanda, voltadas para o rock, por exemplo, podem ser muito próximas a determinados grupos de adolescentes brasileiros.

CONCLUSÃO

Centrar o ensino na produção não quer dizer populismo pedagógico em que qualquer resultado da produção discente é elevado à categoria de excelência. O projeto de extensão que apresentamos nesta aula é um dos exemplos do movimento que parte do que é vivido particularmente pelo aluno, somado, pela colaboração, a outras vivências reveladas por seus colegas e professores, para a reflexão e para a construção de um conhecimento sobre música e sobre o mundo no qual ela e as pessoas se inserem.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos objetivos 1 e 2

Você já estudou sobre a concepção humanista do papel da música na escola, não é? Então, agora, apresente algumas práticas pedagógicas que estejam fundamentadas nessa concepção.

RESPOSTA COMENTADA

Alguns fundamentos se apresentam como básicos para o desenvolvimento de práticas pedagógico-musicais no âmbito da concepção humanista do papel da música na escola:

- (1) tomar a música como o resultado de processos de produção, tornando centrais a intenção e o contexto social, representado pelo próprio grupo;*
- (2) engajar as crianças em atividades que representem desafios e que propiciem a colaboração entre os participantes, professores e alunos, de maneira que todos possam participar, independentemente do nível de desenvolvimento;*
- (3) sustentar uma performance assistida e avaliar a independência do desempenho individual e grupal;*
- (4) entender a importância da imitação, a performance antes da competência, como fator propulsor do aprendizado;*
- (5) considerar que o mundo social está “encarnado” nas práticas musicais que o adulto ou colega mais competente traz para o grupo e que este é o objetivo para o qual tende o desenvolvimento da criança.*

RESUMO

O conhecimento sobre música e sobre o mundo adquirido pela criança está diretamente relacionado a como ela interage com outras pessoas em ambientes de resolução de problemas específicos a processos de produção musical.

As crianças interiorizam e transformam o auxílio que recebem dos outros e, eventualmente, usam esses mesmos meios como guias para dirigir seus comportamentos e tomadas de decisão em relação à música na resolução de outros problemas que surgem no cotidiano. Essa maneira de argumentar é própria de uma concepção sobre o papel da música na Educação que leve em consideração o homem no processo de construção do conhecimento.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, discutiremos as possibilidades práticas de desenvolvimento da ideia da música como prática discursiva.

A música como prática discursiva

Mônica Duarte

AULA

8

Meta da aula

Apresentar a concepção da música como discurso.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. identificar os elementos expressivos de uma produção sonora;
2. listar ideias a respeito de um tema e expressá-las por meio sonoro, visando a uma produção musical.

INTRODUÇÃO

Em nossas aulas, temos tratado de uma proposta de pensamento sobre o papel da música na Educação e sobre atitudes decorrentes deste pensamento: o de que a música é um discurso veiculado por meio de práticas que as pessoas reconhecem como musicais. Portanto, não estamos propondo uma receita infalível, mas um percurso, um caminho.

Essa maneira de pensar o papel da música na Educação está baseada na Teoria das Representações Sociais. Por essa teoria, percebemos que todos somos criadores de teorias sobre as coisas do mundo que nos são relevantes e, a partir dessas teorias, agimos no mundo. Isso quer dizer que o que é vivido por nós se torna uma teoria de vida para nós mesmos. E a partir dessa teoria, vamos atuar no mundo. Então, a representação que construímos sobre música, sobre escola e sobre educação interfere na maneira como agimos em relação a elas.

O processo de construção de representações sociais é o mesmo da produção de qualquer tipo de conhecimento, inclusive aquele que representamos como “artístico”. Assim, aquilo que entendemos por “arte” é um acordo que estabelecemos, ou seja, não precisamos concordar com o artista quanto ao significado de sua obra, mas podemos discutir se o que vimos ou ouvimos é ou não é arte. A construção de representações sociais se dá por meio da interação comunicativa entre as pessoas, tal como postula a vertente histórica da Psicologia proposta por Vygotsky: as pessoas interagem entre si, colocam em comum (comunicam) seu pensamento. Vygotsky estudou o papel da interação entre as pessoas na construção do conhecimento. Portanto, a construção de um conhecimento sobre música ou a produção de músicas também ocorre através da interação entre pessoas. Esta interação pode ser entre a pessoa que produz música e agentes mediadores da cultura, como rádio, vídeos, *shows*, DVDs etc.

Nesta aula, assim como nas demais, trataremos mais profundamente desse aspecto da música na escola. E, para esse fim, vamos falar sobre as ideias de um pedagogo musical da Universidade de Londres: o professor Keith Swanwick.

A MÚSICA COMO DISCURSO

Swanwick (2003) apresenta alguns princípios para o desenvolvimento de uma educação musical. Um desses princípios é “considerar a música como discurso”. O caráter expressivo da música recebe importância por meio desse princípio, pois não basta tocar ou cantar sons ou melodias, é preciso veicular intenções na maneira como se toca ou canta, isto é, inserir ideias ou emoções ao cantar ou tocar, para que o outro seja colocado em movimento, se emocionando.

O caráter expressivo deve ser inseparável da **PERFORMANCE**, seja ela qual for, se pretendermos aceitar a ideia da música como discurso. É uma reflexão que se dá desde o momento da escolha dos materiais sonoros adequados para veicular determinada intenção. Tocar ou cantar de maneira expressiva diz respeito a tomadas de decisão para a performance:

- Quanto à agógica (andamento) – “Cantaremos/tocaremos rápido?”, “Lento?”, “Ao longo de todo o trecho ou com mudanças de andamento em alguns trechos específicos?”, “As mudanças serão gradativas ou abruptas?”.
- Quanto à dinâmica (intensidade do som) – “Cantaremos/tocaremos forte?”, “Suave?”, “Faremos a intensidade crescer (do suave ao forte)?”, “Diminuir (do forte ao suave)?”.
- Quanto à articulação – “Cantaremos/tocaremos os sons ligando-os uns aos outros?”, “Tocaremos/cantaremos os sons destacando-os?”.
- Quanto à densidade (agrupamento sonoro) – “Quantas pessoas cantarão/tocarão ao mesmo tempo?” “Em que momentos da produção?”.

PERFORMANCE

É uma palavra utilizada na língua inglesa, que quer dizer manifestação artística fundada em uma encenação que pode combinar dança, música, meios audiovisuais.



Figura 8.1: Para a construção de discursos sonoros, importa menos o material sonoro que se usa do que a maneira expressiva de trabalhá-lo.

ATIVIDADE



Atende ao objetivo 1

Uma mesma música pode ser cantada ou tocada com diferentes sentimentos. A seguir, há algumas imagens, cada uma representando um sentimento. Escreva o sentimento que você acha que cada imagem está representando. Após isso, você irá cantar uma música cuja letra conheça bem, imprimindo cada um desses sentimentos detectados nas imagens.



a) Qual sentimento esta imagem está passando?



Mateusz Stachowski

b) Que sentimento esta imagem está passando?

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/1069764>



Jos van Galen

c) Que sentimento esta imagem está passando?

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/1196982>

Experimente cantar uma canção que você conhece muito bem, da maneira como habitualmente faz. Agora, cante com cada um dos sentimentos que você identificou. Vá variando os “estados de espírito” que você gostaria que fossem veiculados por meio da canção. Você vai perceber

mudanças expressivas entre os diferentes “estados de espírito” em seu tom de voz, nos gestos corporais, nos efeitos sonoros que você produziu com a boca (lábios, língua, dentes). Você pode registrar, nas linhas a seguir, as mudanças que ocorreram em você para cada sentimento que imprimiu na música.

a)

Sentimento:

Mudanças:

b)

Sentimento:

Mudanças:

c)

Sentimentos:

Mudanças:

RESPOSTA COMENTADA

Na primeira parte da atividade, foi proposta a identificação de sentimentos que podem estar sendo representados pelas imagens. O homem agarrando os cabelos (provavelmente gritando) sugere que ele está com raiva ou desesperado. A mulher sentada, com as mãos no rosto, parece estar chorando de tristeza. O rapaz sorrindo na última imagem provavelmente está feliz.

Na segunda parte da atividade, repare que, inicialmente, você deve ter cantado a canção sem pensar nela. Talvez, no máximo, tenha se preocupado com a afinação das notas. Depois, com a intenção de cantar com raiva, ou feliz, você foi dando expressividade ao canto, mudando a maneira de cantar, valorizando cada aspecto da interpretação. Você deve, então, ter percebido que podemos cantar/tocar de muitas maneiras diferentes. Se o fizermos mais devagar, mais rápido, que efeitos conseguiremos atingir? Esse tipo de reflexão nos faz ir além da materialidade presente na canção. Com essa experiência, você deve

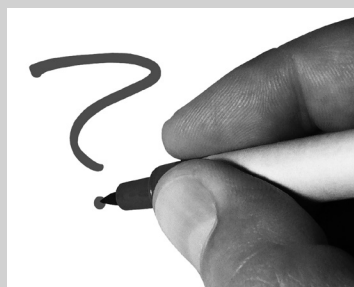
chegar ao que se apresenta como discurso, a veiculação de ideias/ intenções por determinados meios expressivos. Para tanto, devem ser agenciadas atitudes expressivas que acolham as características já existentes na canção sem deixar de ampliar as suas possibilidades, trazendo novidades ou aspectos de surpresa.

Você pode ter tido outras interpretações das imagens e das canções. Todas as respostas são válidas nesta atividade, desde que justificadas, ou que façam sentido para você. O importante nesta atividade é exercitar os sentimentos que podem ser veiculados por meio do discurso sonoro.

PRODUZINDO DISCURSOS MUSICAIS

A produção de um discurso musical pode ser encarada como resposta a determinadas questões que colocamos para nós mesmos. Na aula anterior, verificamos um exemplo de produção musical, com todas as etapas que a constituem. Agora, vamos buscar dar uma organização a esse processo de produção musical, de maneira que você possa aplicá-lo em várias circunstâncias do seu cotidiano escolar.

Para organizarmos a produção da nossa música, vamos, primeiramente, relembrar as perguntas que podem dar uma direção em tal produção:



Adam Ciesielski

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/264245>

- (a) O que quero veicular por meio da produção sonora?
- (b) Para que (usos, finalidades) quero produzir sonoramente?
- (c) Que grupo(s) social(is) eu represento no momento da produção? A quem estou me dirigindo?
- (d) Que elementos sonoros devo escolher? Como devo organizar o resultado da produção? Como dar uma forma final?

A forma mencionada no item d é a maneira pela qual os elementos sonoros são organizados, visando à concretização de uma ideia. Algumas estratégias de manipulação dos elementos sonoros são válidas para essa concretização. São elas:

- repetição;
- contraste;
- variação.

A repetição ocorre quando a mesma nota (ou trecho da música) é tocada várias vezes. A repetição reforça uma ideia e dá unidade ao todo.

O contraste ocorre quando são feitas mudanças bruscas durante a música. Essas mudanças são feitas quando se alternam sons fortes e suaves, ou quando sons longos e curtos estão entremeados. O andamento da música também pode ser utilizado como contraste quando se alternam partes rápidas e lentas.

A variação diz respeito à modificação de uma ideia sonora sem abandoná-la por completo, como é o caso do contraste. Veja como:

- Uma série de sons que partem do som mais grave em direção ao mais agudo. A ordem pode ser invertida, partindo-se do mais agudo para o mais grave. Nos dois casos, os sons usados são os mesmos.
- Um trecho sonoro pode aparecer na música e depois reaparecer, mas desta vez com mais ou menos elementos (sonoros, cênicos, plásticos etc.), deixando o trecho diferente.

Sobre os elementos sonoros passíveis de serem usados em uma produção musical, podemos afirmar que todos os sons se enquadram nessa classificação.

[...] a música vai muito além desses três itens (melodia, harmonia, ritmo). Nos últimos anos houve uma tendência entre os músicos em conseguir, das maneiras mais curiosas possíveis, formular músicas que transcendessem esses critérios. Pierre Henry fazia isso usando derrapadas de carro como instrumentos musicais, a Yellow Magic Orchestra usava barulhos do videogame Atari para compor suas músicas, e assim por diante.

