

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Música, Filosofia e Educação 4

 **Atena**
Editora
Ano 2019

2019 by Atena Editora
Copyright © da Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação e Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
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
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
---	--

M987	Música, filosofia e educação 4 [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Música, Filosofia e Educação; v. 4)
------	--

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-7247-107-7
DOI 10.22533/at.ed.077190502

1. Música – Filosofia e estética. 2. Música – Instrução e estudo.
I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. II. Série.

CDD 780.77

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

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.

www.atenaeditora.com.br

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Música, Filosofia e Educação 4

Atena Editora
2019

APRESENTAÇÃO

A Música, a Filosofia e a Educação nos ajuda a viver melhor.

Neste pequeno texto, pretendo levá-lo a uma breve reflexão sobre o que é a **Música, a Filosofia e a Educação**, uma Arte e como se dá a relação entre elas

Não é de meu interesse aprofundar nenhum tema aqui exposto, a pretensão é apenas convidá-lo a uma leve reflexão, para que com isso, você possa pensar as palavras, sob novas perspectivas, não necessariamente as apontadas aqui, mas sim, obter um novo caminho e tentar conduzir-se nestas “novas vias”, as quais você pode, talvez, ler e deixar-se levar por esta interpretação livre. Os filósofos, a música e a Educação são os eternos amigos da humanidade, e nos ensinam a enfrentar o adverso. A **música** (do [grego](#) *μουσική τέχνη* - musiké téchne, a arte das musas) é uma forma de [arte](#) que se constitui na combinação de vários [sons](#) e [ritmos](#), seguindo uma pré-organização ao longo do [tempo](#). A “**Música**” é a arte de combinar os sons e o silêncio. Se pararmos para perceber os sons que estão a nossa volta.

É considerada por diversos [autores](#) como uma [prática cultural](#) e [humana](#). Não se conhece nenhuma civilização ou agrupamento que não possua manifestações musicais próprias. Embora nem sempre seja feita com esse objetivo, a música pode ser considerada como uma forma de [arte](#), considerada por muitos como sua principal função.

A filosofia existe para que as pessoas possam viver melhor, sofrer menos, lidar melhor com os desafios, enfrentar com serenamente o eterno vai-e-vem de “altos e baixos”, como diz um grande um filósofo da Antiguidade. A missão essencial da filosofia é tornar viável a busca da felicidade. Todos os grandes pensadores marcaram esse ponto. A filosofia e a música são irmãs siamesas é útil na vida prática, no cotidiano. Alguém definiu os filósofos como os amigos eternos da humanidade. Nas noites frias e escuras que enfrentamos no correr dos longos dias, eles podem iluminar e aquecer. A filosofia e a música apóia, consola e abraça. Um aristocrata romano chamado Boécio (480-524) era rico, influente, poderoso. Era dono de uma inteligência colossal: traduziu para o latim toda a obra de Aristóteles e Platão. Tudo ia bem. Até o dia em que foi acusado de traição pelo imperador e condenado à morte. Foi torturado. Recebeu a marca dos condenados à morte de então: a letra grega Theta queimada na carne. Boécio recorreu à filosofia, em que era mestre, para enfrentar suas adversidades em: *“A felicidade pode entrar em toda parte se suportarmos tudo sem queixas”*, escreveu ele. A filosofia consola, mostrou em situação extrema Boécio. E ensina. E inspira. Sim, os filósofos são os eternos amigos da humanidade. Agimos como formigas quase sempre, subindo e descendo sem razão o tronco das árvores, e pagamos um preço alto por isso: ansiedade, aflição, fadiga física e mental. Nossa agenda costuma estar repleta. É uma forma de fugir de nós mesmos, como escreveu sublimemente um poeta romano. O pensador francês Descartes escreveu uma frase que é como um tributo à escola de Epitecto: “É mais fácil mudar seus desejos do que mudar a ordem do

mundo”).) Não adianta se agastar contra as circunstâncias: elas não se importam. Isso se vê nas pequenas coisas da vida. Você está no meio de um congestionamento? Exasperar-se não vai dissolver os carros à sua frente. Caiu uma chuva na hora em que você ia jogar tênis com seu amigo? Amaldiçoar as nuvens não vai secar o piso. Que tal uma sessão de cinema em vez do tênis? Outro ensinamento seu crucial é que só devemos nos ocupar efetivamente daquilo que está sob nosso controle. Você cruza uma manhã com seu chefe no elevador e ele é efusivo. Você ganha o dia. Você o encontra de novo e ele é frio. Você fica arrasado. Daquela vez ele estava bem-humorado, daí o cumprimento caloroso, agora não. O estado de espírito de seu chefe não está sob seu controle. Você não deve nem se entusiasmar com tapas amáveis que ele dê em suas costas e nem se deprimir com um gesto de frieza. Você não pode entregar aos outros o comando de seu estado de espírito.

