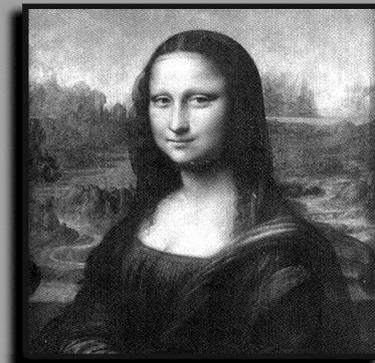
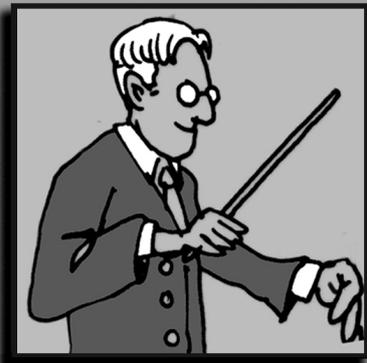


Artes na Educação





Fundação

CECIERJ

Consórcio **cederj**

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

Artes na Educação

Volume 1 - Módulo 1

Mônica de A. Duarte



SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA



Ministério
da Educação



Apoio:



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

Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Rua Visconde de Niterói, 1364 – Mangueira – Rio de Janeiro, RJ – CEP 20943-001

Tel.: (21) 2334-1569 Fax: (21) 2568-0725

Presidente

Masako Oya Masuda

Vice-presidente

Mirian Crapez

Coordenação do Curso de Pedagogia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental

UNIRIO - Adilson Florentino

UERJ - Vera Maria de Almeida Corrêa

Material Didático

ELABORAÇÃO DE CONTEÚDO

Mônica de A. Duarte

COORDENAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL

Cristine Costa Barreto

DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL E REVISÃO

Maria Angélica Alves

COORDENAÇÃO DE LINGUAGEM

Cyana Leahy-Dios

COORDENAÇÃO DE AVALIAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Débora Barreiros

AVALIAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Aroaldo Veneu

REDATOR FINAL

Ana Tereza Andrade

Departamento de Produção

EDITORA

Tereza Queiroz

COPIDESQUE

Cristina Freixinho

José Meyohas

REVISÃO TIPOGRÁFICA

Elaine Barbosa

Patrícia Paula

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO

Jorge Moura

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Márcia Valéria de Almeida

ILUSTRAÇÃO

André Dahmer

CAPA

André Dahmer

PRODUÇÃO GRÁFICA

Oséias Ferraz

Patricia Seabra

Copyright © 2006, Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

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

D812a

Duarte, Mônica.

Artes na educação. v. 1 / Mônica Duarte. – Rio de Janeiro:

Fundação CECIERJ, 2010.

130 p.; 19 x 26,5 cm.

ISBN: 85-7648-216-9

1. Artes na educação. 2. Música. 3. Estudo e ensino. II. Título.

CDD: 372.5

2010/1

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

Governo do Estado do Rio de Janeiro

Governador
Sérgio Cabral Filho

Secretário de Estado de Ciência e Tecnologia
Alexandre Cardoso

Universidades Consorciadas

**UENF - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO**
Reitor: Almy Junior Cordeiro de Carvalho

**UERJ - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO
RIO DE JANEIRO**
Reitor: Ricardo Vieiralves

UFF - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
Reitor: Roberto de Souza Salles

**UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO**
Reitor: Aloísio Teixeira

**UFRRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO**
Reitor: Ricardo Motta Miranda

**UNIRIO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO**
Reitora: Malvina Tania Tuttman

SUMÁRIO

Aula 1 – O ensino de música na Educação Básica está desaparecendo? _____	7
Aula 2 – O som não é música, mas a música é (também) som _____	19
Aula 3 – A construção social da música _____	29
Aula 4 – Repertório musical: como classificar? _____	41
Aula 5 – O papel da música na escola _____	53
Aula 6 – A concepção humanista do papel da música na escola _____	69
Aula 7 – Uma prática interacionista com música na escola _____	81
Aula 8 – A música como prática discursiva _____	93
Aula 9 – O processo de representação da produção musical _____	105
Aula 10 – Linguagem falada e movimentos corporais: recursos universais para produção musical _____	115
Referências _____	125

O ensino de música na Educação Básica está desaparecendo?

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:

- distinguir as práticas musicais em desenvolvimento na escola de Ensino Fundamental;
- descrever os elementos fundamentais da teoria das representações sociais como base para o desenvolvimento da prática pedagógica em música proposta no curso.

INTRODUÇÃO

Certamente você já passou por muitas estradas, tomou 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 nessa jornada! Quero partilhar com você uma proposta de trabalho em que a estrutura da produção musical será desenvolvida, não importando com que material você estiver trabalhando.

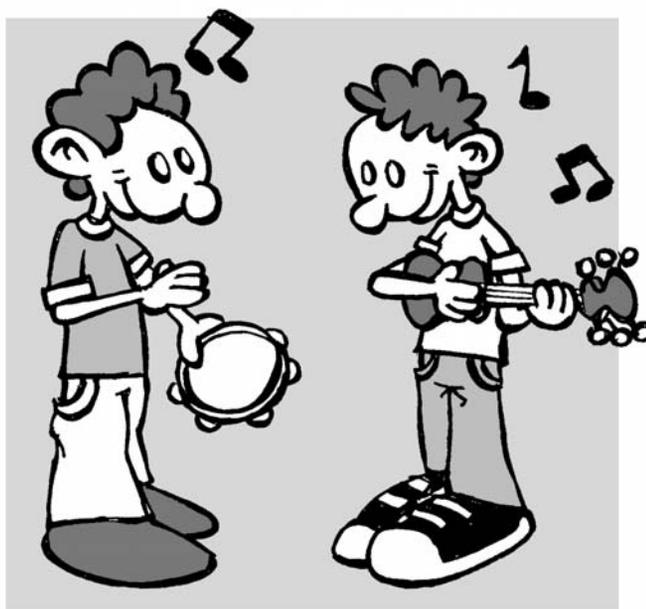
Começaremos pela análise da questão apresentada no título desta aula: “O ensino de música na Educação Básica está desaparecendo?” À primeira vista, pode parecer uma indagação exagerada. Porém, é comum ouvirmos muitos teóricos afirmarem que a prática de educação musical não ocorre na escola de Ensino 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 em uma 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 e 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 sócio-cultural [sic] (FUKS, 1993, p. 138).

AFINAÇÃO

Em música, 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



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

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

Agora, experimente ouvir Dalva de Oliveira. Depois, ouça Nara Leão. Ambas são cantoras que marcaram seu lugar na história da música popular brasileira.

O que você acha 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?



Dalva de Oliveira



Nara Leão

RESPOSTA COMENTADA

Para quem estava acostumado com o estilo operístico e melodramático de Dalva de Oliveira cantar, certamente classificou de desafinado o modo de cantar de Nara Leão, precursora da Bossa Nova no Brasil, como desafinado. O resultado da primeira experiência diz respeito à dimensão espacial do conceito de afinação, enquanto o resultado da segunda experiência refere-se à dimensão temporal. Converse com seu tutor e colegas, no pólo, sobre os exemplos pensados por você. Pode ser divertido e esclarecedor perceber que um mesmo conceito costuma receber diferentes interpretações.

Um detalhe importante: Geralmente, na escola, a prática musical é 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 ou ágrafas. 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



2.a. Conheça o cotidiano de uma escola de Ensino Básico e enumere os momentos ou atividades em que você pôde identificar a presença de práticas musicais.

2.b. Que jogos e/ou brincadeiras feitos 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.)?

COMENTÁRIO

Nos momentos de canto coletivo, de brincadeiras, jogos ou mesmo do uso de walkman, 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 das séries iniciais do Ensino Fundamental.

PROFESSOR DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL ENSINA MÚSICA?

De fato, existem professores especialistas em música, tal como existem professores especialistas em Matemática, Português, Biologia... Mas o professor das séries iniciais ensina essas matérias, não é?

Então, por que com a música seria diferente? O professor precisaria receber um dom divino para ensinar música? Podemos enunciar a questão da seguinte maneira: o professor das séries iniciais do Ensino Fundamental pode desenvolver práticas musicais com seus alunos.

Como vimos, na 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 seqüência 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?” Se você é capaz de desenvolver uma idéia usando palavras (texto falado ou escrito) ou mesmo imagens (desenho), é capaz, também, de desenvolver idéias usando sons.

Se pensarmos que música é um *discurso*, como o professor Swanwick propõe, talvez fique mais fácil entender a idéia que funda a proposta de ensino que eu 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, em nossa relação social com os outros. Você e seus alunos podem estipular critérios e parâmetros para as práticas musicais do seu cotidiano. Tornando-as, desta forma, realmente significativas para vocês.

Como pensar o processo pelo qual algo é definido como significativo para alguém? Por quais processos cada um de nós toma as coisas ao redor como significativas?

Na busca de respostas a tais questões, uma das contribuições relevantes, a teoria das representações sociais, foi proposta, inicialmente, por Moscovici (1985) e, posteriormente, desenvolvida e exposta por Jodelet (2001) e Alves-Mazzotti (2000).

Essa teoria desenvolvida na Psicologia Social apresenta informações muito importantes para entendermos os processos de produção. É bom lembrar que as práticas musicais das quais estamos tratando são formas de produção, além de música, de sentidos de música. Quem vai definir que tipo ou conceito de música se está trabalhando são as pessoas envolvidas naquela produção, ou seja, você e seus alunos.

