



# As Práticas e a Docência em Música

Josiane Paula Maltauro Lopes  
(Organizadora)

Josiane Paula Maltauro Lopes  
(Organizadora)

# As Práticas e a Docência em Música

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Executiva: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Rafael Sandrini Filho  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

#### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
P912	As práticas e a docência em música [recurso eletrônico] / Organizadora Josiane Paula Maltauro Lopes. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-548-8 DOI 10.22533/at.ed.488192008  1. Música – Instrução e estudo. 2. Prática de ensino. 3. Professores de música – Formação. I. Lopes, Josiane Paula Maltauro.  CDD 780.7
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

Ao nos referirmos às práticas e à docência em música, abordamos temáticas que vão além do ensino e aprendizagem da música no âmbito tradicional. A prática musical envolve as questões da performance de modo como o músico se prepara para tal. O que está em voga, nos dias atuais, é justamente a análise e a revisão de métodos e práticas a fim de torná-los cada vez mais proveitosos no desenvolvimento musical diante de uma sociedade em constante transformação. Ao mesmo tempo, as análises e revisões de métodos e metodologias do ensino de música tornam a docência uma atividade viva, dinâmica e que está continuamente em processo de renovação.

O livro “As práticas e a docência em música” aqui apresentado, se inicia com um capítulo que busca levantar discussões importantes sobre como a legislação em vigor reconhece a música na Educação Infantil, por intermédio de um estudo voltado para os documentos orientadores das práticas escolares, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 2017) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), justapondo-se aos estudos teóricos sobre o desenvolvimento da linguagem segundo Piaget (2015), Vygotsky(1993). Intitulado “Traços, sons, cores e formas: a linguagem musical na base curricular da Educação Infantil”, este primeiro capítulo aponta que a evolução das concepções de aprendizagem evidenciam as contribuições da música, mas é preciso que os ambientes sejam construídos com fluidez nos conceitos, reflexões, e oportunidades reais de experiências concretas, ou não, do aluno com a música, e isso implica em um diálogo educacional articulado com a legislação, com as necessidades da comunidade em que se insere e sempre atento ao sujeito que integra o contexto.

No segundo capítulo, cujo título é “Educação musical e sociologia da infância: uma aproximação a partir da proposta pedagógica de Carl Orff” é apresentada uma leitura das ideias de Carl Orff à luz de conceitos como reprodução interpretativa e cultura de pares, de modo a apontar para especificidades acerca da concepção de infância que orientam o aporte orffiano. Nesse sentido, ressalta-se que, ao lidar com a abordagem orffiana, faz-se necessário refletir sobre o que se entende por processos de ensino e aprendizagem mais adequados ao fazer musical na infância no tempo presente.

O terceiro capítulo discute as relações entre *autonomia* e *transmissão de conhecimento* em uma prática educativa fomentadora do processo criativo. Com o título “Sobre autonomia e transmissão de conhecimento no processo criativo inserido em uma prática educativa” o autor propõe uma análise que permite tomarmos as relações entre autonomia e transmissão de conhecimento como um processo dialético, provendo elementos para a reflexão da educação musical.

Na sequência, apresentamos o capítulo quatro, cujo título é “A improvisação livre como ferramenta pedagógica no movimento escola moderna”. Neste capítulo o

autor apresenta um histórico da educação musical no Movimento Escola Moderna, iniciado pelo educador francês Célestin Freinet buscando aproximar esta abordagem pedagógica e os leitores da área da educação musical. Além disso, são apresentados dois conceitos freinetianos que direcionam as atividades escolares às práticas criativas: livre expressão e tateamento experimental. Para fechar o capítulo o autor relaciona características da improvisação livre com conceitos freinetianos por meio de exemplos de atividades realizadas por professores.

O quinto capítulo trata a respeito da possibilidade de uma contradição na teoria da audição a qual aproxima-se da Psicologia Histórico-Cultural quando esboça a problematização do significado como uma relação entre a linguagem e pensamento. Com o título “As relações entre linguagem, pensamento e significado na teoria da audição: dos limites de uma contradição às contribuições para a pedagogia histórico-crítica” o capítulo aponta que as contribuições da teoria da audição podem ser decisivas neste caminho, já que nela estão pré-formuladas tentativas de definir elementos essenciais da Psicologia Histórico-Cultural como a imagem subjetiva da realidade objetiva, a linguagem e o pensamento.

“Espanhol para falantes brasileiros e português brasileiro para falantes hispano-americanos: dois estudos de caso em dicção para cantores” é o título do sexto capítulo que apresenta dois estudos de caso ocorridos na disciplina Dicção em cursos de canto: o primeiro, com alunos brasileiros de curso técnico na interpretação de repertório espanhol; o segundo, com hispano-americanos de curso de graduação na interpretação de repertório brasileiro. As conclusões apontam que o professor de canto contribui ao aplicar estudos de fonética articulatória, alfabeto fonético internacional, transcrição fonética, com ênfase nas características fonético-fonológicas que distinguem cada uma destas línguas, para que os alunos possam cantar estes e outros repertórios com dicção adequada.

No sétimo capítulo são apresentadas as mais comuns dificuldades técnicas encontradas por um barítono. O objetivo do trabalho foi contextualizar questões importantes para o treino vocal dos cantores dessa classificação. As conclusões apontam para existência de subclasificações para a voz de barítono bem como as principais dificuldades que os barítonos encontram na prática vocal.