De todos esses experimentadores, provavelmente o mais inventivo foi John Cage. Inicialmente um compositor de música erudita, Cage logo se entediou com as estruturas clássicas e passou a compor trabalhos mais curiosos.

O mais conhecido deles é uma peça para piano intitulada 4'33" (lê-se quatro minutos e 33 segundos). Músicas tradicionais possuem partituras que intercalam notas de diferentes durações com pausas. Por outro lado, 4'33" é uma música que não possui nenhuma nota, sendo composta inteiramente por pausas!



Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/1074578>

Na primeira apresentação pública dessa obra, o pianista convidado para interpretar a peça entrou no palco, abriu a tampa do piano e ficou parado, interrompendo o silêncio ocasionalmente apenas para mudar a página da partitura (afinal, ele estava acompanhando as pausas). Ocasionalmente, ele fechava e abria novamente a tampa do piano, para indicar um novo movimento da música.

O público inicialmente ficou quieto, tentando entender o que estava acontecendo. Após um tempo, começaram a surgir os cochichos, as conversas, e então os protestos, daqueles que se sentiam lesados por terem pago para não ouvir nada!

O nome da música, 4'33", foi o tempo máximo que o público conseguiu ouvir o silêncio sem reclamar.

Mais tarde, o autor explicaria que 4'33" não é uma música composta apenas de silêncio. A música, na verdade, era formada pelos sons ambientes dentro do teatro, ou seja, 4'33" é uma música única, pois é diferente toda vez que é apresentada; e atinge o atual ideal de interatividade, no qual o próprio público faz os barulhos de que ela é formada (BITTENCOUR, 2001).

Nas classificações dos elementos sonoros de que estamos falando, alguns tipos de som ainda não eram considerados possíveis de serem inseridos na produção de uma música. Os sons de que estamos falando são ruídos como assobios, estalos, murmúrios e chiados. Russolo foi o primeiro compositor da história ocidental a classificar os ruídos como elementos sonoros e inseri-los em uma orquestra. Sabemos, por Koellreutter (1987, p. 33-34), que Russolo organizou, em 1912, uma orquestra de ruídos, a *Intona Rumore*, organizada em grupos:

- 1º grupo: estalos, estampidos e estouros;
- 2º grupo: assobios e sibilos;
- 3º grupo: murmúrios e sussurros;

4º grupo: chiados e guinchos;

5º grupo: percussão;

6º grupo: vozes de seres vivos (animais e humanos).

Não podemos nos esquecer do silêncio, elemento expressivo importantíssimo. Ele deve ser percebido como outro aspecto do fenômeno sonoro e não como ausência de som. Podemos aumentar a tensão ou expectativa usando o silêncio, mesmo em nossa conversação diária, não é mesmo? Muitas vezes, dizemos que o “silêncio pesa”... Aí está o seu caráter expressivo.

Para exemplificar, vamos ver um caso em que a orquestra de ruídos proposta por Russolo foi toda utilizada. Pensemos em um trabalho de produção que se desenvolveu sobre um tema recorrente entre o grupo de alunos de um curso de formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental: violência.

Iniciou-se um debate sobre as diversas interpretações e implicações do termo e, por meio da associação de palavras e conceitos, tais como “morte”, “bala perdida”, “injustiça social”, “desemprego”, “corrupção”, chegou-se à ideia básica de “caos” para ser desenvolvida sonoramente. Essa foi a síntese que o grupo entendeu representar melhor a ideia de violência.

Essa síntese, resultado do debate e da associação de ideias, diz respeito à representação da violência construída pelos integrantes do grupo. Essa representação será convertida em elementos sonoros expressivamente trabalhados em uma forma para dar conta do significado construído pelo grupo.

Que sons representariam a ideia de caos? Toda a orquestra de ruídos de Russolo foi utilizada. Além dela, sons graves, como aqueles que soam quando tocamos as teclas do lado mais à esquerda do piano, ou como os sons das batidas de um bumbo e do chacoalhar de uma caixa de sapatos fechada com pedras dentro. Tendo a ideia do caos em mente, o grupo começou a construir os materiais para produzir o som que o representasse, sintetizando a ideia de violência.



Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/774329>

Materiais construídos, o grupo começou a experimentá-los para adequar os sons à ideia desejada.

A turma foi dividida nos grupos de ruídos propostos por Russolo.

O primeiro grupo, responsável pelos estalos, estampidos e estouros, indicou que trará bombinhas e estalinhos.



Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/745180>

O segundo grupo, responsável pelos assobios e sibilos, apresentou uma variedade impressionante de efeitos sonoros. E então o grupo debateu sobre quais desses efeitos sonoros estariam mais próximos da intenção que desejavam. Ficou decidido que a imitação de pássaros, proposta por alguns, não seria adequada.



Israel Papillon

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/645099>

O terceiro grupo, responsável pelos murmúrios e sussurros, pensou ser mais adequado trabalhar com expressões sussurradas e faladas de maneira a parecerem murmúrios. Por exemplo: “Confusãããã”, “Injussssstiiiiiiçaaa”.

Já o quarto grupo, responsável pelos chiados e guinchos, decidiu trazer gravado em uma fita o chiado da televisão quando não está sintonizada em nenhum canal.

O quinto grupo, responsável pela percussão, optou por trazer a gravação de sons graves do piano, resultado de **CLUSTERS** realizados no lado esquerdo do teclado. Esse grupo optou por fazer, ao vivo, a execução das batidas do bumbo e o chacoalhar da caixa de sapatos com pedras.

Por fim, o sexto grupo, responsável pelas vozes de seres vivos – animais e humanos –, considerou que o conceito de violência, sintetizado na ideia de caos, é fundamentalmente humano. Não existe entre os animais. Portanto, apenas vozes humanas foram escolhidas para serem usadas na fala de uma frase padrão construída pelo grupo. Essa frase padrão é mais conhecida no Brasil pela sua tradução para o inglês, *slogan*.

Como executar o resultado do trabalho de produção sonora? Um roteiro para o trabalho expressivo foi sendo construído. Nesse trabalho, não foram usados poemas, notícias ou imagens de jornal que representassem a ideia e servissem de orientação para a produção do grupo. Mas a ideia ficou registrada para uma próxima produção.

CLUSTER

É um grupo de notas próximas, em sua altura, que soam simultaneamente. No teclado do piano, podemos executar *clusters* tocando com o punho, a palma ou o antebraço.

Depois da apresentação do material sonoro trazido por todos os grupos, fez-se a crítica sobre os elementos expressivos mais adequados e que deveriam ser usados (agógica – andamento; dinâmica – força; densidade – volume). Iniciou-se o debate sobre a construção do roteiro. O professor exerceu o papel de mediador e sistematizador das ideias surgidas, anotando esboços do roteiro no quadro de giz. Como mediador, o professor trabalha na dinamização das ideias dos estudantes; à medida que os alunos vão colocando as ideias, o professor, como mediador, vai dinamizando tais ideias a partir de modelos ou padrões já consolidados. Depois do contato com os estudantes, o professor atua também como sistematizador, isto é, ele aglutina e organiza as novas ideias.



Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/1195959>

Pela ideia que a síntese ou representação de violência veicula (caos = desordem, oposto de ordem), ficou decidido que o contraste seria o procedimento mais adequado para iniciar o trabalho. Assim, após novas experimentações, análise crítica e debate, chegou-se ao roteiro descrito a seguir.

Após silêncio de aproximadamente 15 segundos (elemento expressivo de expectativa), entra a gravação do chiado da televisão realizada pelo 4º grupo, que permanece soando ao longo de todo o trabalho, até o final do trabalho de produção sonora. Após 45 segundos do início da reprodução da gravação (elemento de redundância absoluta), entra o 1º grupo com fortes estouros emitidos durante 10 segundos pelos estalinhos, pelas bombinhas e pelos sons vocais em fortíssimo (elemento expressivo de dinâmica e densidade apresentando o contraste pretendido).

O terceiro grupo começa a emitir as palavras sussurradas, entrecortadas pelos assovios do segundo grupo durante 20 segundos. Cessam os dois grupos no final desse tempo. Dá-se início à execução do quinto grupo, apresentando, no início, sons suaves do chacoalhar da caixa de sapatos com pedras, que vão se adensando com as entradas sucessivas de cada participante daquele grupo (som do bumbo e da gravação do piano). Esses sons vão crescendo em intensidade (do suave ao forte), ao longo de 30 segundos, até chegar ao fortíssimo pronunciamento do *slogan* gritado por todos do sexto grupo ao mesmo tempo: “Basta! Violência não! Queremos nossa vida de volta!” No momento da execução do sexto grupo, todos os demais cessam, com exceção do quarto grupo, que mantém a execução da gravação do chiado. Terminada a performance do sexto grupo, mais 15 segundos de chiado para entrar em silêncio absoluto.

Essa etapa de elaboração das ideias em um roteiro diz respeito ao segundo momento da produção de representações sociais: organização dos elementos de informação selecionados em uma imagem mental coerente para o sujeito da representação, que é a ideia de caos inicialmente pensada.

Na primeira execução da ideia, verificou-se a necessidade de se escolher um regente que pudesse controlar as entradas de cada grupo.

Utilizando uma caneta como batuta improvisada, o regente passa a indicar o tempo da evolução do trabalho. São feitas algumas gravações do resultado obtido, que são ouvidas e analisadas pelo grupo, buscando aperfeiçoar o resultado a cada vez que o executa.

O resultado do trabalho foi levado para a aula de Ciências Sociais para incrementar o debate sobre cidadania e educação. Esse uso que foi feito do resultado desse trabalho de produção diz respeito à terceira etapa de produção das representações sociais, a naturalização, em que o resultado da produção/representação se torna parte do cotidiano do grupo.

Tratamos de estabelecer um paralelo entre a produção e as três etapas do processo de objetivação. Recapitulando:

1. seleção e descontextualização dos elementos da informação;
2. organização dos elementos selecionados em uma imagem coerente para o sujeito da representação;
3. naturalização do resultado da representação no cotidiano do sujeito.

Já o processo de ancoragem, próprio da produção de representações sociais, diz respeito à classificação e à denominação do resultado da produção musical. Não só o título que foi dado – “O caos nosso de cada dia” –, mas também a concepção de que o resultado é música construída pelo grupo. Afinal, o que foi feito é bem semelhante à forma com que os compositores de diversos gêneros musicais produzem música.

ATIVIDADE



Atende ao objetivo 2

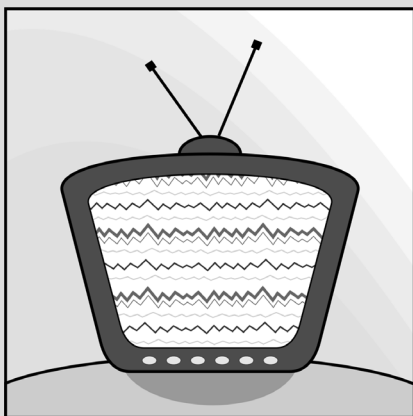
Na orquestra de ruídos, Russolo utilizou sons que antes não eram comumente usados na produção musical. Nos quadrinhos a seguir, são apresentados alguns elementos sonoros. Identifique o elemento sonoro e escreva na linha.



Quadrinho 1 – elemento sonoro:



Quadrinho 2 – elemento sonoro:



Quadrinho 3 – elemento sonoro:



Quadrinho 4 – elemento sonoro:



Quadrinho 5 – elemento sonoro:



Quadrinho 6 – elemento sonoro:

Agora, pense em uma forma de utilizar os elementos sonoros identificados nos quadrinhos, seguindo a ideia de expressar a violência através da música. Você pode utilizar outros elementos sonoros que lhe venham à cabeça. Inclua o silêncio na sua produção musical. Dê a todos os elementos sonoros um tratamento expressivo (dinâmica, agógica, densidade), chegando a uma forma utilizando a repetição, o contraste e/ou a variação das ideias sonoras que você construir. Verifique que o seu trabalho será resultado do sentido que você dá à violência. Portanto, não há uma resposta para essa parte da atividade. Não há como se pensar em “certo” ou “errado” em uma produção antes de se verificar se os materiais sonoros, meios expressivos e a forma estão coerentes com a intenção do autor. Não é, simplesmente, fazer “qualquer coisa”, mas pensar na produção como um discurso pelo qual divulgaremos nossas ideias por meios sonoros. E isso é, sem dúvida alguma, fazer música!