A teoria das representações sociais analisa e aborda a pluralidade dos modos de organização do pensamento. Por essa teoria, podemos entender os processos individuais e coletivos de construção do significado como processos integrados. Desse modo, é possível entender que a relação da pessoa com o grupo social interfere na produção do seu pensamento.

Isso nos faz lembrar que todo conhecimento é socialmente produzido e partilhado, e que 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).



Pela teoria das representações sociais, a maneira como você e seus alunos pensarem “música” definirá a realidade da música entre vocês.



ATIVIDADE

3.a. Identifique, na lista que você fez, a presença de uma ou mais práticas musicais que consideramos relevantes na sociedade ocidental.

3.b. Qual delas você considera viável desenvolver em sala de aula? 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, 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. A música 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 é encontrada 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 e, também, entre 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 inserem-se em alguma doutrina sobre seu papel na formação dos educandos, adquirindo, de acordo com aquela doutrina, maior ou menor valor educativo. Em se tratando de 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 nessa 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.

Na teoria das representações sociais, podemos verificar como se formam e funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar objetos, pessoas e grupos, para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Seu pressuposto é a idéia de que 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, principalmente aquele conhecimento próprio para desenvolver uma “composição musical” assim considerada por um determinado grupo social.

Nas turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental, é possível e recomendável trabalhar as práticas próprias do que se considera música. Não importa se o resultado será próximo àquele que ouvimos nas salas de concerto ou de *shows* de música popular. Devemos levar em consideração a lógica da produção no trabalho que se vai desenvolver em conjunto com os alunos.

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). Vamos ver de que forma isso acontece?

Na interação entre as pessoas, acontece o desenvolvimento de formas culturalmente organizadas. Como? Os membros do grupo social desempenham um papel mediador entre eles mesmos e a cultura, pois realizam ações interpretadas pelos outros de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. A partir dessa interpretação, constroem-se significados para as ações e desenvolvem-se processos psicológicos internos.

Estes possibilitam a formação de mecanismos estabelecidos pelo grupo social e compreendidos por meio de códigos compartilhados por vias comunicacionais pelos membros desse mesmo grupo. Um exemplo: para que uma criança aprenda a cantar, não precisa ter aulas de canto. Ela ouve a mãe e outras pessoas cantando e tenta imitá-las, observando em que momentos a ação do canto se apresenta. A resposta dos integrantes do grupo social mais próximo à criança é decisiva para a construção da sua auto-imagem em relação à capacidade de cantar.

Essas afirmações não apresentam nenhuma novidade a partir das contribuições de Vygotsky (1989a,1989b). Mas queremos retomá-las aqui para frisar que os códigos compartilhados dizem respeito a crenças, valores e atitudes construídos por meio de processos argumentativos. Por meio dos argumentos, as pessoas buscam convencer os outros, não é? Vamos pensar que as práticas musicais são formas de argumentar para convencer os outros a respeito das idéias que estamos veiculando por meio dos sons. Convencer os outros por meio da música? Sim. Veja como.

Para Aristóteles, existem vários métodos de produção, tipos de ciência que coincidem com a **ARTE**.

A música, a pintura, a escultura e o teatro são artes que visam alterar de alguma forma as crenças, os valores e atitudes de seus auditórios, no sentido de 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. Para emocionar ou convencer um público ou auditório, é preciso conhecê-lo, saber como ele dá significado às coisas à sua volta.

A **ARTE**
(*tékhnē*) ocupa-se da
produção de objetos,
e é um saber.

ATIVIDADE FINAL

Levando em consideração o conteúdo desta aula, aponte as contribuições da teoria das representações sociais para o desenvolvimento das práticas musicais na escola.

RESPOSTA COMENTADA

A teoria das representações sociais reforça o caráter de interação social como fundamental para a 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 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 é construído.

RESUMO

Na produção de qualquer conhecimento, a questão do sentido se impõe. No processo cognitivo e afetivo pelo qual algo inteligível para cada grupo social é produzido, o inteligível é definido pelo sentido partilhado pelas pessoas envolvidas. Assim, o processo de produção de representações sociais ou conhecimento consiste, por excelência, numa produção de sentidos. Reforçamos que entendemos por conhecimento todo objeto que se apresenta como tal para nós, algo inteligível, portanto.

Também no trabalho voltado para a continuidade e propagação do inteligível nos grupos sociais, assim como na assimilação das novidades, o sentido é fundamental. Entendemos que o sentido é construído por meio da efetivação da intenção das pessoas de se aproximarem ou mesmo de se afastarem de uma determinada situação, grupo social ou contexto. A intenção, é bom lembrar, é efetivada nas ações, escolhas e tomadas de posição de cada um. Por isso, buscamos os valores, conceitos e crenças das pessoas nos seus próprios discursos.

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.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, vamos verificar que o conhecimento, qualquer que seja, inclusive o musical, é construído com base em uma epistemologia “conversacional”, na qual a questão do sentido impõe-se como necessária.

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

AULA 2

Meta da aula

Apresentar a discussão sobre a definição/significação de música em diferentes contextos sociais e históricos, levando em consideração a retórica como base fundadora do processo de significação.

objetivo

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

- resumir o processo pelo qual um fenômeno físico e/ou social recebe a denominação "música" ou a qualidade "musical".

INTRODUÇÃO

Na aula anterior, iniciamos a discussão sobre a construção do sentido das práticas musicais nas escolas de Ensino Básico. Se ignorarmos essa discussão, correremos o risco de privilegiar uma suposta psicologia do indivíduo, presente em discursos tais como: “Os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental são inaptos para o trabalho com música nas escolas”; “os alunos não possuem o ‘dom’ para a música” também arriscamo-nos a privilegiar uma estrutura social que determina o indivíduo, quando se diz que “pelos baixos salários, os professores são levados a baixos rendimentos ou se afastam da atuação profissional na educação básica”; “os alunos de classes econômicas desfavorecidas não têm capacidade para entender a ‘boa’ música”.

Ao contrário dessas duas posturas, para desenvolver práticas musicais na escola, deve-se buscar a sua “sociogênese”. Assim, ao compreendermos a maneira como cada prática musical opera, podemos pensar em políticas mais adequadas à escola e a cada turma de alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Buscamos uma resposta para o questionamento sobre o sentido das práticas musicais que integre a interação comunicativa entre as pessoas no processo de ensino/aprendizagem. Pensamos que se a comunicação estabelece algo em comum, sendo preciso para isso a negociação das diferenças entre as pessoas para a constituição do acordo necessário para as trocas sociais (dentre elas a que consideramos educativa), a comunicação de sentidos pode ser feita. Conseguimos negociar as diferenças por meio da apresentação dos argumentos que veiculam nossas crenças, valores e preferências. A interpretação dos discursos, visando apreender o sentido, precisa estar atrelada ao acordo estabelecido pelas pessoas. As palavras de Umberto Eco sintetizam bem o que queremos defender:

Que o digamos de um ou muitos modos, o ser é algo que se diz. Será até o horizonte de qualquer outra evidência, mas torna-se problema filosófico apenas no momento em que falamos sobre ele. Antes, é justamente o fato de falarmos sobre ele que o torna ambíguo e polivalente. O fato de que a polivalência possa ser reduzida não nos priva de tomarmos conhecimento apenas através de um dizer. O ser, enquanto pensante, se nos apresenta desde o início como um efeito de linguagem. No momento em que paramos à sua frente, o ser suscita interpretação; no momento em que podemos falar sobre ele, este já é interpretado. Não há mais nada a fazer (ECO, 1998, p. 27).

Vejamos como as palavras de Eco se aplicam ao caso da construção dos sentidos das práticas musicais.

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 pelos quais se seleciona algo, uma ocorrência, considerado “música”. Entendo por esse algo tanto o desdobramento 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 etc.).

Como vimos na aula anterior, quando abordamos os aspectos temporais e geográficos do conceito de afinação, se considerarmos o problema de maneira independente de espaço e tempo determinados, “música” será uma ocorrência, a despeito das relações humanas. Assim colocado, o problema não tem saída, pois supõe a existência de um ideal ao qual as pessoas têm de se adequar. Caso não possam ou não consigam adequar-se ao ideal de música, então elas não são “dotadas”, não nasceram com o talento para a música.

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

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 alguma estrutura própria que tem por referente a qualidade de ser musical. E essa estrutura própria à música é o resultado da negociação dos significados entre as pessoas envolvidas no debate sobre a natureza da música. Quem são essas pessoas? Os teóricos, os musicólogos, os professores de música, seus alunos, cantores, instrumentistas, regentes, compositores, arranjadores, DJs, MCs, professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, seus alunos, eu, você...



De fato, o discurso sobre a música é retórico. O que isso quer dizer? A qualidade da música é determinada pelas contingências, pelo uso que se pretende fazer dela em determinadas circunstâncias.



ATIVIDADE

1. 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

Há música em algum momento ou lugar. É preciso, entretanto que essa ocorrência, para ser chamada “música”, tenha algumas qualidades reconhecidas por alguém como próprias da música. Partimos do pressuposto de que a ‘música é’, mas divergimos quanto às suas qualidades (predicados e categorias). Não colocamos em dúvida o existente ‘música’, mas argumentamos a respeito de seus predicados. Dessa maneira, as qualidades de algo considerado existente, a música: estão em disputa e são demarcadas pelo que não é música: pela antítese, portanto.