“Não é aquele que lhe diz injúrias quem ultraja você, mas sim a opinião que você tem dele”, disse Epitecto. Se você ignora quem o insulta, você lhe tira o poder de chateá-lo, seja no trânsito, na arquibancada de um estádio de futebol ou numa reunião corporativa. Não são exatamente os fatos que moldam nosso estado de espírito, pregou Epitecto, mas sim a maneira como os encaramos. Um dos desafios perenes da humanidade, e as palavras de Epitecto são uma lembrança eterna disso, é evitar que nossa opinião sobre as coisas seja tão ruim como costuma ser. A mente humana parece sempre optar pela infelicidade.

Outra lição essencial dos filósofos é não se inquietar com o futuro. O sábio vive apenas o dia de hoje. Não planeja nada. Não se atormenta com o que pode acontecer amanhã. É, numa palavra, um imprevidente. Eis um conceito comum a quase todas as escolas filosóficas: o descaso pelo dia seguinte. Mesmo em situações extremas. Um filósofo da Antiguidade, ao ver o pânico das pessoas com as quais estava num navio que chacoalhava sob uma tempestade, apontou para um porco impassível. E disse: “Não é possível que aquele animal seja mais sábio que todos nós”.

O futuro é fonte de inquietação permanente para a humanidade. Tememos perder o emprego. Tememos não ter dinheiro para pagar as contas. Tememos ficar doentes. Tememos morrer. O medo do dia de amanhã impede que se desfrute o dia de hoje. “A imprevidência é uma das maiores marcas da sabedoria”, escreveu Epicuro. Nascido em Atenas em 341 AC, Epicuro, como os filósofos cínicos, foi uma vítima da posteridade ignorante. Pregava e praticava a simplicidade, e no entanto seu nome ficou vinculado à busca frívola do prazer.

Somos tanto mais serenos quanto menos pensamos no futuro. Vivemos sob o império dos planos, quer na vida pessoal, quer na vida profissional, e isso traz muito mais desassossego que realizações. O mundo neurótico em que arrastamos nossas pernas trêmulas de receios múltiplos deriva, em grande parte, do foco obsessivo no futuro. Há um sofrimento por antecipação cuja única função é tornar a vida mais áspera do que já é. Epicuro, numa sentença frequentemente citada, disse que nunca é tarde demais e nem cedo demais para filosofar. Para refletir sobre a arte de viver bem, ele

queria dizer. Para buscar a tranqüilidade da alma, sem a qual mesmo tendo tudo nada temos a não ser medo. Também nunca é tarde demais e nem cedo demais para lutar contra a presença descomunal e apavorante do futuro em nossa vida. O homem sábio cuida do dia de hoje. E basta.

Heráclito e Demócrito foram dois grandes filósofos gregos da Antiguidade. Diante da miséria humana, Heráclito chorava. Demócrito ria. No correr dos dias nós vemos uma série infinita de absurdos e de patifarias. Alguém a quem você fez bem retribui com ódio. A inveja parece onipresente. Você tropeça e percebe a alegria maldisfarçada dos inimigos e até de amigos. (Palavras do frasista francês Rochefoucauld: sempre encontramos uma razão de alegria na desgraça de nossos amigos). A hipocrisia é dominante. As decepções se acumulam. Até seu cachorro se mostrou menos confiável do que você imaginava. Em suma, a vida como ela é. Diante de tudo isso, as alternativas estão basicamente representadas nas atitudes opostas de Heráclito e Demócrito. Você pode chorar. E dedicar o resto de seus dias a movimentos que alternam gemidos de autopiedade e consumo de antidepressivos de última geração. Ou então você pode rir. Sêneca comparou a atitude de Heráclito e Demócrito para fazer seu ponto: ria das coisas, em vez de chorar.

Mesmo o alemão Schopenhauer, o filósofo do pessimismo, reconhece sabedoria na jovialidade. No seu livro *Aforismos para a Sabedoria de Vida*, Schopenhauer, que viveu no século XIX, escreveu: *“Acima de tudo, o que nos torna mais imediatamente felizes é a jovialidade do ânimo, pois essa boa qualidade recompensa a si mesma de modo instantâneo. Nada pode substituir tão perfeitamente qualquer outro bem quanto essa qualidade, enquanto ela mesma não é substituível por nada”*.