RESPOSTA COMENTADA

Vamos conferir os elementos sonoros que podem ser interpretados a partir de cada quadrinho?

Quadrinho 1 - elemento sonoro: buzina do carro.

Quadrinho 2 - elemento sonoro: assobio.

Quadrinho 3 - elemento sonoro: chiado.

Quadrinho 4 - elemento sonoro: cantar do pássaro.

Quadrinho 5 - elemento sonoro: silêncio.

Quadrinho 6 - elemento sonoro: grito.

Você pode compartilhar a sua produção musical com o seu tutor ou seus colegas, no polo. Assim, você terá a oportunidade de justificar a escolha de cada um desses elementos e verificar se os colegas e o professor tutor encontraram pertinência entre a sua intenção e o resultado que eles perceberam.

CONCLUSÃO

A produção musical, tal como apresentamos, oferece a oportunidade de engajamento das pessoas na construção de uma forma discursiva que torna a música mais um veículo de expressão. A capacidade de cada pessoa de organizar ideias de forma expressiva fica ampliada.

O papel da música na educação também passa por esse caminho.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos objetivos 1 e 2

Levando em consideração o que discutimos nesta aula, que aspectos devem ser levados em consideração quando pensamos em prática musical como prática discursiva?

RESPOSTA COMENTADA

Em todo trabalho de produção sonora como produção discursiva, deve ser desenvolvida uma reflexão sobre os materiais, a expressividade e a forma (SWANWICK, 2003). Para a produção musical como prática discursiva, é importante levar em consideração que:

- (1) todo fenômeno sonoro é passível de ser utilizado no trabalho;*
- (2) o silêncio é mais do que ausência de som, é elemento expressivo por natureza;*
- (3) na performance, devem ser tomadas decisões quanto à agógica (andamento), dinâmica (intensidade), densidade (agrupamento sonoro) etc.;*
- (4) a constituição da forma do discurso passa por estratégias de repetição, contraste ou variação.*

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, vamos desenvolver uma proposta de representação do resultado da produção musical, tomando como base os princípios desenvolvidos por Emília Ferreiro para o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita.

O processo de representação da produção musical

Mônica Duarte

AULA

9

Metas da aula

Apresentar uma proposta de representação do discurso musical, partindo dos princípios do processo de ensino/aprendizagem da linguagem escrita, desenvolvidos por Emília Ferreiro.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. conceituar, criticamente, o processo de construção da representação sonora de acordo com o quadro teórico utilizado como base para esta aula;
2. identificar a produção sonora a partir de uma representação gráfica;
3. produzir e identificar representação de discurso sonoro, respeitando os princípios teóricos tomados como base para o desenvolvimento da aula.

INTRODUÇÃO

As crianças, desde que nascem, são construtoras de conhecimento, como o sistema de escrita, por exemplo.

Essa afirmação deixou de ser novidade desde que Ferreiro resgatou os pressupostos centrais da teoria de Piaget e aplicou-os à análise do aprendizado da língua escrita, não é mesmo?

Você sabe que, embora recorram à oralidade para fazer hipóteses sobre a escrita, as crianças usam-na de forma dinâmica para conduzir uma análise da própria fala e elaborar propostas de representação. Essa representação pode ser gráfica, por meio de desenhos, por meio do movimento corporal, entre outras maneiras de expressar o que se quer dizer sem ser por meio da fala. Reflita: será que o mesmo acontece com a representação do resultado da criação de discursos sonoros? Eu acredito que sim. Vamos pensar nisso juntos? Lembremos que, para Ferreiro (1995), o relevante é fazer a criança compreender a natureza da escrita como um sistema de representação e não um código de transcrição de unidades sonoras em unidades escritas:

[...] se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual (FERREIRO, 1995, p.16).

Neste trecho, Ferreiro tenta mostrar que a representação do discurso deve ser mostrada como uma oportunidade para aprender e não deve ser usada como uma brincadeira que tenha a intenção exclusiva de entreter.

Então, partindo do ponto de vista de Ferreiro, podemos estimular os estudantes a interpretar o resultado da criação do discurso sonoro. E, para tanto, eles interagem com seus colegas e seu professor.

A REPRESENTAÇÃO DO DISCURSO SONORO

Já indicamos que essa representação não se restringe à escrita. O resultado sonoro da criação pode ser interpretado utilizando, por exemplo, desenhos, gestos expressivos, construção plástica e tridimensional, coreografia e o que mais se puder pensar!

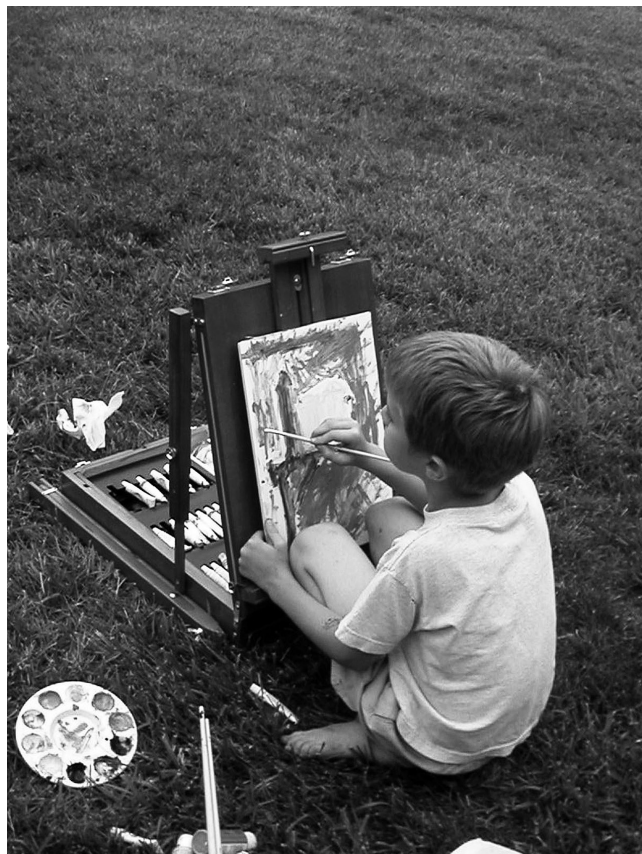


Figura 9.1: Menino fazendo uma pintura.

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/616026>



Figura 9.2: Meninas dançando.

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/63133>

Veja o caso da dança. Seja em qualquer gênero, ela é uma interpretação, por meio dos gestos corporais, do resultado da criação de um discurso sonoro. A dança é, de fato, a maneira como cada um interpreta a música que é expressa/representada pelos movimentos do seu corpo.

Interpretando a música por meio da dança, podem ser feitas associações muito claras entre os sons da música e os passos da dança. Por exemplo, o andamento acelerado da música pode ser representado por passos ou gestos também acelerados; os sons fortes, por gestos expansivos e os sons suaves podem ser representados por gestos mais sutis. Mas, muito da interpretação da pessoa, da sua subjetividade, da sua intenção na construção dos passos da dança, de quem (o auditório) ele busca atingir também influenciam a construção da coreografia. E é essa interpretação, desenvolvida no diálogo que cada um de nós travamos com o(s) nosso(s) grupo(s) social(is) de referência (lembra das nossas primeiras aulas?), que define a processo de representação como construção de algo novo, resultado da criação de pessoa.

Assim como a dança, a escrita é uma outra possibilidade de representação da música.

Os rabiscos, as brincadeiras de faz de conta e o desenho fazem parte do processo de desenvolvimento da linguagem escrita. Isto quer dizer que as brincadeiras e os desenhos devem ser incluídos no processo formal de aprendizagem porque são manifestações gráficas que antecedem a escrita.

Nesse sentido, a ação pedagógica não tem mais o foco em quem está ensinando (“adultocentrismo”). O foco passa a ser em quem aprende, no sujeito em desenvolvimento (FERREIRO, 1995). Desta forma, o professor:

1. restitui “à língua escrita seu caráter de objeto social” (FERREIRO, 1999, p. 44), ou seja, privilegia o uso funcional da língua escrita em diversos contextos, escolares e não escolares;
2. aceita que “todos na escola podem produzir e interpretar escritas, cada qual em seu nível”, uma vez que “a heterogeneidade de níveis transforma-se em vantagem em vez de ser vista como um empecilho” (FERREIRO, 1999, p. 45);
3. converte a linguagem escrita em objeto de ação e não de contemplação, trabalhando-a no sentido de propiciar a sua transformação e recriação;
4. descobre, com os alunos, o que não conseguiu descobrir quando ele mesmo era aluno.

Mas, se toda escrita é um conjunto de marcas intencionais, nem todo conjunto de marcas é uma escrita, pois “as práticas sociais de interpretação é que as transformam em objeto linguísticos” (FERREIRO, 1998, p. 164).

A escrita somente existe como objeto simbólico, como algo que tenha significado para a pessoa, quando há um “interpretante”. O interpretante é aquele que, ao ler/tocar/cantar/compor, transforma a escrita em linguagem e imprime intenções e significados a ela.

ATIVIDADE



Atende ao objetivo 1

De acordo com o quadro teórico tomado como base para o desenvolvimento desta aula, a aprendizagem de um código é mais simples que a compreensão de um sistema de representação. Tomando como base essa afirmação, indique quais das duas situações, a seguir, explicitam-na:

1. A professora apresenta um cartaz contendo desenhos e gravuras de objetos do cotidiano de uma casa (liquidificador, aparelho de TV, rádio etc.) e pede que seus alunos reproduzam o som de cada um deles.
2. Os estudantes, a partir do cartaz contendo figuras que explicitam as tarefas domésticas, desenvolvem a criação “O cotidiano sonoro da minha casa”, estruturam uma grafia própria, construída por eles, para representar o resultado final do trabalho.



Fonte: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c3/Handheld_Electric_Beater.jpg



Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/1150867> Foto Leo Cinezi



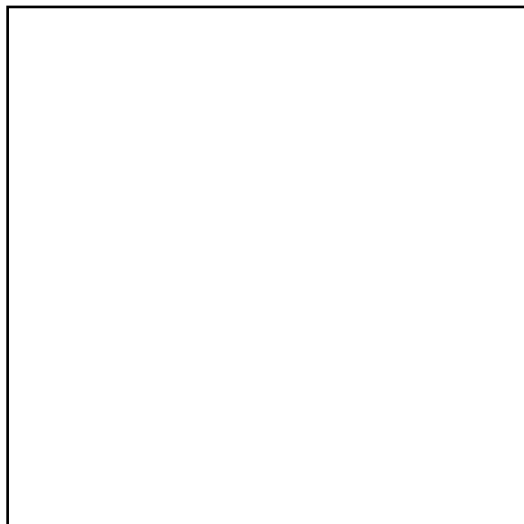
Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Liquidificador>

RESPOSTA COMENTADA

A segunda situação é a que está mais próxima do eixo teórico da aula. Representar o sonoro por meio de qualquer mecanismo pressupõe um trabalho de interpretação do resultado da criação sonora e sua tradução na forma de um novo objeto (no caso do exemplo, uma grafia própria criada pelos estudantes).

UMA PROPOSTA DE REPRESENTAÇÃO DO RESULTADO DA CRIAÇÃO SONORA

Alfaya e Parejo (1987) apresentam a proposta do compositor e pedagogo musical H. J. Koellreutter para a representação escrita do produto musical. Para isso, Koellreutter utiliza a ideia de “plano”. “Plano” significa, aqui, o tempo que dura a produção sonora. Expliquemos melhor. O plano pode ser considerado do ponto de vista mental e, então, diz respeito “ao espaço de tempo a ser preenchido com alguma ideia sonora” (ALFAYA; PAREJO, 1987, p. 100). O plano também pode ser considerado do ponto de vista material, visual. Nesse sentido, o plano material diz respeito ao espaço concreto para a representação do discurso musical, como uma folha de papel, por exemplo. Veja o desenho de um plano:



O plano para a escrita da grafia de um trabalho sonoro é multidirecional porque nele podem ser inscritos/lidos sinais em qualquer direção: da esquerda para a direita ou vice-versa, de cima para baixo ou vice-versa... O que vale é apresentar um sistema coerente com a interpretação dada ao resultado da criação sonora.