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



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

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

Examinar os limites entre música e outras formas simbólicas em um *continuum* dado 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 ocorrências e práticas como musicais, num primeiro momento, e adequadas à escola, num segundo momento, está subordinado ao que eles entendem por ser musical e por adequado ao uso escolar (adjetivos e interpretações dadas por este grupo para aquelas ocorrências e práticas). Não seria adequado pensar em uma história da música sem levar em conta que esta é a história das interpretações e predicções das ocorrências, objetos e práticas sociais e musicais.



A definição de música está aliada às práticas culturais nas formas definidas por diversas articulações. Precisamos identificar, por analogia, o produto das articulações que dão sentido às práticas consideradas musicais, para que possamos dizer: “aqui há música” ou “isto é música”.

Cada tipo de organização ou prática musical requer uma justificativa, um tipo de auto-apresentação 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.

Vejamos como chegamos à idéia de argumentação em música. O trabalho da pessoa ao interferir e 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 efetivada. Todo fazer pode ser visto e avaliado segundo: (a) a efetividade (eficácia e eficiência); (b) a qualidade das inferências realizadas (os argumentos utilizados para explicar o que se fez, o que se fará etc., sempre expressos em discursos). Aprender a expor uma idéia, entendendo-a de forma ampla para conter o resultado de qualquer processo de produção, incluindo o sonoro e o musical, consiste, fundamentalmente, em 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 significações dos outros. Aprender a argumentar é aprender uma técnica. Entendemos por técnica, de acordo com Mazzotti (2003), um esquema de ação, um modo de fazer, um “estilo”, a partir do qual se chega aos procedimentos considerados eficazes ou corretos.

Há, portanto, retórica em todo processo de produção, seja nesse fazer relacionado 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 auto-proclamando como pertencente a determinado estilo ou grupo estético, ao compositor que, no seu processo de produção/criação, dialoga com todos aqueles que influenciaram a construção do seu “estilo” (modo de argumentar) e com todos aqueles que ele busca atingir, emocionar com o resultado da sua produção, com a sua obra. Em um caso ou em outro, a intenção do orador/professor/compositor é materializada em cada sonoridade, ou seja, criação e interpretação são retóricas, 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 operadores cognitivos em seus processos de produção, guardadas as proporções do rigor argumentativo de cada intenção. Na próxima aula, trataremos mais detidamente desses operadores cognitivos.

ATIVIDADE



2. Construa, com suas palavras, uma definição de “música” a partir do que está apresentado nos parágrafos precedentes.

RESPOSTA COMENTADA

Resumindo a discussão desenvolvida nos parágrafos precedentes, definimos música como toda organização sonora que encerre argumentos construídos para um determinado fim. Essa é a causa para que a música esteja presente, de formas distintas, em cada tempo e lugar.

PARA QUEM SE FAZ MÚSICA?

Para responder a essa pergunta, tomamos como hipótese o fato de que há um “auditório universal” que se apresenta como o grupo de referência do agente da produção ou orador. O auditório universal é o ponto de chegada do trabalho de produção de discursos (incluindo os discursos musicais). Nesse caso, o auditório universal será aquele que é o “ideal” para o agente da produção ou orador, algo que ele constrói para si mesmo. Portanto, o “auditório universal” é um ideal regulador para o orador/poeta/músico/professor e seus críticos, não é algo que exista sem eles. O auditório universal existe em “todos” que partilham determinadas crenças, valores e atitudes.

No processo de produção, estamos todo o tempo dialogando com aqueles que constituem os nossos grupos de referência, o “auditório universal” existente em nós. As referências para a nossa ação são todos aqueles de quem queremos nos aproximar ou de quem queremos nos distanciar. O “auditório universal”, como ideal regulador representado pelos grupos reflexivos, materializa-se nas escolhas cotidianas de cada um de nós e dá a direção/motivação das nossas ações.

A música está nos grupos no instante em que ocorrem os acordos que se fazem na relação entre e intra-auditórios. Relativiza-se a música, por tudo que ela pode/poderia/poderá ser diferente, de acordo com a própria dinâmica das negociações entre as pessoas.

A RETÓRICA DA PRODUÇÃO MUSICAL

Temos como dado histórico que, entre as técnicas ou artes de mover o outro, está a da citarística (nome da música no livro *Poética*, de Aristóteles). No caso da música, não está em questão a “verdade” de seus enunciados nem sua aplicação para resolver algum problema conceitual, mas sua “capacidade” de *ex motionare* – pôr em movimento, atingir, afetar – os ouvintes ou auditórios, os grupos sociais para os quais está voltada. Como é uma técnica de mover o outro, é uma arte social. Ela é, então, uma arte que parte de um pressuposto prático: é possível sensibilizar e mover as paixões humanas lançando mão de técnicas específicas.

Temos por certo que as técnicas às quais nos referimos anteriormente têm por pressuposto a necessidade de estabelecer, de se partir de um acordo sobre o que é musical para determinados grupos

sociais ou auditórios, e esse acordo passa a ser a base para a construção de qualquer produção.

Existe uma teoria muito antiga que pode nos explicar melhor essa situação.

A teoria do *eikos*, desenvolvida antes de Aristóteles, nos quadros da retórica judiciária, já tratava do que cada um, frente à experiência que tem de sua própria conduta, pode conjecturar sobre a conduta humana nas circunstâncias dadas (WOLFF, 1993). Diz respeito às idéias que temos das coisas e pessoas a partir da nossa própria experiência.

Na *Retórica*, mas também na *Poética*, o *eikos* designa a idéia que o orador/autor/compositor/professor deve ter sobre o auditório/leitor/espectador/alunos, para construir a argumentação/produção mais eficaz. Uma argumentação/produção eficaz é aquela que atinge o outro, mobiliza a sua atenção, emociona-o. O orador deve “agenciar discursivamente as condutas humanas no curso do mundo, de sorte que elas apareçam conforme a experiência que o destinatário tem em um caso – o da *Poética* – para que seja transformado, e no outro caso – o da *Retórica* – para que seja persuadido” (WOLFF, 1993, p. 57). Assim, o *eikos* é o enunciado que considera o conhecimento do auditório sobre as circunstâncias do evento em questão, assim como sua experiência sobre os homens e o mundo, para poder convencê-lo ou emocioná-lo.

Encontramos em Raynor (1986) uma discussão que nos permite identificar o uso do *eikos* no caso das práticas musicais pela *Poética*, por tratar da influência dos auditórios sobre a ação do compositor/intérprete. Para aquele autor, um dos deveres essenciais do compositor/intérprete é estar ciente dos desejos do seu auditório. Raynor apresenta como exemplo a Igreja Católica, que aprovava, na Idade Média, apenas a música que não se impusesse com demasiada força aos ouvintes; as autoridades da Contra-Reforma aprovaram a obra de Palestrina, não porque era perfeita de estilo ou por sua riqueza melódica, mas por ser possível ao leigo em música considerá-la um modo emocionalmente agradável de tratar o texto da missa, apropriando-se dele, portanto. Dessa forma, os auditórios protestantes ouviam música religiosa de um ponto de vista diferente dos católicos.

ATIVIDADE FINAL

Faça um resumo da aula, buscando apontar os elementos fundadores da denominação música ou musical para determinados fenômenos físicos e/ou sociais.

RESPOSTA COMENTADA

Negociar sobre a natureza da música põe-se como necessário para a conversação que deseja estabelecer o que pode ser “falado”, ensinado, o que pode ser mostrado para o outro de maneira mais completa, tanto quanto possível. Toda conversação envolve o estabelecimento do que algo é para os envolvidos, para auditórios particulares e para o “auditório universal” que se apresenta como “ideal regulador” das produções. Na negociação dos diferentes sentidos dados à música, a racionalidade retórica está presente. A negociação de sentidos existe intra e entre grupos sociais.

Pela teoria do eikos, poética e retórica unem-se pelo que pretendem fazer e pelo pressuposto do qual partem: é possível afetar ou modificar as atitudes, crenças e valores dos outros, caso se lance mão das crenças e valores que caracterizam o grupo social.

A construção social da música

AULA 3

Meta da aula

Apresentar as etapas de produção do sentido de música e da qualidade "musical", com base na teoria das representações sociais.

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

- especificar as etapas da produção do sentido de música: objetivação e ancoragem;
- 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 que, por sua vez, corresponde a um processo de predicação. Qual o significado desse processo? A predicação define o que cada prática social e o produto ou resultado dessa prática são em relação ao que se entende por música ou musical.

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 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 e/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. O *rap*, por exemplo, é considerado por muitas pessoas como “não-música”, porque, para elas, música é algo que precisa apresentar variedade de instrumentos, articulação harmônica

entre os 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, condicionado aos nossos **GRUPOS SOCIAIS DE REFERÊNCIA**. 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. Vejamos como.

Contribuições da teoria das representações sociais para o ensino de música na escola

Começamos frisando que qualquer fenômeno pode ser percebido e representado como música ou como algo musical 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 comunicacionais, reconstruído no seu sistema cognitivo, integrado ao seu sistema de valores, conforme sua história e o contexto social e ideológico

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.

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, como desenvolveremos em nossas próximas aulas.

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.

Na 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 vai 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 idéia e, a partir da espécie de informação que detém sobre o mar e sobre as técnicas de expressão de idéias 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*.