Seguindo para o fechamento deste livro, o oitavo capítulo intitulado “A influência do canto na interpretação instrumental e da viola de arco nos séculos XVI a XIX”, apresenta a proximidade interpretativa que houve pela história entre instrumentos e canto, e viola e canto. As considerações finais evidenciam a influência que as teorias ligadas à expressividade da fala e da voz exerciam sobre a prática vocal, que era modelo de interpretação expressiva para os instrumentos, principalmente dos séculos XVI ao XIX.

No último capítulo, cujo título é “Processos cognitivos na metodologia de Otakar Ševčík para a aprendizagem inicial do violino”, destaca-se a aplicabilidade de procedimentos relativos à memória muscular e ao desenvolvimento auditivo presentes

na metodologia de ensino de Ševčík para o aprendizado inicial do violino. No capítulo, os autores enfatizam legado de Ševčík, do qual apreende-se que a interligação correta de processos cognitivos atua positivamente na execução de movimentos simultâneos complexos, e que as percepções auditivas, visuais e cinestésicas, se estimuladas conscientemente, conduzem de modo decisivo o aprendizado.

Desejamos que este material possa somar de maneira significativa às abordagens de práticas musicais, bem como, às atividades relacionadas à docência em música. Parabenizamos os autores pelas pesquisas bem fundamentadas, e principalmente à Atena Editora por permitir que o conhecimento seja difundido e disponibilizado para que as novas gerações se interessem cada vez mais pela prática e pela docência em música.

Josiane Paula Maltauro Lopes

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS: A LINGUAGEM MUSICAL NA BASE CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<a href="#">Géssica Pereira Monteiro Rangel</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.4881920081</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>8</b>
EDUCAÇÃO MUSICAL E SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: UMA APROXIMAÇÃO A PARTIR DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE CARL ORFF	
<a href="#">Tamy de Oliveira Ramos Moreira</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.4881920082</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>15</b>
SOBRE AUTONOMIA E TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTO NO PROCESSO CRIATIVO INSERIDO EM UMA PRÁTICA EDUCATIVA	
<a href="#">Thiago Xavier de Abreu</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.4881920083</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>23</b>
A IMPROVISAZÃO LIVRE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO MOVIMENTO ESCOLA MODERNA	
<a href="#">Tamy de Oliveira Ramos Moreira</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.4881920084</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>31</b>
AS RELAÇÕES ENTRE LINGUAGEM, PENSAMENTO E SIGNIFICADO NA TEORIA DA AUDIAÇÃO: DOS LIMITES DE UMA CONTRADIÇÃO ÀS CONTRIBUIÇÕES PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	
<a href="#">Thiago Xavier de Abreu</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.4881920085</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>43</b>
ESPANHOL PARA FALANTES BRASILEIROS E PORTUGUÊS BRASILEIRO PARA FALANTES HISPANO-AMERICANOS: DOIS ESTUDOS DE CASO EM DICÇÃO PARA CANTORES	
<a href="#">Jeanne Maria Gomes Rocha Lorenzetti</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.4881920086</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>51</b>
BARÍTONOS: PARÂMETROS VOCAIS DESEJADOS NA PEDAGOGIA DO CANTO, DIFICULDADES TÉCNICAS COMUNS E SUBCLASSIFICAÇÕES	
<a href="#">Régis Luís de Carvalho Silva</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.4881920087</b>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>64</b>
A INFLUÊNCIA DO CANTO NA INTERPRETAÇÃO INSTRUMENTAL E DA VIOLA DE ARCO NOS SÉCULOS XVI A XIX	
<a href="#">Cindy Folly Faria</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.4881920088</b>	

<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>71</b>
PROCESSOS COGNITIVOS NA METODOLOGIA DE OTAKAR ŠEVČÍK PARA A APRENDIZAGEM INICIAL DO VIOLINO	
Carmela de Mattos	
Cáudia Zanini	
Eliane Leão	
DOI 10.22533/at.ed.4881920089	
<b>SOBRE A ORGANIZADORA</b> .....	<b>80</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>81</b>

## AS RELAÇÕES ENTRE LINGUAGEM, PENSAMENTO E SIGNIFICADO NA TEORIA DA AUDIAÇÃO: DOS LIMITES DE UMA CONTRADIÇÃO ÀS CONTRIBUIÇÕES PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

**Thiago Xavier de Abreu**

UNESP – Universidade Estadual Paulista – FCLAr

Araraquara – São Paulo

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Ponta Grossa - Paraná

Psicologia Histórico-Cultural.

RELATIONSHIPS BETWEEN LANGUAGE, THINKING AND MEANING IN THE AUDIATION THEORY: FROM THE LIMITS OF A CONTRADICTION TO CONTRIBUTIONS TO HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY

**RESUMO:** O presente trabalho tem como objetivo discutir sobre a possibilidade de uma contradição na teoria da audiação. Tal contradição deriva-se da não compreensão das especificidades das funções psíquicas linguagem e pensamento nos processos psicológicos envolvidos na atividade musical. Começamos pela contextualização da teoria da audiação, destacada corrente da área da psicologia da educação musical, expondo alguns de seus pressupostos, os quais, analisados à luz da Psicologia Histórico-Cultural, apresentam o problema da falta de especificidade das funções psíquicas. Esse problema leva a concepção de audiação ao não entendimento das relações entre linguagem, pensamento e significado, o que culmina em uma contradição com seus próprios pressupostos. A formulação dessa contradição, contudo, pode conter possíveis direcionamentos para se pensar a questão do significado em música no âmbito da Pedagogia Histórico-Crítica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Musical. Pedagogia Histórico-Crítica. Audiação.