No artigo **“COMO SE FOSSE NATUREZA”: SOBRE AS TENSÕES NECESSÁRIAS ENTRE REGRAS E PROCESSOS CRIATIVOS**, o ator Gerson Luís Trombetta examina, a partir da “Crítica da Faculdade do Juízo” de Kant, os aspectos tensos da relação entre a regra e o gênio no processo de criação artística. No artigo **“O QUE É AUDIAÇÃO?”: UMA ANÁLISE À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DA INDEFINIÇÃO DO CONCEITO DE AUDIAÇÃO COMO PROPOSIÇÃO DE NOVOS PARADIGMAS METODOLÓGICOS**, o autor Thiago Xavier de Abreu analisar, à luz da psicologia histórico-cultural e da crítica vigotskiana aos fundamentos gerais da psicologia, a dificuldade de se definir o termo “audiação”, ou melhor, o problema metodológico que resulta nesta dificuldade. No artigo **A PRÁTICA DO CANTO CORAL E SUAS APRENDIZAGENS: UM ESTUDO DESCRITIVO-INTERPRETATIVO**, os autores Hellen Cristhina Ferracioli e Leandro Augusto dos Reis buscam compreender os aspectos músico-pedagógicos que caracterizam a prática do canto coletivo como ambiente de educação musical. No artigo **A EDUCAÇÃO MUSICAL NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: A PESQUISA EM DESENVOLVIMENTO E OS RESULTADOS PARCIAIS**, autor Thiago Xavier de Abreu busca determinar critérios filosóficos e pedagógicos para a seleção de conteúdos da educação musical e para a definição de formas de trabalho pedagógico com esses conteúdos na perspectiva da pedagogia

histórico-crítica. No artigo **A EDUCAÇÃO MUSICAL NA CONTEMPORANEIDADE: UMA REFLEXÃO SOBRE A PEDAGOGIA CRÍTICA PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL (PCEM)**, a autora Maria Beatriz Licursi, busca realizar uma reflexão sobre a influência da educação musical no desenvolvimento cognitivo dos alunos. No artigo **A EDUCAÇÃO MUSICAL NA CONTEMPORANEIDADE: UMA REFLEXÃO SOBRE A PEDAGOGIA CRÍTICA PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL (PCEM)**, a autora Maria Beatriz Licursi, busca realizar uma reflexão sobre a influência da educação musical no desenvolvimento cognitivo dos alunos. No artigo **A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE PALMÁS-TO: DESVELANDO CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM TURMAS DE PRÉ-ESCOLA**, a autora Priscila de Freitas Machado traz considerações sobre avaliação na Educação Infantil, com o enfoque nos instrumentos avaliativos utilizados por professores em turmas de pré-escola (5 e 6 anos). **A FORMAÇÃO HUMANA: UMA BREVE ANÁLISE DE PARADIGMAS FORMATIVOS NA HISTÓRIA DA HUMANIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES AO FILOSOFAR E À EDUCAÇÃO** as autoras Letícia Maria Passos Corrêa e Neiva Afonso Oliveira dissertam sobre o papel do Ensino de Filosofia e sua conexão com os processos relativos à formação humana na direção da compreensão de que nascemos humanos, mas precisamos continuar a sê-lo. Primeiramente, é exposto um breve panorama dos principais modelos formativos que integraram a História da Humanidade, bem como a História da Filosofia. No artigo **ÁUDIO DIGITAL NO PROGRAMA DE ENSINO DA UFPB: APRIMORAMENTOS PEDAGÓGICOS ENTRE 2013.2 E 2014.1**, os autores Buscam expor os resultados do projeto, considerados positivos para o Departamento em questão, possibilitando o emprego das metodologias utilizadas neste caso em problemáticas similares. **No artigo AS CONTRIBUIÇÕES DA COGNIÇÃO MUSICAL À CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**, os autores Juliana Rocha de Faria Silva e Fernando William Cruz buscam compreender como as pessoas escutam e se elas escutam da mesma maneira; porque há certas músicas que são preferidas por muitos; se as pessoas ouvem de formas diferentes e porque há pessoas da nossa cultura que não são movidas pela música. No artigo **ÁUDIO DIGITAL NO PROGRAMA DE ENSINO DA UFPB: APRIMORAMENTOS PEDAGÓGICOS ENTRE 2013.2 E 2014.1**, André Vieira Sonoda Buscam expor os resultados do projeto, considerados positivos para o Departamento em questão, possibilitando o emprego das metodologias utilizadas neste caso em problemáticas similares. No artigo **MELOPEIA: A MÚSICA DA TRAGÉDIA GREGA**, Leonel Batista Parente busca compreender *strictu sensu* os matizes deste conceito, identificando seus elementos e sua funcionalidade na relação com a Tragédia Grega. **No artigo NARRATIVIDADE E RANDOMIZAÇÃO DA PAISAGEM SONORA EM JOGOS ELETRÔNICOS**, os autores, Fernando Emboaba de Camargo, José Eduardo Fornari Novo Junior propõem-se uma solução parcial para esse problema com base na fragmentação de longos trechos de ambiente sonoros associados à narrativa e uma posterior randomização temporal do conjunto de fragmentos sonoros. O ensino