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

1. Ouça alguma peça musical instrumental, de preferência do repertório que convencionalmente chamamos de clássico. Verifique a idéia contida no título da obra e escreva suas impressões sobre a idéia expressa pelo compositor: você pode imaginar que essa música trata da idéia contida no título, se não o conhecesse?

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 idéias, 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 serem os ideais para expressar ou representar as suas idéias 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, podemos nos aproximar das intenções do compositor, mas isso não é obrigatório. Todos nós temos capacidade suficiente para produzirmos nossas próprias idéias 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.

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 poeta, o elemento *dragão* deve ter sido escolhido como imagem também por ser considerado negativo e, dificilmente, ele poderá banhar-se no mar tranqüilamente. *Dragão* deixou de ser imagem para se transformar em “realidade” para o poeta, ou seja, naturalizou-se em seu cotidiano.

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 cognições centrais) 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 idéia de música.

Outros exemplos podem ser apresentados para reforçar o papel da naturalização e da ancoragem nos processos de produção e recepção dos objetos musicais que nos rodeiam. A partir da análise elaborada por Porta (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:

- (a) 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.
- (b) 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.
- (c) 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 idéia 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

2. 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 idéia 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 Havai ancora a idéia de cenário tropical, onde se desenrola a história. Já a música eletrônica, expressa pelo som de uma guitarra, característica do heavy metal, naturaliza a idéia 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 idéia 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 vimos 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

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 co-criador 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 são atribuídos 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 idéias em comum) necessária no processo de ensino/aprendizagem.

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, apresentaremos alguns critérios para a classificação do repertório musical presente no nosso cotidiano. Assim, você pode encontrar algumas pistas para se aproximar da diversidade de repertórios que existem à sua volta e construir, de maneira consciente, os seus próprios critérios de classificação.

Repertório musical: como classificar?

AULA

4

Meta da aula

Apresentar a lógica de construção dos critérios de classificação do repertório musical baseada na teoria das representações sociais.

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

- 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? Errada! Toda classificação de 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. 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 de um 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 utilizam repertório musical, o que desenvolveremos na próxima aula.

A CLASSIFICAÇÃO DO REPERTÓRIO MUSICAL

Inicialmente, é importante assinalar que nenhuma classificação é absoluta, pois 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 você, estudante do curso de Pedagogia, que está, 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 de Musicologia, visando a enriquecer a nossa reflexão. Vamos, agora, “ouvir” os critérios utilizados por esses professores para categorizar o repertório musical que está à nossa volta.

(1) 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 outro, não ser mais. A qualidade do repertório está vinculada às suas numerosas possibilidades de uso.

(2) 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, a análise da gênese histórica da noção de cultura popular mostra que esta é, antes de tudo, uma categoria erudita (CHARTIER, 1995). Resulta de uma classificação de níveis de cultura elaborada por intelectuais, tingida de componentes políticos (o ‘povo’ aparece como depositário de signos valorados de autenticidade e simplicidade, ameaçados pela crescente mercantilização da cultura) e sujeita a variações que ora excluem a música ‘urbana’, ora a ‘comercial’, ora a que é difundida em grande escala nos meios de comunicação de massa (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”.



(3) 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), 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 (p. 115).

ATIVIDADE



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

COMENTÁRIO

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 precisam 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.

(4) 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”.



(5) 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) 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 (p. 140).

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).

(6) Músicas do mundo (*world music*) – vinculadas às tradições orais de outros países (“Cantos do Azerbaijão”, “Música das mulheres búlgaras”, “Música de tribo africana”).

(7) 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.

(8) 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.

(9) Música religiosa – música ligada a cultos religiosos.

ATIVIDADE



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

COMENTÁRIO

A submissão dos artistas da música da mídia ou poplarea 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 explícita 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 que o 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

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 interesses e do uso que faremos desse repertório.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Veremos, na próxima aula, como os professores de música conciliam a classificação que fazem do repertório musical com as práticas pedagógicas que desenvolvem na escola.

O papel da música na escola

AULA 5

Metas 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:

- 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 para refletirmos sobre a construção de uma proposta de escolha de repertório para as práticas pedagógicas.

O PAPEL DA MÚSICA NA ESCOLA

De fato, aquilo que consideramos adequado para a escola inscreve-se em alguma concepção sobre a escolarização (MAZZOTTI, 2001). As disciplinas escolares integram certas concepções que determinam seu papel na formação dos educandos. Qual seria, portanto, o valor educativo da música?

Após a análise das respostas dos professores entrevistados, inferimos que o papel da música na escola está centrado, principalmente, em uma concepção romântica do ensino, na qual se evidencia um sentido utópico e contestador da dinâmica escolar e uma função messiânica de libertação do aluno e/ou da escola/sociedade dos efeitos da mídia.

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, citado por PENNA; ALVES, 2001, p. 62).

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

(a) 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 auto-expressão, do “despertar” da sensibilidade e da criatividade. Alguns depoimentos dos professores entrevistados descrevem atitudes e práticas escolares reveladoras dessa função da música na Educação:

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



O termo *despertar* pressupõe a idéia 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 idéia?

(b) 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 oferecer a contrapartida para a mídia e subsídio para que ele possa se 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.

(c) 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, o que o aluno pode fazer com aquela matéria-prima sonora que ele tem, o 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, para se colocar no mundo, e que o faz 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 por Arte

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 (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 (Idem).

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 auto-expressão, respeito à individualidade e à evolução da criança, valorização da criatividade e da autodescoberta do estudante.



ATIVIDADE

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 pólo.

COMENTÁRIO

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.

OS PROBLEMAS DA CONCEPÇÃO ROMÂNTICA

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 idéia do dom, “como pode ser encaminhado o processo pedagógico quando se considera que tanto a produção quanto a apreciação 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 “pressupõem uma familiarização prévia, uma vez que ninguém cria (...) a partir do nada, mas manuseando os elementos de linguagem interiorizados, os esquemas de percepção de que dispõe” (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 [sic]”. 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, pensamos em reforçar a contextualização cultural como uma diretriz básica para se pensar o papel da música na escola. Pensamos que assim contribuiremos para que ela não permaneça apenas voltada para a compreensão de um grupo específico, o qual o senso comum costuma denominar as 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.

Nessa concepção, as artes ou técnicas para produzir, analisar ou criticar o já produzido são conteúdos para o ensino, que apontam para possibilidades de escolha daquele que aprende.

Uma estratégia de produção não é o único caminho a ser seguido pelo estudante, mas um procedimento discursivo que apresenta aspectos específicos ao contexto em que ele vive e interage com os demais. Daí apreender processos de produção reconhecidos por um grupo de especialistas ou autoridades como modelares (modelar no sentido de apresentar modelos para algumas ações específicas, não verdades absolutas) e extrair “regularidades” e “regras” que podem formar os estudantes como competentes nas práticas que sejam relevantes para alguém ser considerado “educado”. A competência é avaliada pelos grupos sociais em seu momento histórico, e é válida para ocasiões específicas: grupo de musicólogos, compositores de música erudita, professores da educação básica, funkeiros, seus (futuros) alunos, todos têm representantes especialistas que apresentam as competências necessárias para inserir-se “no grupo”. Saber das competências válidas em cada contexto, tomar as regras da produção como suas a partir da experiência e poder (ter a competência para) aplicá-las quando e como julgar adequado (intenção), este nos parece um caminho promissor para o ensino.

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, pesquiso, porque acho que no meu trabalho tenho que pesquisar muita coisa e acabo apurando isso para passar para os 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 perturbada 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, 2002). 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 de unicidade – o repertório é original – e de essência – o repertório 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 idéia na fala de um dos entrevistados:

Acho importante para o 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 músicas 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 para mim é um alimento da minha alma... A música erudita é uma música pela qual 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.

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. Porque 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 “cultas”, 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

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).

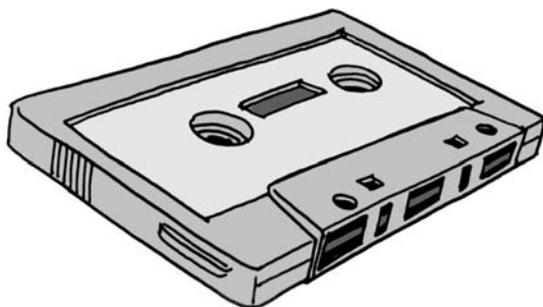
Você concorda com as idéias sobre a mídia apresentadas no texto? Apresente as suas conclusões, a partir do que já foi estudado nas aulas anteriores.

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 conseqüências 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. Estas 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 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 “sophisticção” (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

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

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

A concepção humanista do papel da música na escola

AULA 6

Meta da aula

Apresentar a concepção humanista do papel da música na escola.

objetivo

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

- 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 pela teoria das representações sociais: a concepção romântica de ensino. Por essa concepção, há uma essência (dom, talento) que eleva o homem à categoria de criativo, artista, gênio.

Já a teoria das representações sociais leva em consideração os aspectos psicológicos e sociais da construção do conhecimento. Ela se enquadra no que chamamos de concepção humanista do conhecimento (MAZZOTTI, 2004), porque busca explicar os mecanismos pelos quais se concretiza a intenção, presente em todo homem, de conhecer cada vez mais e melhor. A busca do conhecimento é justificada pelo sentido de pertença social, ou seja, pelos movimentos de aproximação ou afastamento do homem em relação aos diversos grupos sociais com que ele 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, inato.

CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA DA PSICOLOGIA

Há uma perspectiva do início do século passado que podemos entender como precursora desta maneira de pensar. É a perspectiva sócio-histórica da Psicologia, uma construção sobre a produção teórica do russo Lev Semyonovitch Vygotsky (1896-1934). As contribuições do pensamento de Vygotsky para a Educação já foram estudadas por você neste curso.

Você sabe que um importante princípio da Psicologia sócio-histórica consiste na crença de 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 constroem ou facilitam o pensamento. Assim, surge a necessidade de criar práticas novas, e as idéias 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 das crianças e dos professores por analisarem-nas individualmente. É claro que a concepção romântica de ensino se afasta do modo de pensar de Vygostsky.

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 o essencialismo imobilizante da concepção romântica, para recuperar um espaço de interação onde o sujeito produza musicalmente e se assuma como autor, 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 aluno “aprendeu”. Ao contrário, desejamos que a prática pedagógica represente uma situação social, na qual o professor possa avaliar a performance dos alunos, o tipo de ajuda de que necessitam e, ainda, se estão se apropriando do conhecimento e realizando a atividade com autonomia intelectual.

ATIVIDADE



1. Redija um texto que comente a questão proposta:
Por que é correto afirmar que a perspectiva sócio-histórica da Psicologia inscreve-se na concepção humanista da construção do conhecimento?

RESPOSTA COMENTADA

Pela concepção humanista de ensino, o homem, em interação com os grupos sociais de referência, constrói o seu conhecimento de maneira ativa. Este não lhe é dado por meio de um dom ou talento, nem por meio do contato “mágico” com determinados materiais (no nosso caso, repertório musical) considerados de “melhor qualidade” em si (por exemplo, a música clássica). Esta é a concepção romântica, a que veicula a idéia de que o homem “recebe” o conhecimento passivamente, sem atuar no processo. A perspectiva sócio-histórica

enquadra-se na concepção humanista, porque trata da atividade social do homem 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 homem 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 que 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 alunos a querer 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 alunos 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 discurso: 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 alunos), 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 alunos serão candidatas à “resposta certa”, cabendo a quem perguntou o poder de avaliá-las. Gallimore e Tharp (1996) caracterizam esta forma de discurso como *script* para “recitação”: os estudantes sentam-se em silêncio, seguem ordens, lêem 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 do 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 traduzidos 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 alunos 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 alunos, serão, dependendo do momento do trabalho, maiores ou menores. O professor não sonha 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 alunos e por ele próprio” (GERALDI, 1997, p. 160). O aluno como condutor de seu processo de aprendizagem, assumindo-se como tal, não implica a anulação do professor, mas o estabelecimento de uma relação interlocutiva 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 aluno e do professor, como um conjunto de formas e como “discurso”, resultado da relação entre as pessoas, marcada pela temporalidade e suas dimensões.

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 num quadro de referência como o sócio-histórico 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) alunos? 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 fundamentado na interação dos recursos mediadores que comunicam significados na ação/produção, é factível pensar, como Arroyo (1999), que o trabalho calcado 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 sentido, 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, posicionando os sujeitos como produtores 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 pelas crianças, “colocando-a a serviço da atribuição de sentido ou da criação de significado” (idem). 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, as crianças lêem individualmente, escutam uma leitura ou lêem e escrevem para preparar um relatório; escrevem por prazer, ou escrevem em jornais e diários. Os tópicos e atividades são com frequência escolhidos pelas próprias crianças. Pensamos ser possível fazer as mesmas considerações no campo da música.

Na produção musical, o sujeito articula sua representação, construída socialmente, sobre a música (e sobre o mundo) que, vinculada a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica. A produção é mais que mera reprodução. É mais que limitar a prática pedagógica às músicas e experiências musicais dos alunos 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 Lingüística, 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 Lingüística para o campo da Pedagogia da Música, percebemos ser possível encontrar um paralelismo.

De fato, Penna (1997 p. 82), 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]”). É importante enfatizar que ter o que dizer será empregado, aqui, em relação às idéias (musicais ou extramusicais), emoções, vivências expressas e comunicadas através da linguagem musical.

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

ATIVIDADE



2. De todas as contribuições da Lingüística apontadas nesta aula como relevantes para se estabelecer um trabalho pedagógico com música no âmbito da concepção humanista, qual delas você considera ferramenta mais eficaz para o desenvolvimento das suas aulas?

COMENTÁRIO

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 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 precisa no momento. Assim, dirige-lhe perguntas cujas respostas poderão suprir a falta do conhecimento desejado. A iniciativa da ação está em todos, e não só no professor. A “resposta adequada” resulta de uma construção entre os participantes. Portanto, estabelecer a representação de música (o que é música para nós?) no grupo social vivo e dinâmico que é a

turma escolar e produzir essa música no cotidiano da escola é um caminho de construção do discurso ensino-aprendizagem.

O professor não precisa ser um musicólogo para poder refletir sobre os critérios que estabelece na interação cotidiana com seus alunos de modo a que a ação sonora coletiva tenha, como produto, algo que eles possam chamar “música”. A formação que se tem “na vida que se leva” oferece respostas e não verdades absolutas. Assim como os pesquisadores da “linguagem integral”, professores e estudantes podem desenvolver o entendimento que têm da música por meio dos seus usos funcionais que tenham significado para todos. 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 pertencço no momento da produção? A um grupo religioso, cultural, socioeconômico, local, global? A quem estou me dirigindo nessa produção? 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 privilegiam 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 considerem que sejam “música”.

ATIVIDADE FINAL

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 gosta de dourado, ela abusa dessa cor. “Afinal, 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, 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, porque acredita que elas precisam gostar de música boa. Assim, com o contato com essa música, vão conhecendo um mundo 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 para os estudantes: compor pregões para a venda de doces no sinal 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 carroto. 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

PREGÕES

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

e Lucinha participava no momento em que era chamada para ajudar. Ela sabe que as crianças gostam de Marcelo D2. Comprou alguns CDs do artista para conhecer melhor o rap-samba, e 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.

Analisando 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 representativa de 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

Meta da aula

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

objetivo

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

- identificar os fundamentos da prática pedagógica exemplificada nesta aula e aplicá-los em outras situações, próprias do seu cotidiano.

INTRODUÇÃO

Pensando em práticas interacionistas, produtoras de zonas de desenvolvimento proximal, desenvolvidas no âmbito da concepção humanista do papel da música na escola, apresentamos, a seguir, uma proposta de trabalho pedagógico-musical.

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 crianças de seis a onze anos.

O PROJETO

O projeto se caracterizou pelo incentivo à exploração e criação geradas por elementos sonoros, cênicos, gestuais e da linguagem verbal. Todos os alunos se reuniam numa prática de conjunto que encontra a origem de seu modelo 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 que não se mostrasse demasiado difícil para as crianças. 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 pudesse participar com todo o grupo.

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. Problematizar a produção musical a partir do cotidiano das crianças pode incluir questões simples, tais como: Para vocês, o que é mais importante em um xampu: O perfume? A capacidade de deixar os cabelos brilhantes? A partir das respostas, idéias musicais

iam surgindo por analogia. Parte-se para a produção de uma idéia musical entendida como combinação sonora executada a partir de uma intenção definida: no nosso exemplo, veicular a idéia de algo brilhante.

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 *pele* 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 do projeto “A Rádio Ex, de Experimental” (DUARTE, 2001, p. 75-94):

- (a) 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;
- (b) razões para “dizer” – “um projeto de trabalho (...) somente se sustenta quando os envolvidos encontram motivação interna ao 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 idéia musical à posteridade;

(c) 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;

(d) 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 co-autor 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

1. Em que sentido ocorreu a cooperação entre os participantes nas atividades do projeto apresentadas como exemplo?

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

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

Os *jingles* publicitários da “Rádio Ex” foram 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 antecedidos 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, que 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 anticasta.”

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! Este mata mesmo!”

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

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

“Se você anda solitário e ainda não encontrou seu amorzinho, 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 onomatopéias 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 onomatopéias 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 para os seus colegas:

Numa floresta, escura e bem bonita vivia Robin Hood, com seu arco e flecha dourado.

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 noutra urbana.
5. Notação não-convencional das paisagens sonoras;
6. Pesquisa dos instrumentos de percussão com 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 a Robin Hood e Hollywood.

9. Criação coletiva de texto poético a partir das sonoridades descobertas e sua recitação 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!

Atchim! Atchim! Atchim!

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

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 manter 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 outros vividos particulares revelados 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

Apresente os fundamentos da prática pedagógica exemplificada nesta aula que podem ser tomados como base para outras práticas no âmbito da concepção humanista do papel da música na escola.

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 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, para 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 o 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 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.

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

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

A música como prática discursiva

AULA

8

Meta da aula

Apresentar a concepção da música
como discurso.

objetivo

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

- organizar idéias a respeito de um tema e expressá-las por meio sonoro, visando a uma produção musical.

INTRODUÇÃO

Em nossas aulas, estamos tratando de uma proposta de pensamento sobre o papel da música na Educação e sobre atitudes decorrentes desse pensamento. 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, pela qual percebemos que todos somos criadores de teorias sobre as coisas do mundo que nos são relevantes e, a partir dessas teorias, agimos no mundo. Então, as representações que construímos sobre música, escola e Educação interferem na maneira como agimos em relação a elas.