A proposta de representação que aqui apresentaremos é feita apenas a título de ilustração. Não temos a intenção de apresentá-la como modelo ou convenção para serem utilizados em suas (futuras) aulas. Afinal, o estudante chega a um estado de “coragem suficiente para se comprometer em um novo processo de construção” (FERREIRO, 1995, p. 27). E essa construção é dele... Em suma, a representação do resultado da criação sonora será elaborada pelos estudantes, não exclusivamente por você, mas com você!

Proposta de representação das durações dos sons

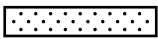
Alfaya e Parejo (1987, p. 101) apresentam a proposta de Koellreutter para a representação da duração sonora. Veja:

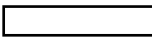
Sons longos _____ (uma linha contínua no tempo);

Sons médios _____


Sons curtos _ _ _ _ _

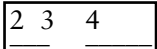
Sons mais curtos

Agrupamento de sons curtos 

Silêncio (sem sinais), como neste retângulo desenhado: 

Para indicar o tempo em que acontece o discurso musical, Koellreutter sugere duas soluções:

(1) que se coloquem tracinhos ao longo do plano representando, cada tracinho, um segundo. 

(2) indicando o tempo do som representado em segundos sobre o próprio elemento visual (traços = som; vazio = silêncio): 

Nesta representação, temos a duração de um som por dois segundos, silêncio de três segundos e repetição do mesmo som por quatro segundos.

Proposta de representação gráfica das alturas sonoras

A altura diz respeito à frequência do som. Frequência é a medida que corresponde ao número de vibrações por segundo de um corpo sonoro (uma corda vibrando, como no violão; uma coluna de ar, como na flauta etc). Quanto maior a frequência, maior a altura do som. O som fica mais agudo quando a frequência é aumentada. Som agudo é aquele da voz feminina, em relação à masculina. Algumas crianças costumam chamar o som agudo de “som fininho”.

O inverso se dá em relação aos sons graves.

Portanto, convencionou-se falar que existe um movimento sonoro ascendente quando se parte de um som grave e se passa para sons mais agudos, e um movimento sonoro descendente quando se parte de um



Alaa Safei

Figura 9.3: Uma flauta.

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/819784>



Figura 6.4: Uma guitarra.

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/1329095>

som agudo e se passa a executar sons cada vez mais graves.

Koellreutter (apud ALFAYA; PAREJO, 1987) sugere que se divida o plano para a grafia do resultado de trabalho sonoro em três níveis ou regiões, de acordo com a altura sonora: grave, médio e agudo:



_____ = som longo que se mantém na mesma altura em uma das três regiões.

- - - - - = sons curtos que se mantêm na mesma altura em uma das três regiões.

↗ = som longo ascendente.

- - = sons curtos ascendentes.

Também podemos identificar a área do plano usada para representar os sons de diferentes fontes sonoras. Assim, estaremos identificando, no plano, os diferentes **TIMBRES** utilizados na produção do discurso musical.

Representação gráfica de intensidade

O tamanho do elemento visual pode ser alterado de acordo com

TIMBRE

Diz respeito à qualidade sonora característica de um instrumento ou de uma voz. Cada instrumento musical tem um timbre, mesmo que esteja tocando a mesma nota (som resultante da mesma quantidade de vibrações).

a intensidade do som: ● . . . ● ● . . . ● . .

Existem sinais convencionais para indicar a intensidade do som.

São eles:

pp (pianíssimo, palavra italiana que quer dizer suavíssimo)

p (piano, palavra italiana que quer dizer suave)

mf (mezzo-forte, meio forte)

f (forte)

ff (fortíssimo)

< (crescendo)

> (diminuindo)

Representação gráfica de densidade

———— = um som.

==== = os dois traços juntos representam dois sons simultâneos.

⦿⦿⦿ = vários sons, muito curtos, executados ao mesmo tempo.

ATIVIDADE



Atende ao objetivo 2

Considere o exemplo de representação a seguir.

Indique qual seria melhor representado por aquele exemplo em sua duração (sons longos , sons curtos) no início das canções "Atirei o pau no gato", "Marcha, soldado", "Ciranda cirandinha".

RESPOSTA COMENTADA

A escrita representa um objeto e esta representação permite múltiplas interpretações. Vemos que no caso do discurso musical, a leitura, a interpretação e a representação estão diferenciadas, ou seja, é possível distinguir interpretações diferentes de uma mesma

representação. No entanto, aspectos materiais do discurso musical pedem coerência na representação.

Portanto, levando em consideração a duração dos sons (sons longos, sons curtos), a canção representada em seu início foi “Atirei o pau no gato”.

CONCLUSÃO

A representação do discurso sonoro é mais uma oportunidade para o professor trabalhar em prol do incremento do processo de simbolização. Ela explicita esse processo que leva em consideração os aspectos materiais do discurso e a interpretação que cada um dá ao discurso na construção de um novo objeto (o da representação) que pode ser a dança, o desenho, uma construção tridimensional (escultura com sucata, por exemplo).

Tal como vimos nas primeiras aulas, a interpretação é desenvolvida levando em consideração as características do grupo social de referência de cada um de nós e o(s) auditório(s) que buscamos atingir, emocionar, com a nossa produção.

Podemos propor a construção de um discurso sonoro a partir de uma história produzida pelo grupo de estudantes iniciada, por exemplo, com “era uma vez uma ilha...”. Cada integrante do grupo (ou de cada subgrupo) inclui um elemento novo à história em construção a partir das ideias/experiências/imagens que se tem sobre a vida em uma ilha. Os elementos da história, considerados mais significativos pelo grupo, são interpretados sonoramente e, para tanto, podem surgir perguntas do tipo: “Que sons melhor veiculam nossa ideia de uma tempestade sobre a ilha? Como trabalhar, expressivamente, os sons? Que organização/forma final daremos a esses elementos sonoros?” Após a concretização sonora da história, ou ao mesmo tempo que ela vai sendo construída, desenhos ou grafismos, movimentos corporais expressivos e figuras vão sendo escolhidos visando representar o discurso sonoro fazendo associação com as características ou propriedades dos sons.

Lembramos que guardar o discurso para a posteridade, visando retomá-lo em outras circunstâncias, é uma das funções da representação. É importante apresentar essa função para o grupo para que as pessoas

envolvidas tenham consciência ao atuar no processo de representação. Não é tudo que vale, não é mesmo? Critérios para a produção precisam ser estabelecidos para o melhor entendimento do grupo entre si e para aumentar a probabilidade de comunicação com aqueles que não viveram o processo.

ATIVIDADE FINAL

Atende ao objetivo 3


Considere a canção “Águas de março”, composta por Tom Jobim.

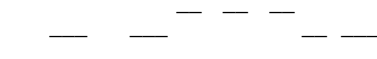


Levando em consideração as relações entre as características materiais do discurso musical (nesse caso, duração, altura e movimento sonoro), identifique a representação gráfica do início dessa canção dentre as apresentadas a seguir:

(1) — — — — —
 — — — —

(2) ↗ ... — ••• ↘

(3) — — — 

(4) 

RESPOSTA COMENTADA

A representação do discurso sonoro vem a ser mais um momento de aprendizagem para o estudante, pois torna evidentes as hipóteses construídas por ele naquela elaboração.

Dar oportunidade ao estudante para interpretar códigos, construindo discursos ou novas representações, com novos recursos, é estratégia eficaz para incrementar o processo de aprendizagem.

E, levando em consideração as relações entre as características materiais do discurso musical (duração, altura e movimento sonoro) e o processo de interpretação da representação, a resposta correta está apresentada no item 1.

RESUMO

Os estudos de Ferreiro (1995, 1998, 1999) refletem as possibilidades de representação do resultado do discurso sonoro. Representações cinestésicas (movimento corporal), tridimensionais (esculturas), gráficas (desenhos) atuam como uma outra maneira de se pensar esse resultado sonoro. O estudante, em qualquer nível de escolaridade, pode se sentir estimulado a criar o seu próprio mecanismo de representação. Cabe ao professor verificar a coerência entre a intenção representativa e o seu resultado concreto.

Linguagem falada e movimentos corporais: recursos universais para a produção musical?

Mônica Duarte

AULA

10

Meta da aula

Apresentar a linguagem falada e os movimentos corporais como recursos para a produção musical em sala de aula, assim como critérios para a avaliação final do trabalho a ser desenvolvido em sala de aula.

objetivo

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. identificar, nas práticas cotidianas de seus (futuros) alunos, a aplicação da linguagem falada e de movimentos corporais em produção musical.

INTRODUÇÃO

A partir das últimas décadas do século XX, é grande a velocidade das transformações que a pedagogia musical moderna sofreu. Novos princípios incidem sobre a ideologia da educação musical, novos objetos artísticos e musicais são considerados como tais, novas técnicas e, sobretudo, novas atitudes estéticas e filosóficas diante do fato criativo passam a ser levados em conta. Os conceitos de jogo e criatividade ampliam-se e são abertos novos caminhos para a expressão e a criação.

Podemos pensar em uma gradação implícita nessa nova maneira de lidar pedagogicamente com a música. Uma vez definida a intenção da produção, o aluno experimenta livremente os materiais sonoros, desenvolve tratamento expressivo desses materiais e, depois, ordena o que faz. Assim, o método de ensino deixa o *status* de “verdade absoluta” e a lógica da produção de cada grupo adquire prioridade. Ao final do processo de produção, busca-se avaliar, criticamente, o que foi produzido, ouvindo o resultado de maneira a tornar manipulável o que foi percebido (transforma-se, assim, a “recepção passiva” em uma “criação ativa”).

Sintetizando, as características da abordagem pedagógico-musical contemporânea são:

- o tratamento informal e espontâneo do material sonoro, desenvolvido no sentido da descoberta e exploração por parte dos alunos;
- a manipulação ativa do som sem preconceitos quanto aos materiais sonoros;
- a construção de um sistema de representação coerente com os aspectos materiais e expressivos do resultado da produção sonora.

Mas, mesmo com todo esse avanço, alguns recursos mantêm-se soberanos para o trabalho com música na escola: a fala (linguagem) e os movimentos corporais. E, no uso dessas fontes sonoras entendidas como básicas, ainda vale uma proposta desenvolvida em meados do século passado: a do músico e pedagogo musical Carl Orff (1895-1982).

BRINCADEIRAS E JOGOS INFANTIS: FONTES INESGOTÁVEIS DE RECURSOS

A linguagem oral se caracteriza não só pelo significado de seus vocábulos, mas principalmente pelo ritmo de suas frases. As diferentes línguas faladas existentes singularizam-se pela musicalidade inerente a cada uma delas. A acentuação tônica das palavras e das frases, a pronúncia, a cadência dos diversos linguajares, dialetos ou regionalismos

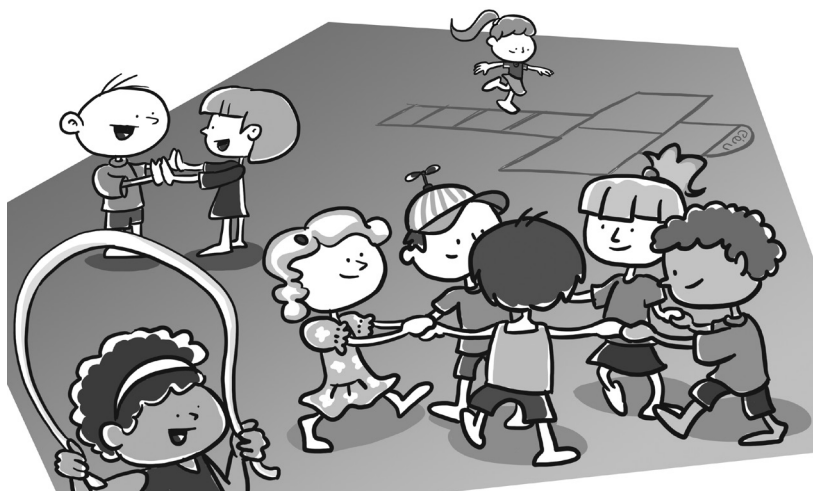
constitui rico material para desdobramento de produções musicais em sala de aula.