de Música na educação de jovens e adultos, o caso de uma escola em Araguari as autoras Jennifer Gonzaga Cíntia Thais Morato. No artigo **O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ELEMENTOS CONSTITUINTES DA MÚSICA: A VIVÊNCIA DE HISTÓRIAS COMO RECURSO**, a autora Lúcia Jacinta da Silva Backes, busca discutir ensino e aprendizagem de elementos constituintes da música, cujo objetivo é construir uma teoria vivencial da música, envolvendo uma narrativa literária, confecção de materiais e a prática/vivência dessa narrativa em forma de dramatização para aprender teoria musical. O artigo **O ENSINO DE MÚSICA A PARTIR DA TIPOLOGIA DOS CONTEÚDOS DE ANTONI ZABALA: UMA EXPERIÊNCIA EM UM CENTRO DE OBRAS SOCIAIS** Fernanda Silva da Costa No artigo **o PROJETO A ESCOLA VAI À ÓPERA: UMA EXPERIÊNCIA DE APRECIÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**, as autoras Ana Claudia dos Santos da Silva Reis e Maria José Chevitarese de Souza Lima relatam a experiência musical vivenciada por alunos do CREJA - Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos, através da participação no projeto “A escola vai à ópera”, assistindo a obra O Limpador de Chaminés de Benjamin Britten e buscam conhecer as impressões do grupo sobre essa experiência através de entrevistas.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
“COMO SE FOSSE NATUREZA”: SOBRE AS TENSÕES NECESSÁRIAS ENTRE REGRAS E PROCESSOS CRIATIVOS	
Gerson Luís Trombetta	
DOI 10.22533/at.ed.0771905021	
CAPÍTULO 2	10
“O QUE É AUDIAÇÃO?”: UMA ANÁLISE À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DA INDEFINIÇÃO DO CONCEITO DE AUDIAÇÃO COMO PROPOSIÇÃO DE NOVOS PARADIGMAS METODOLÓGICOS	
Thiago Xavier de Abreu	
DOI 10.22533/at.ed.0771905022	
CAPÍTULO 3	18
A PRÁTICA DO CANTO CORAL E SUAS APRENDIZAGENS: UM ESTUDO DESCRITIVO-INTERPRETATIVO	
Hellen Cristhina Ferracioli	
Leandro Augusto dos Reis	
DOI 10.22533/at.ed.0771905023	
CAPÍTULO 4	28
A EDUCAÇÃO MUSICAL NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: A PESQUISA EM DESENVOLVIMENTO E OS RESULTADOS PARCIAIS	
Thiago Xavier de Abreu	
DOI 10.22533/at.ed.0771905024	
CAPÍTULO 5	36
A EDUCAÇÃO MUSICAL NA CONTEMPORANEIDADE: UMA REFLEXÃO SOBRE A PEDAGOGIA CRÍTICA PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL (PCEM)	
Maria Beatriz Licursi	
DOI 10.22533/at.ed.0771905025	
CAPÍTULO 6	49
FORMAÇÃO HUMANA: UMA BREVE ANÁLISE DE PARADIGMAS FORMATIVOS NA HISTÓRIA DA HUMANIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES AO FILOSOFAR E À EDUCAÇÃO	
Letícia Maria Passos Corrêa	
Neiva Afonso Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.0771905026	
CAPÍTULO 7	62
ÁUDIO DIGITAL NO PROGRAMA DE ENSINO DA UFPB: APRIMORAMENTOS PEDAGÓGICOS ENTRE 2013.2 E 2014.1	
André Vieira Sonoda	
DOI 10.22533/at.ed.0771905027	

CAPÍTULO 8	72
CONTRIBUIÇÕES DA COGNIÇÃO MUSICAL À CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	
Juliana Rocha de Faria Silva Fernando William Cruz	
DOI 10.22533/at.ed.0771905028	
CAPÍTULO 9	86
MELOPEIA: A MÚSICA DA TRAGÉDIA GREGA	
Leonel Batista Parente	
DOI 10.22533/at.ed.0771905029	
CAPÍTULO 10	95
NARRATIVIDADE E RANDOMIZAÇÃO DA PAISAGEM SONORA EM JOGOS ELETRÔNICOS	
Fernando Emboaba de Camargo José Eduardo Fornari Novo Junior	
DOI 10.22533/at.ed.07719050210	
CAPÍTULO 11	109
O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): O CASO DE UMA ESCOLA ESTADUAL EM ARAGUARI - MG	
Jennifer Gonzaga Cíntia Thais Morato	
DOI 10.22533/at.ed.07719050211	
CAPÍTULO 12	120
O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ELEMENTOS CONSTITUINTES DA MÚSICA: A VIVÊNCIA DE HISTÓRIAS COMO RECURSO	
Lúcia Jacinta da Silva Backes	
DOI 10.22533/at.ed.07719050212	
CAPÍTULO 13	129
O ENSINO DE MÚSICA A PARTIR DA TIPOLOGIA DOS CONTEÚDOS DE ANTONI ZABALA: UMA EXPERIÊNCIA EM UM CENTRO DE OBRAS SOCIAIS	
Fernanda Silva da Costa	
DOI 10.22533/at.ed.07719050213	
CAPÍTULO 14	140
PROJETO A ESCOLA VAI À ÓPERA: UMA EXPERIÊNCIA DE APRECIÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Ana Claudia dos Santos da Silva Reis Maria José Chevitarese de Souza Lima	
DOI 10.22533/at.ed.07719050214	
CAPÍTULO 15	148
ASPECTOS MUSICAIS PERTINENTES À PRÁTICA DE LEITURA MUSICAL À PRIMEIRA VISTA PELO PONTO DE VISTA DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA	
Alexandre Fritzen da Rocha	
DOI 10.22533/at.ed.07719050215	