O processo de construção de representações sociais assemelha-se ao da produção de qualquer tipo de conhecimento, inclusive aquele que representamos como “artístico”. A construção de representações sociais corre por meio da interação comunicativa entre as pessoas, tal como postula a vertente histórica da psicologia, proposta por Vygostsky. Portanto, a construção de um conhecimento em música (e não só sobre música), ou seja, a produção musical também ocorre por meio da interação comunicativa entre pessoas ou entre a pessoa que produz música e os agentes mediadores da cultura (rádio, vídeos, shows, DVDs etc).

No processo ensino-aprendizagem, a interação comunicativa com música é esperada por aqueles que julgam que o conhecimento é produzido pelos homens de maneira ativa, ou seja, por aqueles que postulam uma concepção humanista da Educação (MAZZOTTI, 2004).



Promover oportunidades de interação comunicativa com música pode ser pensado como um grande objetivo a ser alcançado pelos professores em seu trabalho.

Nesta aula, assim como nas demais, trataremos mais profundamente desse aspecto da música na escola. E, para esse fim, pediremos ajuda a um pedagogo musical da Universidade de Londres, 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. Sendo assim, os sons produzidos passam a ter

potencial para se tornar gestos ou mesmo perpassar os sentidos como imagens (...), algumas notas parecendo ser vermelhas, outras azuis ou como os sons de sinos ou de um exército marchando (GRAHME 1973, apud SWANWICK, 2003, p. 60).

O caráter expressivo deve ser inseparável da performance, seja ela qual for, se pretendermos aceitar a idéia 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: (1) 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?”; (2) quanto à dinâmica (intensidade do som) – “Cantaremos/tocaremos forte?”, “Suave?”, “Faremos a intensidade crescer (do suave ao forte)?”, “Diminuir (do forte ao suave)?”; (3) quanto à articulação – “Cantaremos/tocaremos os sons ligando-os uns aos outros?”, “Tocaremos/cantaremos os sons destacando-os?”; (4) quanto à densidade (agrupamento sonoro) – “Quantas pessoas cantarão/tocarão ao mesmo tempo?”, “Em que momentos da produção?”.





ATIVIDADE

1. Experimente cantar uma canção que você conhece muito bem, da maneira como habitualmente você faz. Agora, cante como se estivesse com raiva; depois, como se estivesse feliz; em seguida, como se estivesse triste... Vá variando os “estados de espírito” que você gostaria que fossem veiculados por meio da canção e observe as mudanças expressivas em seu tom de voz, nos gestos corporais, nos efeitos sonoros que você produziu com a boca (lábios, língua, dentes). Registre, em um quadro, as mudanças expressivas para veicular cada “estado de espírito” e compare esse resultado com o dos seus colegas, no pólo.

COMENTÁRIO

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, ou seja, à veiculação de idéias/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.

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 apresentado em suas etapas constitutivas. Agora, vamos procurar dar uma organização a esse processo, de maneira que você possa aplicá-lo em várias circunstâncias do seu cotidiano escolar.

Já conhecemos as questões norteadoras da produção musical, quais sejam:

- 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? Para quem estou me dirigindo?
- d. Que elementos sonoros devo escolher? Como devo organizar o resultado da produção? Como dar uma forma final?

Forma é a maneira pela qual os meios expressivos se organizam. É, portanto, a concretização de uma idéia. Algumas estratégias de manipulação dos elementos sonoros são válidas para essa concretização: a repetição, o contraste e a variação.

A repetição diz respeito à redundância, visa ao reforço de uma idéia e dá unidade ao todo.

O contraste diz respeito ao inesperado, ao que não se ouviu antes, e serve para articular idéias sonoras, diferenciando-as umas das outras. Pode acontecer por meio da diferenciação entre dinâmicas (sons fortes e suaves), duração (sons longos e curtos) e andamentos (rápidos e lentos) numa mesma produção.

A variação diz respeito à modificação de uma idéia sonora sem abandoná-la por completo, como é o caso do contraste. Veja como: (1) uma série de sons que parte do som mais grave em direção ao mais agudo pode ser invertida, partindo-se do mais agudo para o mais grave; mas os sons usados são os mesmos; (2) um trecho sonoro pode ser diminuído ou aumentado, retirando-se ou acrescentando-se mais elementos (sonoros, cênicos, plásticos etc.).

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

Sabemos, por Koellreutter (1987, p. 33-34), que o compositor italiano Russolo organizou, em 1912, uma orquestra de ruídos, a *Intona Rumore*, organizada em grupos:

- 1º grupo: estalos, estampidos, estouros;
- 2º grupo: assobios, sibilos;
- 3º grupo: murmúrios, sussurros;
- 4º grupo: chiados, 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. Por exemplo: é interessante verificar que um elemento sonoro repetido várias vezes (como é o caso dos mantras religiosos) leva à meditação e, portanto, a um estado de silêncio (que não é a ausência de som). Assim, o efeito máximo de redundância (repetição) é o silêncio.

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 de associação de palavras e conceitos tais como “morte”, “bala perdida”, “injustiça social”, “desemprego”, “corrupção”, chegou-se à idéia básica de “caos”, a ser desenvolvida sonoramente. Essa foi a síntese que o grupo entendeu representar melhor a idéia de violência.

Essa síntese, resultado do debate e associação de idéias, 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 idéia 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 teclado do piano, os sons das batidas de um bumbo e da ação de chacoalhar uma caixa de sapato fechada e repleta de pedras. O grupo começou a construir o elenco de materiais prováveis para a produção sonora adequada à veiculação da idéia de caos, síntese da idéia de violência.

Passou-se à experimentação sonora, visando a adequar os sons à intenção proposta. Essa etapa coincide com a seleção e descontextualização dos elementos de informação, própria da produção de representações sociais. Lembremos que a descontextualização tem a ver com o “deslocamento” do sentido dado inicialmente; no nosso caso, a um som (o assobio, por exemplo, usado rotineiramente para chamar a atenção de alguém) para outro sentido (um som “cortante”, trazendo a idéia de ruptura própria do caos).

A turma foi dividida nos grupos de ruídos propostos por Russolo. O 1º grupo (estalos, estampidos, estouros) indicou que trará bombinhas

sons vocais em fortíssimo (elemento expressivo de dinâmica e densidade apresentando o contraste pretendido). O 3º grupo começa a emitir as palavras sussurradas, entrecortadas pelos assovios do 2º grupo durante 20 segundos. Cessam os dois grupos no final desse tempo e dá-se início à execução do 5º 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 6º grupo, ao mesmo tempo: “Basta! Violência não! Queremos nossa vida de volta!” No momento da execução do 6º grupo, todos os demais cessam, com exceção do 4º grupo, que mantém a execução da gravação do chiado. Terminada a performance do 6º grupo, mais 15 segundos de chiado para entrar em silêncio absoluto.

Essa etapa de elaboração das idéias 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.

Na primeira execução da idéia, 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. O 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 (seleção e descontextualização dos elementos da informação, organização dos elementos selecionados em uma imagem coerente para o sujeito da representação, 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, nada do que foi feito distancia-se do processo de produção de compositores de diversos gêneros musicais.



ATIVIDADE

2. Todos nós estamos sofrendo, direta ou indiretamente, os efeitos da violência. Pense você, agora, de preferência em grupo, em selecionar materiais sonoros da proposta da orquestra de ruídos de Russolo, incluindo o silêncio; dê-lhes um tratamento expressivo (dinâmica, agógica, densidade), chegando a uma forma que utilize a repetição, o contraste e/ou a variação das idéias sonoras que você construir.

COMENTÁRIO

Verifique que o seu trabalho será resultado do sentido que você dá à violência. Portanto, não há como se pensar em “certo” ou “errado” em uma produção antes de se verificar se os 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 idéias por meios sonoros. E isso é, sem dúvida alguma, fazer música!

CONCLUSÃO

A produção musical, tal como a apresentamos, dá a oportunidade de engajamento das pessoas na construção de uma forma discursiva que torna a música mais um veículo de expressão. Isso amplia, fornecendo novas ferramentas, a capacidade de cada pessoa de organizar idéias de forma expressiva.

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

ATIVIDADE FINAL

Considere o seguinte excerto do poema de Ferreira Gullar, disponível no site <http://www.secrel.com.br/jpoesia/gula.html>:

Traduzir-se

Uma parte de mim
é todo mundo:
outra parte é ninguém:
fundo sem fundo.
Uma parte de mim
é multidão:
outra parte estranheza
e solidão.

Leia o poema, falando as palavras contrastantes do texto (por exemplo: multidão, solidão) expressivamente, desenvolvendo um caráter, uma intenção, de maneira a explicitar o contraste. Depois, busque desenvolver um trabalho de produção musical, já pensando em como poderia ser desenvolvida em sua (futura) turma de alunos. Desenvolva um roteiro para tal, que respeite a concepção das idéias contrastantes.