**ABSTRACT:** The present work aims to discuss the possibility of a contradiction in the theory of audiation. Such a contradiction derives from the non-understanding of the specificities of psychic functions language and thought in the psychological processes involved in musical activity. We begin by contextualizing the theory of audiation, a prominent current in the field of music education psychology, exposing some of its presuppositions, which, analyzed in the light of Historical-Cultural Psychology, present the problem of the lack of specificity of psychic functions. This problem leads the conception of audiation by not understanding the relations between language, thought and meaning, which culminates in a contradiction with its own presuppositions. The formulation of this contradiction, however, may contain possible directions for thinking about the question of meaning in music to Historical-Critical Pedagogy.

**KEYWORDS:** Music Education. Historical-Critical Pedagogy. Audiation. Historical-Cultural Psychology.

## 1 | “O QUE É AUDIAÇÃO?”: INTRODUÇÃO E PROBLEMA DA ESPECIFICIDADE DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS.

Este capítulo dialoga e está intimamente relacionado com outro estudo crítico de nossa autoria sobre a teoria da audiação (ABREU, 2019). Naquele trabalho partimos da constatação de uma imprecisão na definição do conceito de audiação, sendo que essa imprecisão foi entendida como a expressão de um problema metodológico. Tratou-se, portanto, de uma *revisão metodológica*. Na presente exposição partiremos novamente dessa dificuldade em definir com clareza em que se constitui o fenômeno da audiação para discutir a hipótese de uma *contradição interna nesta teoria*.

A concepção de audiação aparece pela primeira vez em 1980 na obra *Music Learning Theory*, de Edwin Gordon (2000), na esteira dos estudos da psicologia e da música que tratam da chamada *audiação interior*. Para Gordon, a “audiação ocorre quando ouvimos e compreendemos em nossas mentes músicas que acabamos de ouvir sendo executadas ou que já ouvimos executadas em algum momento no passado”. (GORDON, 1999, p. 42), mas também acontece quando “podemos não ter ouvido, mas estamos lendo uma notação, ou estamos compondo ou improvisando” (*idem, ibidem*). Já para Maria Helena Caspurro, audiação “significa a capacidade de ouvir e *compreender musicalmente* quando o som não está fisicamente presente” (CASPURRO, 2006, p. 42, *grifos no original*).

Observando mais atentamente essas definições podemos perceber algumas ambiguidades ou imprecisões nos processos psicológicos nela envolvidos. É possível destacarmos alguns processos bastante diferentes que se confundem sob a mesma definição: a) primeiramente, a própria capacidade de ouvir; b) em segundo, a constatação de que este ato não depende de uma manifestação sonora imediata, c) o ato teleológico de ouvir um som antes que nós mesmos os manifestemos, caso da ação de compor ou improvisar uma música; d) e, por fim, que a simples audiação não contempla a atividade de audiação, que exige uma relação ativa de entendimento deste som. Em nossa visão, esses processos, mesmo estando intimamente vinculados, não podem ser confundidos.

Observemos esta imprecisão na definição dos processos psicológicos da audiação à luz da Psicologia Histórico-Cultural, principalmente no que responde às *funções psíquicas* nela envolvidas (MARTINS, 2013) – para contextualização desta corrente teórica vide também Pasqualini (2006), Facci (2004) e Tuleski (2008). Tal análise mostra que a concepção de audiação pretende englobar diversas funções psíquicas. Por exemplo, quando se fala que a audiação corresponde ao ato de ouvir, isso nos levará a crer que se trata de um fenômeno correspondente à *captação sensorio-perceptual*, que inclui as funções *sensação* e *percepção*. Mas se a audiação não depende da manifestação imediata do som, isso é uma característica da *memória*, função psíquica a que compete a formação da *imagem subjetiva da realidade objetiva* por evocação. Entretanto, Gordon também considera que a “escuta interior” de um

“som” antes de se transformar efetivamente em som, notação, ou em uma execução musical também é audição, o que aproxima este conceito ao que a Psicologia Histórico-Cultural considera *imaginação*.

Esta multiplicidade dos processos psicológicos abarcados pela a definição de audição faz com que esta própria definição não possa ser formulada com precisão. Isso ocorre porque processos essencialmente diferentes, que possuem suas especificidades, são tratados de maneira indiferenciada. Não é nossa intenção neste trabalho dissertar sobre o problema da indefinição da concepção de audição, suas causas e consequências. Entretanto, sua formulação é necessária como ponto de partida para a discussão de nossa hipótese central, isto é, a existência de uma possível contradição na qual a teoria da audição desemboca quando tenta explicar o fenômeno musical do ponto de vista dos processos psicológicos nele contidos. A *perda da especificidade do papel do pensamento e da linguagem no desenvolvimento da psique* sugere o não entendimento da íntima relação entre estas duas funções psicológicas, o que levaria tal teoria a uma contradição que torna insustentável seus pressupostos. Discutiremos, a partir de agora, os fundamentos e os limites dessa contradição, na tentativa de balizar possíveis contribuições da teoria da audição para a Pedagogia Histórico-Crítica.

## 2 | O FENÔMENO DA AUDIÇÃO DA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES ENTRE PENSAMENTO E LINGUAGEM

Um ponto destacável da teoria de Edwin Gordon é que, independentemente da atividade musical e do processo psicológico que ali reside, nenhuma delas será audição sem a *compreensão do som*. Isso quer dizer que, para além da ação de “ouvir interiormente”, importa o *significado* apreendido na audição. Desta forma a centralidade do papel do significado leva Gordon a afirmar que “audição é para a música o que o pensamento é para a linguagem”, especificando que “linguagem é o resultado da necessidade de comunicação (...). Pensamento é o que nós comunicamos” (GORDON, 1999, p. 42).