CAPÍTULO 16 156

REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL, ESTUDOS DE GÊNERO E MÚSICA

Solange Aparecida de Souza Monteiro

Karla Cristina Vicentini de Araujo

Viviane Oliveira Augusto

Gabriella Rossetti Ferreira

Paulo Rennes Marçal Ribeiro

DOI 10.22533/at.ed.07719050216

SOBRE A ORGANIZADORA..... 166

CAPÍTULO 1

“COMO SE FOSSE NATUREZA”: SOBRE AS TENSÕES NECESSÁRIAS ENTRE REGRAS E PROCESSOS CRIATIVOS

Gerson Luís Trombetta

Programa de Pós-Graduação em História; Cursos de Graduação em Filosofia e Música.

Universidade de Passo Fundo (UPF) - RS

E-mail: gerson@upf.br

RESUMO: O trabalho examina, a partir da “Crítica da Faculdade do Juízo” de Kant, os aspectos tensos da relação entre a regra e o gênio no processo de criação artística. Sob este ponto de vista, a lógica do gênio não pode ser ensinada ou aprendida. A produção artística é um ato livre, e a ação do gênio equivale a “descobrir a regra” no próprio ato de criação.

PALAVRAS-CHAVE: Kant, gênio, regras, experiência estética

ABSTRACT: This paper examines the tense aspects of the relation between the rule and the genius in the process of artistic creation, based on Kant’s “Critique of Judgment”. From this point of view, the logic of the genius cannot be taught or learned. Artistic production is a free act, and the action of the genius is equivalent to “discovering the rule” in the act of creation.

KEYWORDS: Kant, genius, rules, aesthetic experience

1 | BREVE INTRODUÇÃO

O trabalho a seguir foi originalmente apresentado no II Simpósio de Estética e Filosofia da Música: Música, Filosofia e *Bildung*, ocorrido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ocorrido em setembro de 2016. A versão que apresentamos agora traz modificações com relação à publicada nos anais do referido evento, passando a destacar mais as relações entre processos de criação artística, aprendizado de regras e educação.

Em sua argumentação central, o trabalho examina os aspectos tensos da relação entre a regra e a ação do gênio no processo de criação artística, a partir da analogia com dinâmica interna da natureza. No ponto de vista de Kant, conforme sua “Crítica da Faculdade do Juízo” (CFJ), as condições para a arte estruturar-se analogamente à natureza são satisfeitas pelo gênio (*Genie*). É a natureza que, através do gênio, dá regra à arte. O artista é, por assim dizer, um *medium* que a natureza utiliza para a realização de seus supostos fins. A natureza que age pelo gênio é qualquer coisa de, ao mesmo tempo, racional e instintiva, algo que é conseqüente (enquanto ato produtivo), mas que permanece irreduzível a uma descrição gramatical prévia.

Em segundo lugar, a consistência do que

o gênio faz se decide na sua relação com a regra. Toda arte necessita de regras: “[...] não há nenhuma arte bela na qual algo mecânico que pode ser captado e seguido segundo regras, e portanto algo acadêmico, não constitua a condição essencial da arte” (CFJ, § 47, B 186, p. 156). Para produzir a arte, algo tem de ser pensado como fim; do contrário, seria fruto do acaso. No entanto, afirma Kant, “a própria arte bela não pode ter ideia da regra segundo a qual ela deve realizar o seu produto”. (CFJ, § 46, B 182, p. 153). A regra não pode ter o valor de uma fórmula ou preceito, mas tem de ser abstraída do ato, isto é, do produto. A regra não é algo pré-decidiado no início do ato poético, mas se decide em harmonia com o avanço do processo de criação.

Para Kant, o ato criador e o ajuizamento oriundo da experiência com a obra não podem ocorrer na base de conceitos predeterminados. Não obstante, nesses casos, existe regra. Regra não é entendida, aqui, como um conjunto de preceitos extraídos indutivamente da experiência e que sirvam de leis universais com base nas quais se torne possível deduzir a obra. Como então, defini-la? Talvez uma boa alternativa seja pensá-la como uma multiplicidade de fatores empíricos cuja adequada inter-relação cria as condições nas quais o processo criativo ocorre.