RESPOSTA COMENTADA

*Há uma maneira interessante de desenvolver esse trabalho com uma turma: dividindo-a em grupos e, depois, cada grupo em dois subgrupos para interpretar (ler de maneira expressiva) uma parte do poema. Veja como: subgrupos A = "Uma parte de mim..."; subgrupos B = "outra parte ...". Ao final do trabalho, faz-se a performance dos grupos para apreciação dos demais. Depois, pode ser proposta a produção de um discurso musical a partir das idéias expressivas retiradas do poema. Lembre-se de que, em todo trabalho de produção, deve ser desenvolvida uma reflexão sobre os materiais, a expressividade e a forma (SWANWICK, 2003).
Uma dica importante: a divisão da turma em grupos torna mais eficaz o trabalho de produção. Não há necessidade de se trabalhar com o "grupo" de quarenta estudantes!*

RESUMO

Para a produção musical como prática discursiva, é importante levar em consideração que: (1) todo o 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

AULA 9

Meta da aula

Partindo dos princípios desenvolvidos por Emília Ferreiro para o processo de ensino/aprendizagem da linguagem escrita, apresentar uma proposta de representação do discurso musical.

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

- produzir a representação de um discurso musical, 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 epistemológicos centrais da teoria de Piaget e aplicou-os à análise do aprendizado da língua escrita.

Embora recorram à oralidade para propor hipóteses sobre a escrita, as crianças usam-na de forma dinâmica “para conduzir uma análise da própria fala e elaborar propostas de representação”. Pensamos que o mesmo acontece com a representação do resultado da produção musical. Vejamos como.

Lembremos que, para Ferreiro (1995), o relevante é fazer a criança compreender a natureza da escrita como um sistema de representação, e não como 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).

Nesse sentido, o trabalho de representação do discurso musical, resultado de um processo de produção, deve ser desenvolvido como mais uma “ocasião de aprender” (FERREIRO, 1995), e não como uma brincadeira cuja finalidade é exclusivamente entreter as crianças. Devemos propiciar às crianças o desejo de desenvolver sistemas interpretativos do resultado da produção, compreendendo a representação como um novo objeto de conhecimento construído na sua interação com os outros, professor e colegas.

A representação de um discurso, contudo, não se restringe à escrita. Toda interpretação do significado de um objeto, objetivando a construção de um novo objeto, pode ser feita por meio de desenho, de gestos expressivos, de uma construção plástica e tridimensional, de uma coreografia...

Verifique o caso da dança, seja em qualquer gênero: ela é uma interpretação do objeto musical, a construção de um novo objeto. Podemos verificar associações explícitas entre a materialidade sonora e a materialidade do gesto da dança, por exemplo: andamento acelerado representado por passos ou gestos também acelerados, sons fortes por gestos mais expansivos, sons suaves, por gestos mais sutis etc. Mas, muito da interpretação do coreógrafo, da sua subjetividade, da sua intenção na construção desse novo objeto, do auditório que ele busca atingir etc. também estão presentes nessa

representação. É essa interpretação desenvolvida no diálogo que cada um de nós travamos com o(s) nosso(s) grupo(s) social(is) de referência (lembra-se das nossas primeiras aulas?), que define o processo de representação como construção de um novo objeto.

Lembremos que, para Vygotsky (apud SILVA, 1991, p. 18), tanto os rabiscos como as brincadeiras de faz-de-conta e o desenho são vistos como “momentos diferentes de um processo essencialmente unificado de desenvolvimento da linguagem escrita”. Portanto, sendo consideradas as primeiras manifestações gráficas como precursoras da escrita, elas devem ser integradas ao processo formal de aprendizagem.

A ação pedagógica desenvolvida no âmbito desse ponto de vista sobre a representação abandona o “adultocentrismo” e adota o ponto de vista de quem aprende, do sujeito em desenvolvimento (FERREIRO, 1995). Nesse sentido, o professor:

- a. 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;
- b. 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);
- c. converte a linguagem escrita em objeto de ação, e não de contemplação, trabalhando-a no sentido de propiciar a sua transformação e recriação;
- d. 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 lingüísticos” (FERREIRO, 1998, p. 164). A existência da escrita como objeto simbólico é condicionada à presença do “interpretante”, aquele que, no ato de ler/tocar/cantar/compor, transforma as marcas escritas em linguagem, veiculando, expressivamente, intenções.

UMA PROPOSTA DE REPRESENTAÇÃO DO PRODUTO MUSICAL

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 idéia de “plano”, o espaço temporal no qual se compõe. 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 idéia sonora” (ALFAYA; PAREJO, 1987, p. 100). Ou pode ser considerado do ponto de vista material, visual e, nesse sentido, 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 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 objeto musical.

A proposta que aqui apresentaremos é feita apenas a título de ilustração de uma lógica de representação. Não temos a intenção de apresentá-la como modelo ou convenção para serem utilizados em suas (futuras) aulas. Afinal, tal como é proposto no modelo piagetiano de equilíbrio, retomado por Emília Ferreiro na descrição das fases de evolução da escrita na criança, esta chega a um estado de “coragem suficiente para se comprometer em um novo processo de construção” (FERREIRO, 1995, p. 27). E essa construção é da criança...

Proposta de representação das durações dos sons

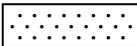
Alfaya e Parejo (1987, p. 101) apresentam a proposta de Koellreutter para a representação da duração sonora. Veja:

Sons longos _____ (uma linha contínua no tempo)

Sons médios _____

Sons curtos _ _ _ _ _

Sons mais curtos

Agrupamento de sons curtos 

A ausência de sinais representaria silêncio.

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

1. que se coloquem tracinhos que representem segundos ao longo do plano; 

2. indicando o tempo em segundos sobre o próprio elemento visual;

2 3 4 _____

A representação anterior corresponde à duração de um som por dois segundos, ao silêncio de três segundos e a repetição do mesmo som por quatro segundos.

Também podemos pensar em um tempo determinado para o trabalho de produção musical. Então, apresentaríamos o plano como espaço de tempo (em segundos ou minutos) no qual se desenvolve o processo de produção.

40s

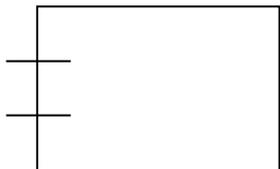


Proposta de representação gráfica das alturas sonoras

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 vibratória, uma coluna de ar etc.). Quanto maior a frequência, maior a altura. O som fica mais agudo quando a frequência é aumentada. Som agudo é aquele da voz feminina, em relação à masculina, que algumas crianças costumam chamar “som fininho”. O inverso se dá em relação aos sons graves.

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

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



_____ = som longo que se mantém na mesma altura

- - - - - = sons curtos que se mantêm na mesma altura

↗ = som longo ascendente

↗ = sons curtos ascendentes

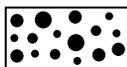
Também podemos identificar a área do plano usada para representar os sons de diferentes fontes sonoras. Assim, identificamos no plano, os diferentes **TIMBRES** utilizados na produção do discurso musical.

TIMBRES

Dizem respeito à qualidade sonora característica de um instrumento ou de uma voz.

Representação gráfica de intensidade

O tamanho do elemento visual pode ser alterado de acordo com a intensidade do som:



Existem sinais convencionais para indicar a intensidade do som. São eles:

pp – *pianíssimo* (palavra italiana significa dizer suavíssimo);

p – *piano* (palavra italiana que significa suave);
mf – *mezzo-forte* (meio forte);
f – *forte*;
ff – *fortíssimo*;
< - crescendo;
> - diminuindo.

Representação gráfica de densidade

— = um som

— = dois sons simultâneos

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



ATIVIDADE

2. Considere o exemplo de representação a seguir.



Levando em consideração as relações entre as características materiais do discurso musical (altura, duração, dinâmica etc.) e o processo de interpretação subjetiva própria da representação, indique qual dentre as canções seria mais bem representada por aquele exemplo: “Atirei o pau no gato” ou “Marcha Soldado”?

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. Não é camisa de força, pois a interpretação dá a garantia da entrada do sujeito no processo.

CONCLUSÃO

A representação do discurso musical é mais uma oportunidade para o professor das séries iniciais do Ensino Fundamental trabalhar no incremento do processo de alfabetização. Ela explicita o 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).

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) a que buscamos atingir e emocionar com a nossa produção.

ATIVIDADE FINAL

“Era uma vez uma ilha...”. Esse é o início de uma pequena história que pode ser construída coletivamente: cada integrante do grupo acrescenta uma parte à história, de acordo com o que já foi apresentado pelos seus antecessores, apresentando contrastes ou redundâncias (confirmação). Após esse trabalho, sonorize a história, criando um discurso musical para ela (leve em consideração os aspectos expressivos do discurso).

Depois da construção do discurso musical, faça a representação gráfica desse resultado, utilizando os recursos mais adequados: desenho, sinais, material de sucata, gestos etc., desde que sejam coerentes com os elementos componentes do discurso.

RESPOSTA COMENTADA

Todas as etapas da produção são interpretações, ou seja, são processos de construção, por analogia, de novos objetos ou discursos a partir da interpretação que se desenvolve de algo já existente. No caso da atividade proposta, das idéias/experiências/imagens que se têm sobre a vida em uma ilha, constrói-se uma história; os elementos da história considerados mais significativos pelo grupo são interpretados no âmbito do discurso musical. Podem surgir perguntas do tipo: “Que sons são melhores para veicular nossa idéia de uma tempestade sobre a ilha?”, “Como trabalhar, expressivamente, os sons?”, “Que organização/forma final daremos a esses elementos?”. Os elementos expressivos e a forma final do discurso musical, por sua vez, são representados em outro âmbito, aquele dos recursos que mais bem sintetizam os seus aspectos materiais e expressivos.

RESUMO

A representação do discurso musical vem a ser mais um momento de aprendizagem para a criança, pois torna evidentes as hipóteses construídas por ela naquela elaboração.