Também nos jogos populares, encontramos significativa presença de fala ritmada e de movimentos corporais. Vejamos alguns exemplos:

- fórmulas de escolha: u-ni-du-ni-tê; zé-ri-nh'ou-um; par-ímpar-um-do-lá-si-já;
- jogos de salão: jogos de mãos: eu-co'as-qua-tro; o trem maluco; a-do-le-ta;
- jogos de competição: piques; jogo de elástico;
- jogos musicados: brinquedos de roda;
- jogos gráficos: amarelinha, caracol.

As parlendas, ditos rimados populares, são muito usadas com a finalidade de entreter, acalmar, divertir e embalar as crianças nos primeiros anos de vida. Muitas vezes, são acompanhadas por movimentos corporais ritmados. Ex.: serra-serra-serrador; bão-ba-la-lão; dedo mindinho-seu vizinho; um-dois-feijão-co'ar-roz;

Atende ao objetivo 1





ATIVIDADE

Faça uma lista de parlendas, jogos e brincadeiras musicais que você lembra ter participado na sua infância. Experimente descrevê-las minuciosamente. Assim, poderá tê-las como seu repertório de recursos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas com música, tal como estamos defendendo em nossas aulas.

RESPOSTA COMENTADA

O repertório de jogos constitui material importante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas em música pela forte ligação afetiva que oferecem (quem participou das atividades quando criança guarda as recordações) e pela possibilidade de desenvolvimento dos aspectos motores e rítmicos sem abrir mão da ludicidade necessária para o desenvolvimento das crianças.

Apresentamos outros exemplos de parlendas:

*(1) Hoje é domingo, pé de cachimbo.
O cachimbo é de ouro, bate no touro.
O touro é valente, bate na gente.
A gente é fraco, cai no buraco.
O buraco é fundo, acabou-se o mundo.*

*(2) O Papagaio come milho.
periquito leva a fama.
Cantam uns e choram outros
Triste sina de quem ama.*

*(3) Era uma bruxa
À meia-noite
Em um castelo mal-assombrado
com uma faca na mão
Passando manteiga no pão.*

*(4) A sempre-viva quando nasce,
toma conta do jardim
Eu também quero arranjar
Quem tome conta de mim.*

Outros exemplos de jogos de mãos:

*(1) Cento e cinquenta
Com muito carinho
Vai ter que me dar um pedacinho
Baygon, Baygon
Barata com sabão
1, 2, 3, 4
5, 6, 7, 8
9, 10!*



Mais exemplos de jogos você encontra na internet, especialmente em:

- Projeto Lenga La Lenga: jogos de mãos e copos. <http://www.lengalalenga.com.br/>.
- SILVA, Gabriela Flor Visnadi e. "Um estudo sobre brincadeiras cantadas da infância: jogos de mãos apresentados por crianças de Florianópolis". Trabalho de Conclusão de Curso. Florianópolis, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2004. Disponível em: <http://pages.udesc.br/~c7apice/arquivos/download/TCC%20Gabriela%20Flor.pdf>.

AINDA VALE A PROPOSTA DE CARL ORFF?

Orff toma como base de seu método para ensinar música os ritmos da linguagem. A palavra representa para Orff a célula geradora do ritmo. Expressão e ritmo são inseparáveis: o aluno que recita as rimas, os refrões, deve sentir toda a riqueza rítmica, dinâmica e expressiva, que é sugerida pelas inflexões naturais e os acentos do idioma. O ritmo que nasceu da linguagem e que, lenta e progressivamente, se vai musicalizando é logo transmitido ao corpo. O corpo, para Orff, é instrumento de percussão capaz de produzir as mais variadas combinações de timbres.

Do mesmo modo que o ritmo das palavras se transmite ao corpo, pode transmitir-se, também, a instrumentos musicais, convencionais ou construídos pelos alunos. Fecha-se, assim, para o pedagogo alemão, o ciclo de ensino-aprendizagem em música.

A tríade que serve de base para o desenvolvimento da proposta da Orff é, portanto, MOVIMENTO ↔ PALAVRA ↔ SOM: música só existe quando é cantada, tocada ou dançada.

Os geradores da experiência musical são, para Orff : uma canção, um texto, um elemento da natureza, uma coreografia, um conto, uma palavra (rimas, jogo de palavras soltas, versos, provérbios, onomatopéias), uma notícia de jornal lida expressivamente etc.

O professor deve atentar para a qualidade da elaboração coletiva, pois os alunos são estimulados a criar a própria música que serve ao trabalho corporal e à sua execução instrumental.

Podemos apontar as seguintes etapas para o desenvolvimento de produções musicais a partir da linguagem falada e dos movimentos corporais: parte-se de uma palavra; procura-se o seu acento tônico, ou seja, o ritmo próprio, natural, da pronúncia; numa fase posterior, escolhe-se uma frase que o professor diz de uma forma monocórdica a fim de que seja o próprio aluno a redescobrir a acentuação que lhe é própria. Uma vez adaptado o ritmo que mais valoriza o texto (parlendas, refrões, provérbios, adivinhações) procura-se sublinhá-lo com instrumentos de percussão e/ou com sons corporais (estalos de dedos, palmas, etc.) e vozes acrescentando-se uma melodia.

Exemplo:

1. A partir da palavra “Carregada”, pede-se aos alunos que procurem o seu acento tônico; depois, que a pronunciem de maneiras diferentes, alterando o acento: a) car-re-GA-da; b) CAAAR-re-ga-da; c) car-RRRRRE-ga-da; d) car-REEEEEEEE-ga-da; e) car-re-ga-DAAAAAA etc. Que efeitos incidem sobre o significado da palavra à medida em que se alternam os acentos tônicos? Que imagens podemos associar à cada resultado das mudanças?
2. O professor apresenta a seguinte adivinhação: “Carregada vai, carregada vem. E, no caminho, não se detém.” Os alunos devem falar o texto dando expressividade às palavras: como falar a palavra carregada de maneira que expresse o sentido de alguém carregando algo pesado? Esse alguém anda muitos quilômetros, sempre carregando algo pesado. Como expressar o sentido de longo caminho ao falar as palavras “vai” e “vem”? Esse alguém não para, em nenhum momento de sua viagem. Como expressar essa determinação ao falar o texto “e no caminho não se detém”? Como incrementar o resultado do texto falado

acrescentando a ele o acompanhamento de sons corporais (estalos de dedos, palmas, batidas nas coxas etc.)?)

3. Quais são as respostas possíveis à adivinhação? A formiga é uma delas. Como responder à adivinhação falando a palavra “formiga” de maneira que expresse o antagonismo entre o tamanho do inseto e a sua força e determinação?

4. Na repetição do resultado do trabalho, é possível identificar uma melodia “escondida” na fala, ou seja, a entoação expressiva das palavras leva a uma fala “cantada”, não é mesmo? Vamos acentuar esse canto até configurar uma canção?

Penna (1990) questiona, porém, o uso exclusivo e idealizado do folclore, haja vista a televisão, a música popular e outros elementos que atuam também sobre a criança e não devem ser negligenciados. Pode-se trabalhar um provérbio conhecido, mas também um *slogan* famoso de televisão, até mesmo para “desalienar” o normalmente passivo processo de educação televisiva. Para a autora, o essencial é:

1. aproximação com a realidade do aluno;
2. diversificação de manifestações musicais (popular, erudito, ruído);
3. ampliação da atividade criativa/expressiva.



CONCLUSÃO

A proposta de trabalho apresentada nesta aula leva em consideração os materiais sonoros disponíveis em qualquer ambiente: fala e sons corporais como consequência de movimentos expressivos. A intenção do trabalho e o uso que será feito do seu resultado é o norteador da elaboração de sua forma final. Portanto, o grupo formado pelos alunos e professor é o elemento determinante de todo o trabalho e está presente em todas as etapas de produção.

ATIVIDADE FINAL

Atende ao objetivo 1

Tome como ponto de partida o *slogan* “A gente se encontra na Globo!”. Aplique as etapas que demonstramos anteriormente.

RESPOSTA COMENTADA

(1) Escolha uma palavra do slogan, como “encontra”. Encontre o seu acento tônico (en-CON-tra); depois, pronuncie-a de maneiras diferentes, alterando o acento:

a) EN-con-tra;

b) EEEEENNNNN-con-tra;

c) en-COOOOOOONNNNNN-tra;

d) en-CONNNNNNNNNNNN-tra (observe que aqui o som é mais nasalado);

e) en-con-TRAAAAA;

f) en-con-TRRRRRRRRRRRRA (deixe a língua vibrar) etc.

Efeitos e imagens que pensamos a partir da alternância do acento tônico e da repetição da palavra: a) EN-contraEN-contraEN-contraEN-contra... – falada dessa maneira, a (nova) palavra nos sugere um efeito de realce da palavra “contra”, e a imagem que nos veio foi a de uma muralha bem alta/algo que chama e aprisiona. A representação gráfica da duração das partes dessa (nova) palavra pode ser assim apresentada:

EN_contraEN_contraEN_contra

— — — — — — — — — —

(2) Depois de brincar com as palavras e tentar representá-las, graficamente ou por outros meios, podemos tentar falar todo o slogan pensando na construção de um sentido. Um sentido de crítica ou confirmação do slogan pode ser dado pela expressividade empregada na criação sonora (veja as aulas anteriores, especialmente a Aula 8).

(3) Incrementar o resultado do texto falado acrescentando a ele o acompanhamento de sons corporais (estalos de dedos, palmas, batidas nas coxas etc). Os movimentos corporais servem de apoio e explicitação de alguns elementos expressivos da fala, acontecendo uma implicação muito intensa entre os dois elementos. Por exemplo:

A - estalo de dedos da mão direita

gen - estalo de dedos da mão esquerda

te - estalo de dedos da mão direita

se'en - batida nas coxas

con - palmas

tra - estalo de dedos das duas mãos juntas

na - batida nos ombros

glo- bater pé esquerdo

bo - bater pé direito

Ou, se a imagem de muralha persistir, o slogan pode ser recitado caminhando-se com passos bem marcados, ora andando no ritmo das palavras, ora marcando as sílabas tônicas.

Recitar o slogan com voz grave, cavernosa, também ajuda a explicitar o sentido de crítica dado à imagem de muralha/prisão.

(4) O terceiro elemento da produção – a melodia – é decorrente dessa conjugação fala-movimento corporal. Na repetição do resultado do trabalho, é possível identificar uma melodia “escondida” na fala, ou seja, a entoação expressiva das palavras leva a uma fala “cantada”. Acentuamos esse canto até configurar uma canção. As alturas (apenas dois sons, bem graves) dessa canção podem ser assim representadas:

— — — — —
— — — — —

A gen-te se'en-con-tra na Glo-bo.

Um lembrete: os instrumentos que podem ser utilizados no trabalho não são, necessariamente, instrumentos convencionais. O abrir e fechar do zíper do estojo, o lápis sendo esfregado na pasta de poliondas, o abrir do velcro da mochila, todas essas e outras ações remetem a sons que servem como coadjuvantes dos sons corporais nesse trabalho.

RESUMO

Carl Orff apresentou uma proposta que permanece válida ainda hoje, inclusive para o trabalho com música na escola desenvolvido por alunos e professores das séries iniciais do Ensino Fundamental: o valor rítmico e expressivo da linguagem cotidiana falada e dos movimentos corporais e sua relação com a linguagem musical.

Linguagem falada e movimentos corporais: recursos universais para a produção musical? Outras propostas

Mônica Duarte

AULA

11

Meta da aula

Apresentar a linguagem falada e os movimentos corporais como recursos para a produção musical em sala de aula.

objetivo

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. identificar elementos musicais (pulso, acento, ritmo) na fala e seus usos na criação de discursos sonoros.

INTRODUÇÃO

Vimos, na aula anterior, que a fala e os movimentos corporais são ferramentas importantes na estruturação de discursos sonoros. Vamos ampliar essa discussão nesta aula, apresentando mais propostas pedagógicas baseadas na exploração, na prática, na criação sonora.

O *rap*, como sabemos, é um estilo que explora a fala, fundamentalmente, para a sua constituição. Portanto, pensemos no *rap* também como uma forma de explorar processos de criação sonora dos estudantes.

Nesta aula, vamos apresentar a atualização que a professora Maura Penna (2010) fez das propostas pedagógicas de Orff tomando a fala como recurso.