Nessa definição – por sinal, bem diferente das outras – vemos uma precisão muito maior do que seja o fenômeno da audição. Para Gordon, ele parece corresponder ao conteúdo a ser transmitido em uma música. Tal constatação vem da aproximação entre música e linguagem, audição e pensamento. E mais: o significado, isto é, o conteúdo da música, é colocado no centro dos processos psicológicos envolvidos em todas as atividades musicais.

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural linguagem e pensamento interagem entre si como *funções do sistema psíquico*. Ou seja, a *psique* humana é tida como um *processo* que se diferencia em diferentes *funções*, entre elas a linguagem e o pensamento. Martins (2013) nos explica a especificidade de cada uma destas funções

psíquicas. Para a autora, “não existe vínculo primário entre a palavra e o pensamento, assim como não há possibilidades para o desenvolvimento independente, em paralelo, dos dois referidos processos” (p. 172). Nessa assertiva estão colocadas duas noções básicas, intimamente conectadas por uma dinâmica dialética: a primeira, que a relação entre linguagem e pensamento é dependente de um desenvolvimento, não existindo *a priori*; a segunda, que este desenvolvimento ocorre justamente pela interação destas funções psíquicas.

Determinar que a interação entre linguagem e pensamento não existe *a priori* devido a sua dependência a um dado desenvolvimento implica na necessidade de definir em que consiste o referido processo. Para a Psicologia Histórico-Cultural a noção de “desenvolvimento” não pode partir de outro lugar senão da atividade humana, tanto em seu sentido histórico-social quanto na formação da individualidade psíquica. Sob o eixo da totalidade histórica da atividade humana, observa-se que o surgimento da linguagem permitiu ao homem ultrapassar os limites da captação sensorial e influenciar o outro. Contudo, reduzir a capacidade da linguagem à sua influência comunicativa é perder a especificidade humana deste processo, uma vez que os animais também são capazes de se comunicar. O diferencial ontológico da comunicação humana é que ela ocorre por meio de *signos*, os quais representam, por meio da palavra, a *imagem subjetiva da realidade objetiva* formada na *psique* de cada indivíduo. Ocorre que o desenvolvimento histórico-social, dada sua própria especificidade, implicou na unificação das expressões significativas de cada indivíduo, criando um “mundo” simbólico. Este “mundo” modificou as formas de atividade humana: ela passa de uma atividade imediata, uma relação direta entre o indivíduo e a natureza, para uma atividade mediada pela relação entre indivíduos.

Mas em que consiste esse “mundo” simbólico? Para a Psicologia Histórico-Cultural ele é o resultado da constante tensão existente entre a atividade do homem (objetiva/subjetiva) e a realidade, ou seja, do fato que existe uma realidade objetiva independentemente da subjetividade indivíduo, mas que também a atividade de cada indivíduo altera a realidade objetiva. Sendo assim, a dialética objetividade/subjetividade está na constatação de que a atividade humana sobre a realidade é orientada pela forma como o indivíduo reproduz o mundo objetivo em sua subjetividade, isto é, pela *imagem subjetiva da realidade objetiva*. Isso nos leva também a constatar que, a despeito da forma como cada um reproduz a imagem da realidade objetiva em sua subjetividade, ou seja, da *fidedignidade dessa imagem*, ela não se confunde com uma realidade em paralelo, um “mundo” isolado da objetividade. A realidade na qual vivemos e atuamos é sempre a mesma, e ela é formada pela atividade social, que é objetiva/subjetiva. Se observarmos esta dialética sob o eixo da interação entre linguagem e pensamento, veremos que ela expressa a relação mais essencial dos aspectos psicológicos genuinamente humanos.

O pensamento, como função psíquica, opera no sentido de estabelecer relações entre os objetos da realidade objetiva. No entanto, a realidade objetiva está posta

mesmo que dela não tenhamos consciência. Isso nos leva à conclusão de que as tais relações estabelecidas pelo pensamento não são construções arbitrárias da subjetividade, mas sim descobertas das características mais essenciais da objetividade. Por meio do pensamento, as regularidades gerais, as *múltiplas determinações*, as mediações que sustentam a existência do objeto podem ser captadas pela subjetividade. Essas características, contudo, não se expressam imediatamente na realidade. São abstrações que sintetizam na imagem psíquica do objeto suas vinculações internas abstratas.

Daí que, na relação entre pensamento e linguagem, o *significado* da palavra ser a síntese indissociável dos dois processos. O processo de superação da base sensível na palavra, na conceituação, na criação do significado, é também a descoberta de suas determinações e características mais essenciais. Daí também a necessidade de Vigostki diferenciar os “pseudoconceitos”, ou “equivalentes funcionais do conceito”, do “conceito propriamente dito”. Os primeiros relacionam-se de maneira mais imediata com a realidade e por isso, além de representarem uma abstração primária e uma menor aproximação à essência dessa realidade, carregam uma carga menor complexidade dada à sua menor fidedignidade à realidade objetiva, que sempre é mais complexa do que os limites de um conceito. Por este motivo, por abarcar uma maior complexidade da realidade, que nunca é aparente de forma imediata nela, um “conceito propriamente dito” é sempre também mais abstrato. Se por um lado essa característica o isola cada vez mais da base sensível, por outro, ele cada vez mais expressa as determinações centrais do objeto.

Por exemplo, quando uma criança começa a se referir ao seu animal pela palavra “cachorro”, tal palavra está mais próxima de um “conceito propriamente dito” do que quando ela se referia a ele por “Auau”. Para entender que “Auau” é um cachorro a criança teve de abstrair propriedades para além daqueles elementos imediatos, como o som que o cachorro emite, reconhecendo nessas propriedades tanto aspectos que ligam este animal a outros objetos da realidade – no caso, outros cachorros – quanto os meios como estas propriedades se manifestam nele – ou seja, o reconhecimento de que trata-se de um cachorro.