A hipótese que conduz o artigo é que, gênio e regra relacionam-se, por um lado, de modo negativo: a atividade do gênio é indeterminada, não pode ser traduzida em processos de ensino e aprendizagem e excede a qualquer prescrição técnica de pôr em existência algo segundo um fim determinado; e, por outro, a mesma relação pode ser vista de maneira positiva: a produção artística é um ato livre, exemplar, que não permite uma apropriação direta e que provoca gratuitamente o efeito da beleza. A ação do gênio de “dar a regra” pode ser interpretada, assim, como um “descobrir a regra” no próprio ato de criação. Aí, sim, podemos perceber com clareza a oposição entre originalidade e imitação, esta última entendida como uma simples operação submetida a regras e derivada de um modelo ou paradigma. Isso significa dizer que há uma limitação clara no processo de ensinar quando está em jogo um ato criativo. O mero aprendizado da técnica (regra) garante apenas a imitação. A originalidade (ou a criação propriamente dita) está condicionada à descoberta de uma nova regra. O processo de descoberta da nova regra não pode ser ensinado mas, pensando em termos pedagógicos, pode ser estimulado ou, para usar termos kantianos, “vivificado”.

2 | ARTE E NATUREZA: IMITAÇÃO SEM DUPLICAÇÃO

Para Kant, a arte em geral diferencia-se da natureza da mesma forma que a produção guiada pela inteligência opõe-se ao processo cego. Na mesma medida que não se pode pensar a arte como acaso, não se pode tomar a natureza como um artifício, o que seria superstição. Afirma Kant: “A arte distingue-se da natureza como o fazer (*facere*) distingue-se do agir ou atuar em geral (*agere*) e o produto ou a consequência da primeira, enquanto obra (*opus*), distingue-se da última como efeito (*effectus*)”. (CFJ, § 43, B 174, p. 149). Algo só pode se chamar arte “[...] mediante um

arbítrio que põe a razão como fundamento de suas ações” (CFJ, § 43, B 174, p. 149). A arte é, pois, um produto exclusivo do homem. Ainda que os favos das abelhas e as teias confeccionadas pelas aranhas sejam, por sua perfeição, chamados de arte, isso é apenas um uso equivocado da palavra. A arte não pode ser atribuída ao instinto, visto que resulta de uma vontade inteligente do criador.

O próximo passo é distinguir a arte da ciência, “[...] assim como a faculdade prática distingue-se da faculdade teórica, e a técnica da teoria” (CFJ, § 43, B 175, p. 149). Trata-se de diferenciar o poder do saber. Para poder fazer algo não basta apenas determinar a sua causa; é preciso **causar** em vista de um efeito. Também é preciso diferenciar a arte do ofício (*Handwerke*): “[...] a primeira chama-se arte livre, a outra pode também chamar-se arte remunerada” (CFJ, § 43, B 175, p. 150). A primeira recompensa por si própria, por ser uma ocupação agradável, ao passo que a segunda indica uma atividade que atrai por seu efeito, a remuneração.

Para o estabelecimento do âmbito legítimo da bela arte, ficam faltando ainda duas etapas: a primeira consiste em separar a arte mecânica – caracterizada pela execução de ações para tornar efetivo um objeto, conforme as determinações do conhecimento – da arte estética; a segunda, em dividir a arte estética em agradável ou bela: “[...] ela é arte agradável se o seu fim é que o prazer acompanhe as representações enquanto simples sensações; ela é arte bela se o seu fim é que o prazer as acompanhe enquanto modos de conhecimento”. (CFJ, § 44, B 178, p. 151). A arte estética agradável, na medida em que visa a um fim exterior a sua própria dinâmica, não difere da arte mecânica. A arte agradável tem como referência final a produção do agrado no expectador, ao passo que a arte bela

[...] é um modo de representação que é por si própria conforme a fins e, embora sem fim, todavia promove a cultura das faculdades do ânimo para a comunicação em sociedade. A comunicabilidade universal de um prazer já envolve em seu conceito que o prazer não tem de ser um prazer do gozo a partir da simples sensação, mas um prazer da reflexão; e assim a arte estética é, enquanto arte bela, uma arte que tem por padrão de medida a faculdade do juízo reflexiva e não a sensação sensorial. (CFJ, § 44, B 179, p. 151).

O modo como Kant define a arte bela, acarreta uma dificuldade teórica de primeira ordem: como tornar compatível a atividade conforme regras – que define a arte – com a espontaneidade gratuita e indeterminada da beleza? O paradoxo que essa questão anuncia só é solucionável com a introdução da noção de gênio. Antes, porém, de tratarmos dessa peça central da teoria kantiana da arte é preciso delinear melhor o que há de comum e de diferente na natureza e na arte.