UMA PROPOSTA DE ATUALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DE ORFF

Maura Penna (2010) fez um levantamento dos fundamentos usados por Orff na organização dos seus exercícios de fala. Para tanto, a autora fez um estudo aprofundado dos cadernos de exercícios desenvolvidos por Orff, o *Orff-Schulwerk*, e das edições portuguesa e argentina desses cadernos.

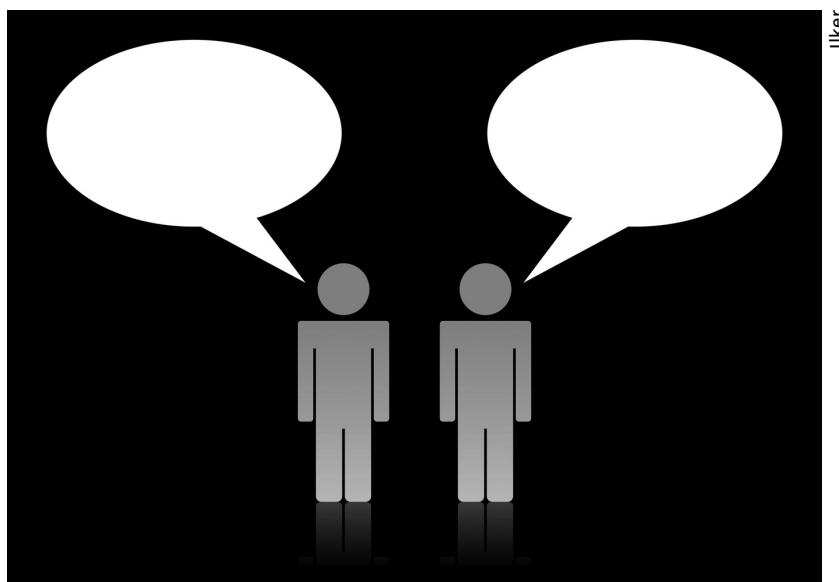


Figura 11.1: A fala é material essencial para o desenvolvimento dos exercícios de criação pensados por Orff.

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/1038123>

Apresentaremos uma síntese dessa atualização a partir das especificidades do trabalho do professor generalista.

[...] Exercícios de repetição/reprodução de frases ritmadas (eco) Inicialmente reproduzindo o que o professor apresenta. Repetindo a produção dos colegas = Por exemplo: um aluno cria um ritmo para uma frase (com texto preestabelecido ou não) e todos repetem.

Exercício de eco com marcação (com diferentes batimentos) de elementos rítmicos (pulso, acento, ritmo da frase) [...] (PENNA, 2010, p. 215).

Pulso e tempo, na música, são sinônimos. A metáfora mais usada para definir pulso é o de “coração da música”. Veja que, antes de alguns tipos de execução musical, alguém (o maestro ou um integrante da banda) “marca” o tempo ou indica em que pulso aquela música será tocada. A velocidade do pulso é o “andamento” da música (que tem a ver com a agógica, lembra?)

Acento é o pulso forte, o que dá o impulso para que o movimento da música aconteça.

Ritmo da frase diz respeito ao ritmo próprio da fala ao pronunciar determinada frase.

Vamos dar um exemplo a partir da canção “Marcha, soldado”. Sublinharemos a letra no momento em que ela coincidir com o pulso da melodia da canção. Veja e cante, batendo os pés nos pulsos:

Mar- cha sol - da - do ca - be - ça de pa - pel - Se não mar- char
di - rei - to vai pre - so pro quar- tel __-

Você percebeu que há momentos em que a gente não bate o pé em determinadas sílabas e que, ao contrário, há momentos em que batemos os pés sem que estejamos cantando. Por isso, dizemos que o pulso é o tempo ou coração da música, pois ele existe mesmo que a música não esteja soando (silêncio).

Agora, vamos indicar os acentos. Para tanto, faremos dois sinais de sublinhado.

Mar- cha sol - da - do ca - be - ça de pa - pel - Se não mar- char
di - rei - to vai pre - so pro quar- tel

Você percebeu que o acento aconteceu a cada dois pulsos? Em alguns tipos de música, a gente pode indicar de quantos em quantos pulsos acontece o acento musical. Então, chegamos à indicação de compasso,

RESPOSTA COMENTADA

Você percebeu o pulso? Então, para indicar o pulso, sublinhamos as sílabas que coincidem com ele:

Ser-ra ser-ra ser-ra-dor Quan-tos paus vo-cê ser-rou?

Você percebeu que o acento coincide com o movimento do corpo enquanto brincamos com a parlenda? O acento será assim representado:

Ser-ra ser-ra ser-ra-dor Quan-tos paus vo-cê ser-rou?

E o ritmo da parlenda será:

Penna (2010) indica outros elementos, além daqueles que apresentamos na Aula 10, para a construção de acompanhamentos rítmicos. Veja:

[...] Recitado com acompanhamento rítmico (corporal ou com instrumentos de percussão). Pode-se desenvolver acompanhamentos rítmicos baseando-se em uma palavra. Esse procedimento pode ir evoluindo, com o uso de várias palavras, chegando-se sem esforço a um acompanhamento de **OSTINATI** formados por palavras, ou a um acompanhamento de ritmos complementares sobrepostos.

= Omitindo-se a palma ou o golpe correspondente a uma determinada sílaba, mas pronunciando internamente a palavra inteira, a criança adquire a vivência do silêncio (preencher o silêncio – a pausa – por palavra ou sílaba interior. [...]) (PENNA, 2010, p. 215).

OSTINATI

Plural de *ostinato*; significa um trecho, rítmico ou melódico, que se repete ao longo da execução da música ou fala.

Neste trecho, Penna (2010) chama atenção para o uso do silêncio no acompanhamento rítmico e para a concomitância ou sobreposição de acompanhamentos desenvolvidos por subgrupos.

Outra sugestão interessante que encontramos no livro de Penna (2010) é o acompanhamento descritivo ou ilustrativo (sons que lembrem chuva ou trovões, no caso de o texto falar de chuva, por exemplo); e o acompanhamento utilizando outra frase ou palavra, onomatopeias, efeitos sonoros em geral (reveja a Aula 8, especialmente a orquestra de ruídos).



Figura 11.2: O tratamento expressivo da fala tem como um dos seus fundamentos o movimento corporal.

Fonte: www.sxc.hu 1182632

O tratamento expressivo dado à fala, o qual já abordamos na Aula 8, especialmente na Atividade 1, também é indicado por Penna (2010) como um exercício interessante para se atualizar a proposta de Orff. O trabalho com o ritmo da recitação também pode ser feito mantendo o ritmo, mas procurando diferentes maneiras de falar (variando altura, intensidade, timbre etc.), ou mantendo o ritmo e procurando outras sentenças (frases) que contenham o mesmo ritmo. Nesse caso, a estrutura métrica e a acentuação das palavras devem ser semelhantes, lembra Penna (2010), ou então trabalhar a mesma frase, mas criando ritmos diferentes (troca-se o compasso).

CONCLUSÃO

Os exercícios apresentados nesta aula estão todos no campo da exploração da fala em textos recitados. Todos estão no âmbito da criação sonora, visando à construção de discursos sonoros por meio de intenção explicitada no e pelo grupo. Mesmo que o canto não aconteça de maneira convencional, a intenção de se trabalhar a sonoridade está presente, e cada pessoa envolvida no processo tem a oportunidade de construir algo que é seu no diálogo com os colegas.

ATIVIDADE FINAL

Atende ao objetivo 1

Considere a atividade anterior com a parlenda “Serra, serra, serrador”. Identifique o compasso e, depois disso, entoe-a trocando o compasso.

RESPOSTA COMENTADA

Você percebeu, pela identificação do acento, que a parlenda está representada no compasso binário.

Ao entoá-la no compasso ternário, teremos a seguinte configuração representativa:

Ser-ra ser-ra ser-ra der Quan-tos paus vo-cê ser-rau?

Nesse caso, o da mudança para o compasso ternário, as palavras mudam em sua entoação, e a duração da última sílaba de cada frase fica mais longa. Perceba a intensidade das frases de acordo com a localização do novo acento: SErra serRA serraDOOOOR (seis tempos ou pulsos) QUANTos paus VOcê serROUUUUU (seis tempos ou pulsos).

A configuração rítmica, nesse caso, não muda:

Assim como nas parlendas, o movimento corporal pode ser construído naturalmente a partir do pulso, acento ou ritmo das palavras ou frases. Podem ser realizados deslocamentos corporais: caminhando no pulso, muda-se de direção ao se iniciar uma nova parte da frase, ou a resposta em relação à pergunta etc. Para Penna (2010), esse exercício de deslocamento trabalha a proporcionalidade das frases trabalhadas, pois sente-se o equilíbrio formal entre elas.

RESUMO

Pulso é o tempo da música. A velocidade do pulso é o “andamento” da música. Acento é o pulso forte, o que dá o impulso para que o movimento da música aconteça. E ritmo da frase diz respeito ao ritmo próprio da fala ao pronunciar determinada frase.

Esses elementos são importantes para o desenvolvimento das atividades rítmicas envolvendo a fala.

A proposta de pedagogos musicais do século XX (final) e XXI. Elementos fundamentais para a produção sonora atual. Murray Schafer

Mônica Duarte

AULA

12

Meta da aula

Apresentar propostas de estruturação sonora, alinhadas com as propostas pedagógico-musicais dos séculos XX (final) e XXI.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. identificar sons sugeridos por ambientes do cotidiano.
2. desenvolver práticas pedagógicas por meio das quais o educando possa identificar e classificar a "paisagem sonora" em que ele estiver inserido.

INTRODUÇÃO

Nas aulas passadas, nós verificamos que fala e movimentos corporais são ferramentas relevantes para o desenvolvimento de práticas sonoras em sala de aula.

Nesta aula, vamos tratar das práticas sonoras do século XX (final) e XXI. Afinal, não podemos pensar na escola como descolada do seu tempo, não é mesmo? Apresentaremos, nesta aula, uma série de propostas de atividades pedagógicas para que o professor unidocente possa, a partir delas, desenvolver seu próprio estilo de prática sonora em conjunto com os estudantes.

AS PRÁTICAS MUSICAIS SÃO PARA TODOS E ACESSÍVEIS NOS MOMENTOS DO COTIDIANO

Incentivar os educandos a ouvir, experimentar e criar sonoramente: esta é a nossa meta. Esperamos que seja a sua também! Para tanto, vamos refletir sobre a proposta de um educador musical canadense, Murray Schafer que, apesar do nome estranho, apresenta ideias muito próximas de nós e que podem ser aplicadas em diversos tipos de atividades pedagógicas em sala de aula.

A máxima do pensamento de Schafer é que a música é som vivo em movimento e não está restrita aos gráficos no papel, nem a semínimas e colcheias. E, veja que interessante: o ponto de partida do trabalho proposto por Schafer é a IMAGINAÇÃO! Ela dá abertura à consciência sonora e fundamenta a experiência vivenciada.

Assim, a dinâmica das aulas deixa de seguir as tradicionais etapas de exposição, memorização e repetição e passa para o campo das aulas interativas.

Por meio da *imaginação*, podemos adotar novos parâmetros para as sonoridades que ouvimos hoje e dar novas aplicações a elas, pois a percepção (“abertura dos ouvidos”, numa metáfora do próprio Schafer) fica ampliada. Quais seriam os sons que melhor expressariam a guerra? Uma feira agropecuária? O mar?

A *invenção* é outro aspecto importante a considerar na elaboração de práticas pedagógicas que visam à produção sonora de acordo com a proposta de pedagogos musicais do século XX e XXI. Por meio da invenção, desenvolvemos formas livres de expressão sonora. Uma das maneiras de se chegar a isso é a elaboração de partituras gráficas que dirijam a execução de uma música composta pelos estudantes ou repre-

sentem as obras do repertório ouvido. A elaboração dessas partituras demonstra envolvimento dos professores e incentiva a audição do repertório apresentado com “novos ouvidos”, além da latente oportunidade do desenvolvimento das habilidades de criação e invenção, refletindo-se em novos meios para explicar aquelas sonoridades.

A aula sobre representação do resultado sonoro trata desse aspecto, a invenção de grafias não convencionais, lembra-se?