Entretanto, a palavra “cachorro” ainda está mais próxima de um pseudoconceito se a compararmos com a palavra “animal”. A quantidade de relações que determinam o que seja um animal é muito maior do que as que definem o que seja um cachorro. Deste modo, a quantidade de abstração e, portanto, de atividade do pensamento contida no conceito “animal” é maior. Conseqüentemente, a palavra “animal” possui um grau de concretude menor, se distanciando da base sensível. Por isso, podemos nos referir tanto a uma formiga quanto a um elefante – que objetivamente são bem diferentes – como animais.

Não devemos, porém, fetichizar o significado, achando que ele pode existir na palavra por si mesmo. Como exemplo, basta tentarmos responder a seguinte pergunta: que relações da realidade estão refletidas na palavra “animal”? Ou seja, o que determina

que tanto uma formiga quanto um elefante possam ser denominados “animais”? A dúvida na resposta a esta pergunta prova que podemos utilizar a palavra “animal” sem o entendimento das relações essenciais que determinam esse conceito – fato mais comum do que imaginamos. Se toda a abstração que reflete a realidade estivesse contida de imediato na palavra bastaria o fato de utilizarmos o conceito “animal” para constatar que estamos *conscientes* de sua complexidade, o que não é o caso. Assim, podemos concluir que o significado, síntese indissociável entre pensamento e linguagem, não é “carregado” pela palavra em sua utilização social, mas é constituído na relação entre o indivíduo concreto e a palavra (social e historicamente formada).

Este processo representa toda especificidade da atividade psicológica humana: a capacidade de abstrair da base sensível para entender algo que não corresponde à imediaticidade desta relação. A peculiaridade da atividade vital humana perante os outros animais é que estas abstrações se interpõem na relação sujeito/objeto. Passamos a nos guiar não somente pelo que sentimos, captamos imediatamente da realidade exterior, mas pelo que abstraímos dessa realidade e que se coloca entre tal captação e a atividade prática em si. Passamos de uma relação imediata e limitada à experiência individual com a realidade para uma relação mediada pela experiência coletiva da totalidade histórica do gênero humano.

Eis o porquê de a Psicologia Histórico-Cultural considerar que *a unidade dialética entre as funções psíquicas pensamento e linguagem é o eixo central do desenvolvimento psicológico especificamente humano*. A especificidade destas funções faz com que elas ajam inseparavelmente no caso dos seres humanos e reconfigurem todas as outras funções. Sensação, percepção, memória, imaginação, com efeito, também estão presentes em outros animais; contudo, a mediação dos signos, característica essencialmente humana, passa a direcionar estas funções psíquicas mudando-as qualitativamente. Esta mudança chega ao ponto de uma *alteração ontológica*, isto é, de não podermos mais entender o sistema psíquico humano por sua comparação ao dos outros animais, e essa diferença radica na unidade pensamento-linguagem como eixo do desenvolvimento.

Considerando esta breve exposição sobre o papel das interações entre linguagem e pensamento para o desenvolvimento psíquico humano, bem como as especificidades de cada uma neste processo, voltemos à definição proposta por Gordon: a audição equivale-se ao pensamento na música, a qual, por sua vez, aproxima-se da linguagem.

Um ponto positivo desta definição é a consideração de que as operações envolvidas em qualquer dos fazeres musicais, para serem audição, exigem a compreensão do som, ou seja, atividade do pensamento. No bojo desta perspectiva, tratar a música como linguagem exige que tanto ela comunique seu conteúdo, quanto que seu conteúdo sintetize atividade de pensamento. No entanto, como vimos, pela teoria da audição ter sido desenvolvida sem o entendimento das diferenças entre as funções psíquicas nela envolvidas – o que geraria a impossibilidade de uma definição

precisa do que seja audição –, ela acaba perdendo de vista a especificidade de cada processo psíquico envolvido no fenômeno, e isso ocorre também no que diz respeito ao papel da linguagem e do pensamento.

A concepção de linguagem de Gordon sugere mais claramente este problema metodológico. Quando o educador musical estadunidense trata esta função psíquica como resultado da atividade psicológica, como produto da *psique*, ele parece perder de vista seu aspecto processual. A linguagem é reduzida à expressão dos processos interiores à mente humana e não é tomada como uma característica destes próprios processos. Sua única função, portanto, seria a comunicação dos conteúdos do pensamento. Esta análise, estática, que desconsidera o fenômeno em seu aspecto de movimento, não poderia levar a outro lugar senão à distorção também do papel do pensamento.

Vemos que, para Gordon, o pensamento pode ser considerado simplesmente o “recheio” da linguagem. Mas em que consiste tal “recheio”? Ou melhor, qual seria o conteúdo do pensamento nesta perspectiva? Acreditamos que tal resposta não pode ser dada com precisão no interior da teoria da audição, já que a especificidade da função psíquica pensamento não parece ser compreendida. Deste ponto de vista, todo o aspecto dialético das relações entre pensamento e linguagem, o papel do significado como síntese indissociável destes dois processos, os níveis de interação entre a subjetividade e objetividade na ação de significar, tudo isso é perdido. No entanto, a exigência da significação ainda se impõe à definição proposta. Deste modo, a solução de Gordon para esta contradição foi limitar o pensamento aos aspectos estruturais internos à música. Em outras palavras, a teoria da audição busca na sintaxe dos elementos musicais sua semântica.