Dar oportunidade à criança para interpretar códigos, construindo discursos ou novas representações, com novos recursos, é estratégia eficaz para incrementar o processo de alfabetização.

Na próxima aula, concluiremos este módulo, refletindo sobre aplicação de alguns recursos para a produção musical: a linguagem falada e os movimentos corporais.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, concluiremos esse módulo refletindo sobre a aplicação de alguns recursos para a produção musical: a linguagem falada e os movimentos corporais.

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

AULA 10

Metas 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.

objetivo

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

- identificar, nas práticas cotidianas de seus (futuros) alunos, a aplicação da linguagem falada e dos 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.

PEDAGOGIA MUSICAL CONTEMPORÂNEA: UMA SÍNTESE

Podemos pensar em uma gradação implícita nessa nova maneira de lidar pedagogicamente com a música: 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: (1) o tratamento informal e espontâneo do material sonoro, desenvolvido no sentido da descoberta e exploração por parte dos alunos; (2) a manipulação ativa do som sem preconceitos quanto aos materiais sonoros; (3) 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 alemão Carl Orff (1895-1982).

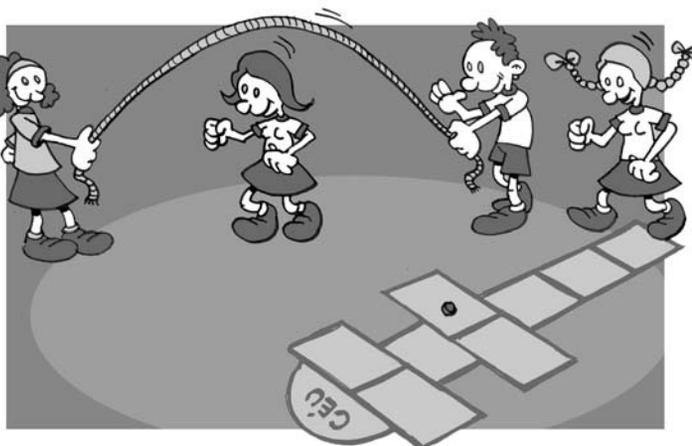
BRINCADEIRAS E JOGOS INFANTIS: FONTES INESGOTÁVEIS DE RECURSOS

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 constituem rico material para o 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 mão: eu-co'as- qua-tro; o trem maluco;
- 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; Um-dois-feijão-co'ar-roz.



ATIVIDADE



1. Faça uma lista de parlendas, jogos e brincadeiras musicais dos quais você se lembra de ter participado em sua infância. Experimente descrevê-los minuciosamente.

RESPOSTA COMENTADA

A descrição minuciosa de jogos e brincadeiras infantis pode reverter-se em repertório de recursos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas com música, tal como estamos defendendo em nossas aulas. O repertório de jogos constitui material importante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas em música devido à 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.

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 e os refrões deve sentir toda a riqueza rítmica, dinâmica e expressiva 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 é transmitido ao corpo, pode ser transmitido 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 de 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 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.

A seguir, apresentamos alguns exemplos:

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-REEEEEEE-ga-da; e) car-re-ga-DAAAAA etc. Que efeitos incidem sobre o significado da palavra à medida que se alternam os acentos tônicos? Que imagens podemos associar a 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 pára, 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 música?

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:

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





ATIVIDADE

2. Construa uma proposta de produção musical, seguindo as etapas apresentadas nesta aula, a partir do seguinte *slogan*: “Globo e você, tudo a ver”

COMENTÁRIO

Um sentido de crítica ou confirmação do slogan pode ser dado pela expressividade empregada na produção musical. Os movimentos corporais servem de apoio e explicitação de alguns elementos expressivos da fala, acontecendo uma implicação muito intensa entre os dois elementos. O terceiro elemento da produção – a melodia – é decorrente dessa conjugação fala-movimento corporal.

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.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste módulo, não foi apresentado um método como único caminho ou resposta de um especialista para o problema da inserção da música na Educação. Em vez disso, foi proposta a visão de que são possíveis várias respostas para uma mesma questão, dada a infinita diversidade das realidades e circunstâncias humanas.

Sobre os materiais sonoros, a fala e os movimentos corporais são recursos inesgotáveis e presentes, como tais, nas últimas décadas, e consideramos que podem, e devem, continuar sendo utilizados. Um critério básico para o desenvolvimento do trabalho é a coerência (expressiva) entre a intenção (realidade e circunstância) e o resultado da produção.

Como avaliar essa coerência?

Swanwick (2003, p. 91) nos apresenta algumas pistas para a avaliação da produção musical que adaptamos para o caso da formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental.

É preciso verificar se os alunos:

- manipulam, intencionalmente, os materiais sonoros, fazendo a distinção entre timbres, intensidade, duração e altura;
- controlam, intencionalmente, o caráter expressivo da produção, modificando-o a partir de uma análise crítica e adequando-o à intenção desejada;
- constroem, intencionalmente, uma forma musical repetindo, transformando, contrastando ou conectando idéias sonoras;
- estão conscientes do valor pessoal e cultural da música que produziram por meio da explicitação de avaliação crítica do resultado da produção e de compromisso com determinados estilos (preexistentes ou não).

CONCLUSÃO

A proposta de trabalho com música na escola apresentada neste curso leva em consideração os materiais sonoros disponíveis em qualquer ambiente: fala e sons corporais se apresentam 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 pelo professor é o elemento determinante de todo o trabalho, e está presente em todas as etapas de produção.

ATIVIDADE FINAL

Faça a análise crítica da proposta desenvolvida neste módulo, apresentando a sua proposta para trabalhar com música na escola.

RESPOSTA COMENTADA

Pensamos que, por meio do caminho proposto neste módulo, você poderá fazer com que seu futuro aluno encontre, por si próprio, possibilidades de desenvolver práticas de produção de música, antes de desenvolver a habilidade de executá-la. A produção musical, como produção de conhecimento do grupo constituído pelos estudantes e pelo professor, assim como o é a representação social, é aqui proposta como cerne norteador do trabalho com música na escola.

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. Para avaliar o resultado da produção musical, deve-se levar em consideração a autonomia com que os alunos estão atuando nas tarefas e se, de fato, estão voltados para a concretização de uma intenção.

Artes na Educação

Referências

Aula 1

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. *Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação*. In: Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p 57-73.

ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. 14. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1985.

CARRILHO, Manoel Maria. *Jogos de racionalidade*. Porto: Edições Asa, 1994b.

FUKS, Rosa. *Transitoriedade e permanência na prática musical escolar. Fundamentos da Educação Musical*. Porto Alegre, n.1, p. 134-156, maio. 1993.

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

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: MOSCOVICI, Serge. (Org.). *Psicologia social I: cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1985.

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

VYGOSTSKY, Lev Semyonovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989b.

Aula 2

ECO, Humberto. *Kant e o ornitorrinco*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Argumentação e retórica das pedagogias. In:_____. *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.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

RAYNOR, Henry. *História social da música: da idade média a Beethoven*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

WISNICK, José Miguel. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

WOLFF, Francis. *Trois technique de vérité dans la Grèce classique: Aristotele et l'argumentation*. Argumentation et Rhétorique I, Hermès 15, Paris, p. 41-71, 1993.

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, Maria Amparo. *El metrônomo pulsional de el Rey Leon: 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, Rio de Janeiro, 2004.

TRAVASSOS, Elizabeth. Vocações musicais e trajetórias sociais. *Cadernos do Colóquio*, Rio de Janeiro, UNIRIO, 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. , 1999, Salvador. *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, UNIRIO, ano 3, p. 50-61, dez. 2001.

Aula 5

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) – Instituto de Arte, Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do sul, 1999.

_____. *Mundos musicais locais e educação musical*. Em Pauta, Porto Alegre, v. 13, n. 20, p. 95-121, jun. 2002.

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: Universitária, 2001. p. 333-368.

PENNA, Maura; ALVES, Erinaldo. Emoção/Expressão versus Linguagem/Conhecimento: os impasses da fundamentação dos PCN-Arte. *Cadernos de Textos: os parâmetros curriculares nacionais e as concepções de arte*, João Pessoa, n. 15, p. 51-74, nov. 1997.

_____. 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: Universitária, 2001. p. 57-80.

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. atual. 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*. [s. l: s. n.], 2004.

MOLL, Luis C. *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*. 2001. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

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

Sites

MORAES, Vinícius de. *O relógio*. *Jornal de Poesia*. Disponível em: <<http://www.secrel.com.br/jpoesia/vmi05.html>>. Acesso em: 21 nov. 2005.

Aula 8

JORNAL DE POESIA. *Ferreira Gullar*. Disponível em: <http://www.secrel.com.br/jpoesia/gula.html>. Acesso em: 7 dez. 2005.

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*, 2004. Inédito.

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. atual. 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.

SILVA, Ademar. *Alfabetização: a escrita espontânea*. São Paulo: Contexto, 1991.

Aula 10

GAINZA, Violeta Hemsy. *Oito estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus, 1988.

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

ISBN 85-7648-216-9



9 788576 482161



UENF
Universidade Estadual
do Norte Fluminense



Universidade Federal Fluminense

uff



UNIRIO



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



**GOVERNO DO
Rio de Janeiro**

SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA



**UNIVERSIDADE
ABERTA DO BRASIL**

Ministério
da Educação



BRASIL
UM PAÍS DE TODOS
GOVERNO FEDERAL