O título do parágrafo 45, “Arte bela é uma arte enquanto ela ao mesmo tempo **parece ser** natureza”, aponta para algumas sutilezas. Em primeiro lugar, poderíamos imaginar que a arte bela poderia ser aprazível ao ajuizamento de gosto apenas enquanto nos remetesse a um modelo original que sempre seria um produto da natureza. Mas isso já foi demonstrado como inviável; não é esse o caminho que o “parecer ser” (*zu sein scheinen*) indica. Outra possibilidade, esta sim bem mais plausível, é que o

parágrafo 45 estaria substituindo a imitação pela analogia. O denominador comum da analogia entre arte e natureza é a beleza. Ao introduzir na natureza mecânica e cega o princípio da conformidade a fins, o homem pode também compará-lo com a arte. Diante da arte bela, “[...] tem-se que tomar consciência de que ele é arte e não natureza. Todavia, a conformidade a fins na forma do mesmo tem que parecer tão livre de toda coerção de regras arbitrárias, como se ele fosse um produto da simples natureza”. (CFJ, § 45, B 179, p. 152). Essa tensão na experiência com a arte bela, talvez pelos mesmos motivos da nossa relação prazerosa com o belo natural, nos arreata e gera satisfação: “A natureza era bela se ela ao mesmo tempo parece ser arte; e a arte somente pode ser denominada bela se temos consciência de que ela é arte e de que ela apesar disso nos parece ser natureza” (CFJ, § 45, B 179, p. 152). A condição é que a arte apareça “[...] sem que transpareça a forma acadêmica, isto é, sem mostrar um vestígio de que a regra tenha estado diante dos olhos do artista e algemado as faculdades de seu ânimo” (CFJ, § 45, B 180, p. 152).

A ambiguidade que transparece no título do parágrafo 45 precisa ser lida com precaução. Arte bela e natureza podem até ser semelhantes na aparência externa. Um pintor pode, por exemplo, retratar com fidelidade uma paisagem natural ou um músico pode compor a partir do canto dos pássaros, mas não é por causa da perfeição dessa imitação que natureza e arte se aproximam. A semelhança deve ser buscada na dinâmica da produção: exige-se que a arte não reproduza a natureza, mas que produza como ela, de modo originário e espontâneo. O problema, agora, é compreender a natureza interna dessa intenção indeterminada e espontânea que move o ato produtivo da arte bela, ou “como a imaginação do artista pode se subtrair ao constrangimento do entendimento a ponto de que seu trabalho adquira o aspecto de uma livre criação?” (LEBRUN, 1993, p. 538), ou, ainda, como a *poiética* pode se transformar em *poética*? A resolução das questões assinaladas pode ser, ao menos parcialmente, encontrada na discussão sobre o gênio.

3 | PARA ALÉM DA TÉCNICA: O GÊNIO E O PROCESSO DE CRIAÇÃO

As condições para a arte estruturar-se analogamente à natureza são satisfeitas pelo gênio (*Genie*):

Gênio é o talento (dom natural – *Naturgabe*) que dá regra à arte. Já que o próprio talento enquanto faculdade produtiva inata do artista pertence à natureza, também se poderia expressar assim: Gênio é a inata disposição de ânimo (*ingenium*) pela qual a natureza dá regra à arte (CFJ, § 46, B 181, p. 153).

É importante considerar que a ação de “dar a regra”, de parte do sujeito criador não deve ser compreendida como um ato autárquico do gênio, produto de uma postura do “eu” – no sentido fichteano de consciência absoluta de si. Num sentido quase oposto, é a natureza que, através do gênio, dá regra à arte. O artista é, por assim dizer, um *médium* que a natureza utiliza para a realização de seus supostos fins. Parece

também evidente que a natureza que age por intermédio do artista tem um sentido diferente do conceito de natureza explanado na CRP. Aqui essa parece designar uma espécie de “força viva” que se oculta no momento em que surge na forma de arte, uma força que se oculta até mesmo para aquele que se alimenta dela, a própria genialidade do artista.

É impossível não levantar aqui a suspeita de que, mais uma vez, a CFJ nos põe diante dos olhos algo que vai além daquilo que pode ser explicado pela lógica dos seus conceitos articuladores. A natureza que age pelo gênio é qualquer coisa de, ao mesmo tempo, racional e instintiva, algo que é consequente (enquanto ato produtivo), mas que permanece intraduzível para um manual técnico prévio. Voltaremos a esse assunto mais tarde.

A consistência do que o gênio faz se decide na sua relação com a regra. Toda arte necessita de regras: “[...] não há nenhuma arte bela na qual algo mecânico que pode ser captado e seguido segundo regras, e portanto algo acadêmico, não constitua a condição essencial da arte” (CFJ, § 47, B 186, p. 156). Para produzir a arte, algo tem de ser pensado como fim; do contrário, seria fruto do acaso. No entanto, afirma Kant:

O conceito de arte bela [...] não permite que o juízo sobre a beleza de seu produto seja deduzido de qualquer regra que tenha um conceito como fundamento determinante, por conseguinte que ponha como fundamento um conceito da maneira como ele é possível. **Portanto a própria arte bela não pode ter idéia da regra segundo a qual ela deve realizar o seu produto.** (CFJ, § 46, B 182, p. 153; grifo nosso).