### 3 | UMA CONTRADIÇÃO ESSENCIAL NA TEORIA DA AUDIÇÃO: O SIGNIFICADO NA MÚSICA

A possível contradição essencial da teoria da audição que a impede de fundamentar o entendimento do fenômeno musical do ponto de vista dos processos psíquicos se expressa com maior clareza nas relações entre linguagem e pensamento, ou melhor, na *criação do significado em música*. Na teoria da audição, o significado é dado pela sintaxe dos elementos musicais. Caspurro define a sintaxe como “relações de *significação inferidas pela sua combinação* em conjuntos ou contextos frásicos” (CASPURRO, 2006, p. 56, *grifos nossos*). Vê-se que a definição ultrapassa os limites dos aspectos estruturais da linguagem partindo em direção aos significados que emanam desta estrutura.

*O problema nesta abordagem é que se exclui da significação a sua base concreta*. É como se, por exemplo, buscássemos o significado da palavra “cachorro” contida na frase “Maria tem um cachorro” por meio da relação que esta palavra tem com

a palavra “Maria”. Ambas essas palavras, bem como seu significado, partem da ação do pensamento sobre a realidade objetiva, e não de uma sobre outra. Entendemos o que significa a palavra “cachorro”, pois, quando a ouvimos, relacionamo-la com o animal concreto, materialmente dado. Da mesma forma trataremos Maria como um nome genérico até associarmos esta palavra a uma pessoa específica. Sem dúvida a relação sintática, a organização estrutural dos elementos linguísticos em uma frase, é necessária para organizar a comunicação dos sentidos contidos nas palavras, contudo, isso não se confunde com o próprio processo de significação.

A inconsistência na redução da criação do significado à sintaxe dos elementos linguísticos fica bem clara no exemplo acima, que trata da linguagem falada. Entretanto, quando se considera a música como uma linguagem e o significado como um resultado das interações entre os elementos musicais (sintaxe) tal inconsistência se torna mais sutil. Fazendo-se valer da concepção do músico Leonard Bernstein, o qual considera ser aplicável à música as noções de Noam Chomsky de uma estrutura linguística superficial e uma profunda, Caspurro expõe:

Na perspectiva de Bernstein a melodia é equivalente à estrutura superficial da linguagem, enquanto que a harmonia pode ser comparada à sua estrutura profunda. Por conseguinte o processo de significação musical é caracterizado com base na forma como o sujeito estabelece relações e interações sonoras entre as duas estruturas, uma vez que a percepção da melodia não é suficiente para a atribuição de significado sintático à obra que o músico está a ouvir, analisar ou interpretar (2006, p. 58).

A autora ainda deixa claro que este processo configura o fenômeno de audição quando aponta que “audiar a tonalidade de uma música não é, portanto, identificar a sua armação de clave, mas ‘sentir’, usando a expressão de Chomsky, a sua estrutura profunda” (*idem*, p. 59, *grifos no original*). Com efeito, as leis estruturais do sistema tonal em música determinam uma harmonia subjacente a qualquer encaminhamento melódico. Um músico bem treinado, por exemplo, consegue perceber a harmonia subjacente à melodia mesmo sem o acompanhamento harmônico de um instrumento. Audiar a tonalidade de uma obra, portanto, significaria “sentir” esta relação, isto é, compreender as relações implícitas entre os polos melodia e harmonia da música.

Sem adentrar a questão da imprecisão do termo “sentir” no que diz respeito ao tema da significação enfatizemos o aspecto linguístico do problema. A relação entre a melodia e a harmonia exemplifica o modo pelo qual a teoria da audição entende o processo de significação. Se, como nos mostrou Gordon, a audição equivale ao pensamento, isto é, à compreensão do som, o que ocorre pela interação entre os elementos musicais, por silogismo básico, temos então que a compreensão da música se limita a estes elementos. Nada externo é capaz de influir neste significado. O entendimento do significado da música, ou a criação desse significado – não cabe aqui a discussão sobre as fronteiras entre o entendimento e a criação do significado, isto é, o quanto o significado na música é dado pela música em si ou pela relação dela com o indivíduo – é dada, por exemplo, pelas diversas formas de vinculação entre

melodia e harmonia.

Ocorre que se para os teóricos da audição tal compreensão é um resultado da sintaxe pura dos elementos musicais, não guardando relação com outros aspectos da realidade objetiva, eles seriam obrigados a admitir que, por exemplo, é somente o domínio técnico destes elementos musicais que está envolvido na atividade de significação. Obviamente eles não podem admitir tal conclusão. A correta impropriedade dessa assertiva é considerada, uma vez que Caspurro acredita que “é possível ler e escrever música, mesmo quando se trata de exemplos não-familiares, sem compreender o significado sintático dos sons representados na partitura” (*idem*, p. 55).

A epistemologia da audição parece cair em contradição no momento em que considera (corretamente) que o domínio dos elementos estruturais da música não esgota a busca do significado, isto é, da significação. Ao mesmo tempo em que a audição se define pela compreensão (atividade do pensamento) e isso se dá por meio dos elementos musicais, a atividade do pensamento não deve se limitar a estes elementos.