A partir desses dois elementos, imaginação e invenção, apresentamos etapas para a condução das propostas pedagógicas com sons em sala de aula. Estas etapas coincidem com aquelas que apresentamos nas nossas aulas iniciais e que dizem respeito à construção de um discurso:

- Conscientização das sonoridades que circundam as pessoas em seus ambientes: diz respeito à discriminação dos sons.
- Identificação das sonoridades, dando-lhes nome ou função, de maneira seletiva (que sons que nos circundam “servem” para desenvolver tal ou qual tarefa criativa?).
- Criação por meio da qual se apresentam, em um espaço de tempo determinado, os sons experimentados por cada pessoa envolvida na proposta.

Então, de acordo com Borges (2008), entram em jogo três aspectos relativos ao jogo criativo:

- a) o som em si – matéria-prima de trabalho;
- b) os meios educacionais – veículo do conhecimento;
- c) as novas técnicas – novas formas de expressar música (BORGES, 2008, p. 55).

ATIVIDADE



Atende ao objetivo 1

Veja as figuras a seguir. Anote todos os sons que você imagina que possam ocorrer em cada um desses ambientes.

a)



Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/1383248>

b)



Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/382537>

RESPOSTA COMENTADA

Cada ambiente é formado por vários elementos. Chegamos a eles por meio dos nossos sentidos. Mas, no caso da imaginação sonora, estamos exercitando o ouvir sons que não estamos escutando “de fato”. Esse exercício é excelente para incentivar a capacidade imaginativa e o que se chama de audição interna. Também podemos exercitar a audição criativa ouvindo sons inusitados para o ambiente em que nos encontramos. Por exemplo: os sons da neve caindo, do vulcão em erupção, dos animais em uma selva, das carruagens numa cidade no século XXVIII, entre outras propostas.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS A PARTIR DA AUDIÇÃO

Vamos tratar de algumas atividades importantes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas alinhadas com as propostas contemporâneas.

A primeira é a atividade de audição. São dois tipos de atividade:

1. *a audição de repertório musical;*
2. *a audição sonora*, pela qual as pessoas envolvidas na prática criativa são levadas a experiências de escuta do seu ambiente cotidiano.

Este segundo tipo de audição tem foco num tipo de percepção não formalizada dos sons do ambiente, atendo-se aos aspectos de quantidade, direcionalidade, distância e outros. A tarefa dessas pessoas é ouvir sem receber quaisquer explicações, nem se utilizar de informações estéticas, estilísticas ou históricas – o que pode ocorrer mais tarde. Portanto, é uma escuta simples, descontextualizada de qualquer tipo de conhecimento, apenas focada nos sons do cotidiano ou nas impressões do repertório (talvez composições do século XX e XXI), apresentadas a elas.

Na plataforma, disponibilizaremos exemplos de obras compostas contemporaneamente para que você possa ir se familiarizando com elas. A seguir, apresento algumas obras que Borges (2008) sugere para o trabalho de audição de repertório musical:

- a) Prélude a l'Après-Midi d'un Faune, 1882-94 (C. Debussy 1862-1918);
- b) A sagração da primavera, 1911(13) (I. Stravinsky 1882-1971);
- c) Suite Opus 25, 1921 (A. Schoenberg, 1874-1951);
- d) O mandarim maravilhoso, 1918-25 (B. Bartók, 1881-1945);
- e) Ionisation, 1929-31 (E. Varèse, 1883-1965);
- f) Gesang der Jüngling, 1955-56 (K. Stockhausen, 1931-2007);
- g) De Natura Sonorum, 1990 (B. Parmegiani, 1927);
- h) Lux Aeterna, 1966 (G. Ligeti, 1923-2006);
- i) 6 Encore pour Piano – Brin – 1990 (L. Berio, 1925-2003).

As obras podem ser apresentadas por audições e as pessoas envolvidas na atividade apresentam suas impressões após ouvir cada uma delas. A escuta apreciativa será demonstrada por conversas, desenhos, elaboração de partituras não convencionais (como já tratamos nas aulas anteriores), dança, expressão corporal... Mas ressaltamos que numa segunda fase, é importante acontecer a explicação contextualizada das obras apresentadas. A pesquisa elaborada pelo professor torna-se relevante.

Para a atividade de “audição sonora”, busca-se ouvir os sons do meio ambiente. Essa é uma atividade de escuta dirigida, seletiva e desenvolve-se a partir da pergunta “Que som é esse?” Todos os objetos sonoros são ouvidos, identificados e classificados pelos estudantes: sons *humanos*, sons da *natureza* e sons *tecnológicos*.

- Sons humanos são sons vocais, passos e outros sons feitos pelo homem.
- Sons da natureza são sons de animais, vento, árvores etc.
- Sons tecnológicos são sons de automóveis, máquinas e equipamentos em geral.

Essa identificação permite que se façam comparações entre as características de cada ambiente por meio da presença (ou ausência) de determinados sons, a influência desses sons no bem-estar (ou não) que o ambiente proporciona, entre outras discussões. Que tipos de sons preponderam em determinado ambiente? O que isso causa nas pessoas que ali vivem? Essas são algumas questões que podemos suscitar a partir do exercício.

É interessante pedir que os estudantes façam uma lista com os sons ouvidos que, com o passar do tempo e com a maturidade adquirida pela atividade, serão, também, além de listados, grafados ou desenhados.

A *identificação sonora* consciente leva as pessoas a refletir sobre a atuação dos sons a seu redor e suas influências na vida cotidiana local. Essa reflexão permite conclusões sobre o que se escuta conscientemente e o que passa despercebido. Permite, ainda, a reflexão sobre o quanto nos acostumamos com determinados sons (BORGES, 2008).

ATIVIDADE



Atende ao objetivo 2

Faça o exercício de audição sonora que apresentamos, em todas as suas etapas, a partir do ambiente em que você se encontra neste momento. Procure estender ao máximo a sua audição, identificando e classificando sons que acontecem bem longe de onde você está. Verifique se você consegue estabelecer relação entre a maneira como você se sente no ambiente e os tipos de sons que ali acontecem. Faça, em seguida, um pequeno relato do que descobriu.

RESPOSTA COMENTADA

Este exercício é muito simples, mas relevante para a formação do hábito de escuta. Sim, escutar é um hábito que, muitas vezes, não cultivamos. Quando começamos a ouvir com mais atenção, percebemos o mundo sonoro que nos rodeia e, então, chegamos a algumas conclusões sobre a relação entre saúde, bem-estar e características do ambiente sonoro.

ATIVIDADE



Atende ao objetivo 2

Schafer (2011) propõe uma extensão à atividade anterior: faça uma lista dos sons percebidos e categorize-os entre naturais, humanos ou tecnológicos; verifique que tipo de sons predomina. Coloque um X ao lado de cada som percebido por você e verifique se a maioria dos sons foi produzida por você ou por outra coisa ou pessoa.

RESPOSTA COMENTADA

Esta é uma atividade com uma resposta pessoal. Cada um de vocês, provavelmente, terá uma lista própria de sons percebidos. O importante é que você faça a atividade.

PAISAGEM SONORA

O conjunto de sons que compõe um ambiente foi chamado “paisagem sonora” pelo pedagogo canadense Murray Schafer. Sobre as ideias de Schafer trataremos mais adiante.

A classificação sonora leva a uma tipologia que pode contemplar os seguintes aspectos: *gosto ou desgosto* (som agradável ou desagradável), *distância* (som longe/som próximo); *localização* (som acima/som abaixo/som aos lados/som à frente/som atrás da pessoa); *intensidade* (som forte/som fraco); *duração* (som longo/som curto/som intermitente/som contínuo); *fonte sonora* (pessoas/instrumentos/natureza); *mobilidade* (sons parados/sons circulares/sons se afastando ou sons se aproximando).

É possível estabelecermos comparações entre o repertório escutado e as sonoridades empregadas nas composições que foram trabalhadas no primeiro exercício de audição, explicitando o “material” utilizado pelos compositores (o som em si) e que este material, para ser colocado em um discurso reconhecível, demanda um tipo de escuta “treinada”.

Borges (2008) sintetiza muito bem o que podemos estabelecer com os nossos estudantes a partir do trabalho de escuta consciente. Ele apresenta um quadro que vamos adaptar para o nosso texto.

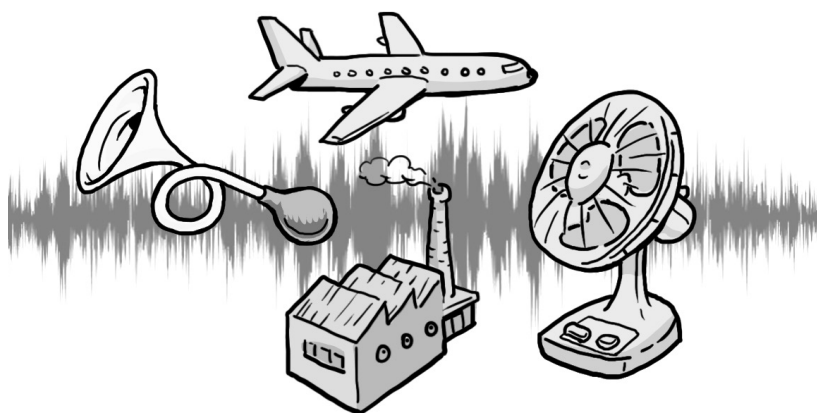
I. Tipos de som

1. Som humano:

- a) por si mesmo;
- b) pelos outros;
- c) por todos.

2. Som tecnológico:

- a) de máquinas;
- b) dos instrumentos;
- c) do trânsito;
- d) dos telefones;
- e) da cidade;
- f) das buzinas;
- g) de aviões;
- h) das fábricas;
- i) dos ventiladores etc.



3. Som natural:

- a) do vento;
- b) dos pássaros;
- c) da chuva;
- d) do campo etc.



II. Sons percebidos

- 1. Agradáveis/desagradáveis;
- 2. fortes/fracos;
- 3. agudos/graves;
- 4. reconhecíveis/inindetificáveis;
- 5. corriqueiros/novos;
- 6. curtos/longos;
- 7. contínuos/intermitentes;
- 8. estáticos/móveis;
- 9. próximos/distantes/afastando-se/aproximando-se;
- 10. do ambiente/de obras musicais etc.

III. Paisagem sonora

1. Local calmo:

Ouçõ todos os mínimos detalhes dos sons que me cercam,
dos próximos aos mais distantes, dos fracos aos mais fortes;

2. Local ruidoso:

Ouço os sons mais presentes, fortes e próximos; o barulho dificulta as conversas e preciso alterar o volume de minha voz; não consigo escutar os sons distantes nem os mais fracos.

IV. Aspectos criativos

1. Ouço o meio;
2. identifico os sons;
3. relaciono as sonoridades;
4. reproduzo os sons da forma que os escuto;
5. recrio a paisagem sonora local:
 - a) para uma melhor qualidade de vida;
 - b) para interpretar o meio em que vivo.

Vale recordar que essas informações foram adaptadas de: BORGES, 2008, p. 92.

Voltando ao conceito de “paisagem sonora”: ele equivale a “ambiente sonoro” na concepção de Murray Schafer. Diz respeito a todo e qualquer evento acústico que compõe um determinado ambiente, sejam ambientes reais, sejam construções abstratas, como composições musicais e montagens sonoras, em particular quando consideradas como um ambiente.

O Projeto Paisagem Sonora Mundial foi desenvolvido, em 1969, por uma equipe de compositores e pedagogos musicais, composta por Murray Schafer, Bruce Davis, Peter Huse, Barry Truax e Howard Broomfield na Simon Fraser University, Canadá. A meta dessa equipe de trabalho era unir arte e ciência no desenvolvimento de uma interdisciplina, chamada Projeto Acústico. E os seus objetivos eram:

1. realizar um estudo interdisciplinar a respeito de ambientes acústicos e seus efeitos no homem;
2. modificar e melhorar ambientes acústicos;
3. educar estudantes, pesquisadores e público geral em relação aos ambientes sonoros que os circundam;
4. publicar materiais que servissem de guia a estudos futuros.

No Brasil, estão publicadas três obras de Schafer: *O ouvido pensante* (Ed. Unesp), *A afinação do mundo* (Ed. Unesp) e *Educação sonora* (Ed. Melhoramentos).

Em síntese, Schafer compara os exercícios relativos à conscientização da paisagem sonora com aqueles que buscam desenvolver a visão a longa distância no campo. Para ele, a cidade abrevia a habilidade da audição (e visão) a distância, marcando uma das mais importantes mudanças na história da percepção. Hoje, para se proteger do excesso de sons, o homem “fecha os ouvidos” com o que o autor chama “pálpebras auditivas”.