Eis, portanto, a contradição essencial do conceito de audição sugerida pela presente análise: *a teoria da audição busca o significado na sintaxe dos elementos estruturais da música, mas, por não abarcar a íntima relação entre pensamento e linguagem, exclui o pensamento da atividade sintática.*

#### **4 | CONCLUSÃO – PARA ALÉM DA CONTRADIÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A COMPREENSÃO DO SIGNIFICADO EM MÚSICA**

A crítica aplicada neste trabalho não visa simplesmente sugerir que o termo “audição” encerra uma indefinição dos processos psicológicos ali contidos, mas que, justamente por essa indefinição, perde-se a especificidade de cada um destes processos, o que leva a teoria da audição a uma possível contradição entre os elementos que estruturam a música e o seu significado. Por um lado, a teoria parece considerar que a compreensão do significado, como atividade do pensamento e sinônimo de audição, esgota-se na relação sintática dos elementos musicais; por outro, admite-se que os limites sintáticos não são suficientes, uma vez que é possível a reprodução ou criação de uma música, isto é, a perfeita execução dos elementos musicais, sem a apreensão do seu significado.

Percebemos, portanto, que o problema reside na concepção do que seja o significado em música, isto é, como conceituar a compreensão deste significado. Vimos no desenvolvimento deste trabalho que a teoria da audição aproxima-se da Psicologia Histórico-Cultural quando esboça a problematização do significado como uma relação entre a linguagem e pensamento. No entanto, barreiras metodológicas impedem tal teorização de considerar ambas as funções psicológicas sob aspecto dialético. O

significado acaba por se reduzir à sintaxe, gerando as contradições já discutidas. Uma imprecisão resultante dessa abordagem é o desligamento do significado da realidade objetiva.

Por outro lado, a realidade objetiva não pode se expressar musicalmente de outra forma senão pelos próprios elementos da música. O problema torna-se paradoxal se não considerarmos que *os próprios elementos estruturais da música são portadores de pensamento*. Os limites melódicos e harmônicos – para ficar somente neste tema no que responde aos conteúdos musicais – são desenvolvimentos históricos da ação humana sobre a realidade. São objetos que sintetizam essa história e carregam neles a atividade do homem. Esta relação, contudo, no caso da arte, não pode ser tratada da mesma forma como na ciência. Apoiemo-nos nas reflexões do filósofo Georg Lukács para tratar esta problemática:

A forma científica é tão mais elevada quanto mais adequado for o reflexo da realidade objetiva que ela oferecer, quanto mais ele for universal e compreensiva, quanto mais ela superar, quanto mais ele voltar as costas para a imediata forma fenomênica sensivelmente humana da realidade (...). *Isto significa que esta forma universal destrói, ou pelo menos supera, o inteiro conjunto das formas singulares e particulares* (...). O critério de sua justeza e da sua profundidade é precisamente esta universal aplicabilidade a fenômenos de conteúdo aparentemente heterogêneo, cuja heterogeneidade é superada justamente nesta concreta universalidade (1968, p. 182-3, *grifos nossos*).

(...) Na arte, é igualmente necessária uma generalização – correspondente à sua essência concreta – que vá além da subjetividade particular imediata.

Uma tal generalização resulta, por um lado, do que nós chamamos específica forma fenomênica da particularidade, como meio organizador de uma obra de arte (...). A sua objetividade é aferida pelo modo como uma subjetividade assim universalizada na particularidade – subjetividade que com isso, ao mesmo tempo, como vimos, introduz também a universalidade como momento no seu meio organizador – é capaz de dar uma reprodução da realidade, verdadeira e original, que possua eficácia imediata. *A objetividade, portanto, não pode ser separada da subjetividade, nem mesmo na mais intensa abstração da análise estética mais geral* (idem, p. 195-6, *grifos nossos*).

Os excertos acima discutem dois processos diferentes de formulação de um conceito, ou um significado. Em ambos reside uma constante: *tanto a ciência como a arte têm como fundamento o mesmo objeto, a realidade objetiva*; independentemente da forma como cada uma se realiza, ambas têm o intuito de falar sobre esta realidade. Sendo assim, as duas devem ser resultado do mesmo processo: a atividade da *psique* humana sobre esta realidade objetiva – ou a atividade do pensamento, no que responde ao nosso problema. Contudo, percebe-se que, não obstante o pensamento operar sob os mesmos mecanismos na ciência e na arte – notadamente, a generalização, sob o presente recorte temático –, tais operações são de naturezas ontologicamente diferentes.

Se a generalização científica aponta sempre em direção à universalização do fenômeno – ou o contrário, na aplicação de um conceito universal a um fenômeno

singular, como no caso de um diagnóstico médico –, a generalização em arte deve radicar na tensão entre o singular (imediatamente) e o universal (mediado). Em termos de categorias dialéticas: a ciência oscila do singular ao universal (ou o inverso); *a arte reside na particularidade, campo de tensão entre estes dois polos*.

Não é nossa intenção neste trabalho avançar na direção das implicações destas reflexões para a teoria da audição. Contudo, é possível observar a pertinência de suas proposições para a resolução da contradição entre linguagem e pensamento ali existente. O significado em arte se dará sempre em uma construção imediata, respondendo à lógica da particularidade (mediação entre o singular e o universal), o que implica uma forma diferente da relação entre linguagem e pensamento. O processo de formulação de um conceito baseado na Psicologia Histórico-Cultural exposto neste trabalho responde à lógica científica; cabe o aprofundamento nas formas de generalização mediadas pela categoria de particularidade para a discussão da música como forma de linguagem e do papel do pensamento neste processo.

As contribuições da teoria da audição podem ser decisivas neste caminho, já que nela estão pré-formuladas tentativas de definir elementos essenciais da Psicologia Histórico-Cultural como a imagem subjetiva da realidade objetiva, a linguagem e o pensamento. Acreditamos que, considerando os limites impostos pelas contradições aqui discutidas, tais estudos podem ser efetivos para o desenvolvimento dos fundamentos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica no que responde ao ensino de música, uma vez que permitem o entendimento da gênese dos processos psicológicos envolvidos na atividade musical.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Thiago Xavier de. “O que é audição?”: uma análise à luz da psicologia histórico-cultural da indefinição do conceito de audição como proposição de novos paradigmas metodológicos. In: MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza. **Música, Filosofia e Educação**. v. 4. pp. 10-17. Ponta Grossa: Editora Atena, 2019.

CASPURRO, Maria Helena R. da S. **Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe harmônica no desenvolvimento da improvisação**. Tese de doutorado. Universidade de Aveiro, 2006. Disponível em: <<[http://www.mulheravestruz.pt/downloads/DocenciaInvestigacao/Tese\\_de\\_Doutoramento.pdf](http://www.mulheravestruz.pt/downloads/DocenciaInvestigacao/Tese_de_Doutoramento.pdf)>> Acessado em: 17/04/2019 às 15:20.

FACCI, Marilda Gonçalves D. **A Psicologia Histórico-Cultural: uma introdução às ideias vigotskianas**. In: \_\_\_\_\_. Valorização ou Esvaziamento do Trabalho do Professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo, e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

GORDON, Edwin. **All about audiation and music aptitudes**. In: Music Educators Journal, Vol.86(2), p.41-44, 1999.

GORDON, Edwin. **Teoria de aprendizagem musical: Competências, conteúdos e padrões** (Ed. Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARTINS, Lígia M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

PASQUALINI, Juliana C. **Psicologia Histórico-Cultural: origens e fundamentos teórico-filosóficos.** In: \_\_\_\_\_. Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, FCLar, UNESP. Araraquara, 2006.

TULESKI, Silvana C. **Da revolução material à revolução psicológica: as bases da psicologia comunista de Vygotski.** In: \_\_\_\_\_. Vygotski: a construção de uma psicologia marxista. 2a ed. Maringá: EDUEM, 2008.

## **SOBRE A ORGANIZADORA**

**JOSIANE PAULA MALTAURO LOPES** Doutora em Música - Linha de Pesquisa Educação e Música pela UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2018). Mestre em Música - Educação Musical pela UDESC - Universidade Estadual de Santa Catarina (2010). Especialista em Docência no Ensino Superior pela Unipan/Faciap de Cascavel (2007). Possui graduação em Licenciatura em Música pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná (2005) e graduação Musicoterapia pela Faculdade de Artes do Paraná (2005). Atualmente é Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da área de Arte/Música no IFPR *Campus Assis Chateaubriand*. Foi Coordenadora de Ensino do *Campus Assis Chateaubriand* do IFPR no ano de 2018. Atuou como Professora EBTT do IFMS da área de Artes/ Música. Foi Coordenadora da Especialização *lato sensu* em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica no IFMS - Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus Ponta Porã*. Atuou no setor administrativo do IFMS *Campus Ponta Porã* como Chefe de Gabinete de 2011 até 2015. Atuou como bolsista FNDE na Coordenação de Polo de Educação à Distância do IFMS em parceria com o município de Ponta Porã no período de 2013 a 2015. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Música, atuando principalmente nos seguintes temas: música, musicalização, educação musical de jovens e adultos, educação musical ambientes formais e não-formais, expressão vocal e educação musical. Alguns trabalhos publicados e apresentados em congressos regionais e nacionais na área de Educação Musical.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Aprendizado Inicial do Violino 7, 71, 72, 73, 74

Audiação 6, 8, 31, 32, 33, 36, 37, 38, 39, 41

### B

Barítono 6, 51, 52, 53, 54, 57, 58, 60, 61

### C

Canto 6, 8, 3, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 51, 52, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69

Carl Orff 5, 8, 8, 9, 10, 14, 24

Classificação Vocal 51, 52, 53, 54, 60, 61

Cognição 71, 74, 78, 79

Criatividade 4, 15, 17

Cultura de Pares 5, 8, 9, 12, 13, 14

### D

Desenvolvimento 5, 6, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 11, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 26, 33, 34, 36, 39, 41, 42, 58, 59, 65, 66, 71, 72, 73, 74, 75, 76

Dialética 15, 18, 34, 36

Dicção para Cantores 6, 8, 43

### E

Educação Infantil 5, 8, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7

Educação Musical 5, 6, 8, 3, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 21, 23, 24, 27, 29, 31, 62, 73, 79, 80

Espanhol Cantado 43

### I

Improvisação Livre 5, 6, 8, 16, 23, 24, 27, 28, 29

Influência do Canto na Interpretação da Viola 64

Interpretação Instrumental 6, 8, 64, 65, 66, 67, 69

### L

Linguagem 5, 6, 8, 1, 2, 4, 6, 10, 11, 22, 26, 27, 28, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 66, 68

## **M**

Movimento Escola Moderna 5, 6, 8, 23, 24, 25, 27, 29

Murray Schafer 15, 16, 17

Música 2, 5, 7, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 21, 23, 24, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 44, 45, 50, 51, 55, 58, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 73, 79, 80

## **P**

Pedagogia Freinet 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30

Pedagogia Histórico-Crítica 6, 8, 22, 31, 33, 41, 42

Pedagogia Vocal 43, 51, 52, 63

Português Brasileiro Cantado 43

Práticas Pedagógicas 15, 72

Psicologia Histórico-Cultural 6, 16, 31, 32, 33, 34, 36, 39, 41, 42

## **R**

Reprodução Interpretativa 5, 8, 9, 12, 14

Retórica e Oratória 64

## **S**

Ševčík 6, 7, 9, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79

## **T**

Técnica Vocal 54, 59, 60

## **V**

Violino 6, 7, 9, 65, 66, 67, 68, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-548-8