De fato, uma ida a um restaurante rodízio, por exemplo, nos deixaria atônitos se, de fato, ficassemos atentos a todos os estímulos sonoros presentes naquele ambiente. As pessoas estão tendendo a falar cada vez mais alto e cada vez mais. Os ruídos dos talheres e pratos, aparelhos de televisão ligados em volume também alto etc., tudo isso em conjunto é pouco percebido conscientemente por nós... A inconsciência sobre os estímulos sonoros parece ser a válvula de escape para não ficarmos à mercê dos problemas que o excesso sonoro proporciona à nossa vida, à nossa saúde.

Schafer busca, por meio de suas pesquisas, recuperar uma relação equilibrada entre homem e ambiente. Essa relação foi destituída após a Revolução Industrial que, segundo o autor, incidiu na transformação da sonoridade dos espaços.

CONCLUSÃO

A proposta pedagógica de Schafer está centrada na ampliação da capacidade auditiva, da imaginação e da invenção sonora. A “paisagem sonora” é um conceito a ser trabalhado no cotidiano da sala de aula, tanto no âmbito da percepção quanto no da construção de um ambiente sonoro mais adequado para as pessoas inseridas nele.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos objetivos 1 e 2

Desenvolva uma prática pedagógica em que o educando seja estimulado a identificar e classificar os elementos da paisagem sonora em que ele está inserido, estabelecendo um paralelo entre ideal e real do ambiente sonoro.

RESPOSTA COMENTADA

Em sala de aula ou fora dela, o professor unidocente pode desenvolver práticas pedagógicas por meio das quais os educandos vão ampliando a sua capacidade de identificar e classificar os elementos da “paisagem sonora” em que eles estão inseridos, podendo refletir sobre como ela deveria ser constituída, a fim de promover ambientes mais adequados para seus fins.

Em seu livro Educação sonora, Schafer apresenta 100 exercícios para esse fim, ou seja, de escuta e criação de sons. Veja alguns desses exercícios:

- 1. Escrever todos os sons que estiver ouvindo no momento do exercício. Ler a lista em voz alta, observando as diferenças entre a lista de cada integrante do grupo. “Todos terão uma lista diferente, pois a escuta é muito pessoal; e, embora algumas listas possam ser mais longas do que outras, todas as respostas estarão certas” (SCHAFFER, 2009, p. 21).*
- 2. Andar por várias lojas da cidade (ou salas da escola) até encontrar a que tem ambiente mais silencioso. Que tipo de loja (ou sala) é essa? Que tipos de sons são específicos de cada tipo de lugar?*
- 3. Fazer “passeios de escuta”: os educandos, em fila indiana, vão caminhando pela escola. Ao longo do passeio, respondem, por escrito, a perguntas, tais como: Qual o som mais forte? Qual o som mais fraco? Quais os três sons que “passaram” por você? Qual o som mais feio? Qual o som mais bonito? Que som foi ouvido duas vezes? Que som foi produzido por alguma coisa que se abriu? Que sons você gostaria de eliminar da paisagem sonora? Que som você gostaria de ter escutado, mas não estava presente?*
- 4. Diário de sons: cada educando vai construir o seu a partir de algumas questões iniciais. As questões podem ser: “Qual foi o primeiro som que você ouviu esta manhã, ao acordar? Qual foi o último som que você ouviu ontem à noite, antes de dormir? Qual foi o som mais forte que você ouviu, hoje?” (SCHAFFER, 2009, p. 15).*
- 5. Criar um plano para um parque modelo. Incluir em um parque da cidade alguns elementos sonoros para enriquecê-lo: rodas d’água, árvores para atrair passarinhos, fontes, lagos, diferentes superfícies (areia, pedra, cimento, terra) para caminhar*

e abafar ou realçar o som dos passos, um “templo de silêncio, para estimular o repouso e a meditação” (SCHAFFER, 2009, p. 95) e a consequente expansão da capacidade auditiva.

6 Caça ao tesouro sonoro: trata de uma “lista de questões que descreve sons selecionados em determinado lugar dos arredores e um mapa vazio, no qual devem ser colocadas as posições desses sons, quando encontrados” (SCHAFFER, 2009, p.98).

RESUMO

A imaginação e a invenção propiciam a consciência sonora e ampliam a experiência com os sons do cotidiano. Por meio da *imaginação*, adotamos novos parâmetros para as sonoridades que ouvimos hoje e podemos dar novas aplicações a elas. Por meio da *invenção*, desenvolvemos formas livres de expressão sonora. Ambas, imaginação e invenção, são aspectos importantes a considerar na elaboração de práticas pedagógicas. Assim, as aulas saem do convencional esquema de exposição-memorização-repetição e entram para o âmbito das aulas que propiciam o desenvolvimento do potencial criador dos educandos.

O conceito de paisagem sonora é relevante para a atuação do unidocente no âmbito das práticas pedagógicas que desenvolvem o potencial criador. Esse conceito diz respeito a todo e qualquer evento acústico que compõe um determinado ambiente real ou imaginário.

Em sala de aula, ou fora dela, o professor unidocente pode desenvolver práticas pedagógicas por meio das quais os educandos vão ampliando a sua capacidade de identificar e classificar os elementos da “paisagem sonora” em que eles estão inseridos, podendo refletir sobre como ela deveria ser constituída, a fim de promover ambientes mais adequados para seus fins.

Música e Educação

Referências

Aula 1

FUKS, Rosa. *Transitoriedade e permanência na prática musical escolar*. Porto Alegre: ABEM, 1993 (Fundamentos da Educação Musical, 1).

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17- 44.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: MAZZOTTI, Alda Judith Alves et al. *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p 57-73.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. A metáfora percurso no debate sobre políticas educacionais no Brasil contemporâneo. In: VALE, José Misael Ferreira do et al. *Escola pública e sociedade*. São Paulo: Saraiva; Atual, 2002. p. 124-132.

MOSCOVICI, Serge. Introdução: O campo da psicologia social. In: _____. (Org.). *Psicologia Social I: cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1985.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

Aula 2

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. *Argumentação e retórica das pedagogias: reforma Rivadávia Corrêa, análise retórica do debate que instaurou o Estado educador*. 2003. Projeto de pesquisa.

NATTIEZ, Jean-Jacques. *Music and discourse*. Princeton: Princeton University Press, 1990.

WISNICK, José Miguel. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das Letras; Círculo do Livro, 1989.

Aula 3

GUIMARÃES, Maria Eduarda Araújo. *Rap: transpondo as fronteiras da periferia*. In: ANDRADE, Elaine Nunes de (Org.). *Rap e educação. Rap é educação*. São Paulo: SUMMUS, 1999. p. 39-54.

MARTINEZ, José Luiz. *Semiotics and the Art Music of India*. Disponível em <<http://boethius.music.ucsb.edu/mto/issues/mto.00.6.1/mto.00.6.1.martinez.html>>. Acesso em: 15 mar. 2004.

PORTA NAVARRO, Maria Amparo. *El metrônomo pulsional de El Rey León*. Análisis de la banda sonora. Valencia: Ediciones Episteme, 1998.

TOURINHO, Wladimir. A programação infantil e a veiculação de estereótipos musicais. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: CBM; UNIRIO, 2004.

Aula 4

DUARTE, Mônica de Almeida. *Por uma análise retórica dos sentidos do ensino de música na escola regular*. 2004. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

TRAVASSOS, Elizabeth. Vocações musicais e trajetórias sociais. *Cadernos do Colóquio*, Rio de Janeiro, ano 1, p. 7-12, abr. 1999a.

_____. Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes de música e diversidade musical. *Horizontes antropológicos*, Porto Alegre, ano 5, n. 11, p. 119-144, out. 1999b.

_____. Fragmentos de carreiras: repertórios musicais e práticas profissionais de estudantes de música. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, 12, Salvador, 1999. *Anais eletrônicos...* Salvador: UFBA, 1999c.

ULHÔA, Martha Tupinambá. Pertinência e música popular: em busca de categorias para análise da música brasileira popular. *Cadernos do Colóquio*, Rio de Janeiro, ano 3, p. 50-61, dez. 2001.

Aula 5

ARROYO, Margareth. Mundos musicais locais e educação musical. *Em Pauta: Revista do Curso de Pós-Graduação em Música*, Porto Alegre, v. 13, n. 20, p. 95-121, jun. 2002.

ARROYO, Margareth. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. 1999. Tese (Doutorado em Música)–IA/PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Representação social de problema ambiental: uma contribuição à educação ambiental. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes (Org.). *Representações sociais. Teoria e prática*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. p. 333-368.

PENNA, Maura. Marcas do romantismo: os impasses da fundamentação dos PCN-Arte. In: _____. (Coord.). *É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. p. 57-80.

_____.; ALVES, Erinaldo. Emoção/Expressão *versus* Linguagem/Conhecimento: os impasses da fundamentação dos PCN – Arte. In: PENNA, Maura (Org.) *Os parâmetros curriculares nacionais e as concepções de arte*. João Pessoa: EDUEPB, 1997. p. 51-74.

PORCHER, Louis (Org.) *Educação artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus, 1982.

READ, Herbert. *A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte*. São Paulo: Summus, 1986.

ZAGONNEL, Bernadete. Que educação musical é essa? In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM 7, 1998, Recife. *Anais...* Recife: UFPE, 1998. p.73-76.

Aula 6

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FRADE, Cásia (Org). *Guia do folclore fluminense*. Rio de Janeiro: Presença, 1985.

GALLIMORE, Ronald; THARP, Roland. O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito. In: MOLL, Luis C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. *Para uma ultrapassagem da debandada epistemológica das Ciências da Educação*, 2004. No prelo.

MOLL, Luis. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

OSAKABE, Haquira. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

RATNER, Carl. *A psicologia sócio-histórica de Vygotsky: aplicações contemporâneas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

Aula 7

DUARTE, Mônica. A prática interacionista em Música: uma proposta pedagógica. *Debates: Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da Unirio*, Rio de Janeiro, 2001, p. 75-94.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

Aula 8

BITTENCOURT, Ricardo. *John Cage*. 7 mar. 2001. Disponível em: <<http://www.ricbit.com/mundobizarro/cage.php>>. Acesso em: 28 abr. 2010.

KOELLREUTTER, H. J. *Introdução à estética e à composição contemporânea*. Porto Alegre: Movimento, 1987.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Para uma ultrapassagem da debandada epistemológica das ciências da educação. São Paulo: USP/Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, 2004. No prelo. Disponível em: <[uma+ultrapassagem+da+debandada+epistemológica+das+ciências+da+educação&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&lr=lang_pt](http://uma+ultrapassagem+da+debandada+epistemologica+das+ciencias+da+educacao&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&lr=lang_pt)>. Acesso em: 28 abr. 2010.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

Aula 9

ALFAYA, Mônica; PAREJO, Enny. *Musicalizar*. uma proposta para vivência dos elementos musicais. São Paulo: MUSIMED, 1987.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. 24. ed. atualizada. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Sobre a necessária coordenação entre semelhanças e diferenças. In: CASTORINA, José Antonio et al. *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1998. p. 147-175

_____. *Com todas as letras*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

Aula 10

GAINZA, Violeta Hemzy de. *Oito estudos de Psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus Editorial, 1988.

LENGA La Lenga. Disponível em: <<http://www.lengalalenga.com.br/>>. Acesso em: 27 abr. 2011.

PENNA, M. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990.

SILVA, Gabriela Flor Visnadi e. *Um estudo sobre brincadeiras cantadas da infância: jogos de mãos apresentados por crianças de Florianópolis*. 95f. 2004. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Música)–Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <<http://pages.udesc.br/~c7apice/arquivos/download/TCC%20Gabriela%20Flor.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2011.

Aula 11

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2010.

Aula 12

BORGES, Alvaro Henrique. *Abordagens criativas: possibilidades para o ensino/aprendizagem da música contemporânea*. 141 f. 2008. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2008.

SCHAFER, Raymond. Murray. *A afinação do mundo*. A paisagem sonora. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

_____. *O ouvido pensante*. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2003.

_____. *Educação sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons*. Tradução de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