Da mesma forma que aconteceu com a questão da natureza, agora é a relação com a regra que fica “difícil de explicar” (CFJ, § 47, B 185, p. 155), reconhece Kant. Sobre isso é oportuno levantar algumas hipóteses: 1ª) a arte, para ser bela, deveria apresentar-se como desregrada; 2ª) a arte não deveria deixar transparecer a regra a partir da qual se originou; 3ª) o compromisso de “não poder ter ideia da regra” valeria somente para o primeiro gênio e os artistas posteriores estariam autorizados a seguir as regras desse primeiro; 4ª) o gênio é um deus que pode criar como um criador criou o mundo, ou seja, de modo completamente externo à natureza. Contra essa última tese, Kant postula o seguinte: “Da mesma maneira posso pensar segundo a analogia com um entendimento a causalidade da suprema causa do mundo, na comparação dos seus produtos, conformes a fins no mundo, com as obras de arte do homem, mas não posso inferir essas propriedades no mesmo segundo a analogia; pois aqui falta ao princípio precisamente a possibilidade de um tal modo de conclusão, a saber a *paritas rationis*, de contar o ser supremo e o homem (relativamente a sua respectiva causalidade) como sendo de um e mesmo gênero. A causalidade dos seres do mundo, que sempre é sensivelmente condicionada (como é o caso da causalidade do entendimento) não pode ser transferida a um ser que não possui em comum com aqueles nenhum conceito de gênero, afora o de uma coisa em geral” (CFJ, § 90, B 450, p. 304). Para Gadamer (1996, p. 86-87), uma associação imediata entre o gênio e os atributos de uma divindade, movida por concepções tradicionais, é um caminho falso:

“A primazia tradicional do conceito racional frente à representação estética infável é tão forte que inclusive em Kant surge a falsa aparência de que o conceito precede a idéia estética, sendo que a capacidade que domina neste caso não é de modo algum o entendimento mas a imaginação”.

Essas hipóteses parecem pouco plausíveis. É o próprio Kant que, na seqüência do argumento, esclarece que a regra não pode ter o valor de uma fórmula ou preceito, mas tem de ser abstraída do ato, isto é, do produto. A regra não é algo pré-decidido ao início do ato poético, mas se decide à medida que o ato avança.

Já foi demonstrado suficientemente por Kant que o ato criador e o ajuizamento oriundo da experiência estética com a obra não podem ocorrer na base de conceitos predeterminados. Não obstante, nesses casos, existe regra. Regra não é entendida, aqui, como um conjunto de preceitos extraídos indutivamente da experiência e que sirvam de leis universais com base nas quais se torne possível deduzir a obra. Como então, defini-la? Talvez uma boa alternativa seja pensá-la como uma multiplicidade de fatores empíricos cuja adequada inter-relação cria as condições nas quais a obra de arte ocorre. Para Marzosa (1987, p. 86), o que é denominado por Kant como sendo “regra” é uma determinação do proceder poético, que não é separadamente representável ou representável como tal ou como universal, que se transfere da natureza à arte. Uma vez posta essa compreensão de “regra”, a atividade do gênio:

1) é um *talento* para produzir aquilo para o qual não se pode fornecer nenhuma regra determinada, e não uma disposição de habilidade para o que possa ser aprendido segundo qualquer regra; conseqüentemente, *originalidade* tem de ser sua primeira propriedade; 2) que, visto que também pode haver uma extravagância original, seus produtos têm que ser ao mesmo tempo modelos, isto é, *exemplares*, por conseguinte, eles próprios não surgiram por imitação e, pois, têm de servir a outros como padrão de medida ou regra de ajuizamento; 3) que ele próprio não pode descrever ou indicar cientificamente como ele realiza sua produção, mas que ela como natureza fornece a regra; [...] 4) que a natureza através do gênio prescreve regra não à ciência, mas à arte, e isto também somente na medida em que esta última deva ser arte bela” (CFJ, § 46, B 182-183, p. 153-154).

Gênio e regra relacionam-se, por um lado, de modo negativo: a atividade do gênio é indeterminada, não pode ser traduzida em processos de ensino e aprendizagem e excede a qualquer prescrição técnica de pôr em existência algo segundo um fim determinado; por outro, a mesma relação pode ser vista de maneira positiva: a produção artística é um ato livre, exemplar, que não permite uma apropriação direta e que provoca gratuitamente o efeito da beleza. A ação do gênio de “dar a regra” pode ser interpretada, assim, como um “descobrir a regra” no próprio ato de criação. Aí, sim, podemos perceber com clareza a oposição entre originalidade e imitação, esta última entendida como uma simples operação submetida a regras e derivada de um modelo ou paradigma. Arremata Kant (CFJ, § 47, B 183, p. 154): “qualquer um concorda em que o gênio opõe-se totalmente ao *espírito da imitação (Nachahmungsgeiste)*”.

Para ilustrar brevemente a tese kantiana e para deixar a argumentação mais leve, gostaria de propor ao leitor uma breve visita a um dos tópicos que aparecem no

filme “Todas as manhãs do mundo” (*Tous les matins du monde* – 1991). O enredo de tal filme, ambientado no final do século XVII, apresenta um período da vida do Senhor de Sainte Colombe, mestre na viola de gamba. Tomado por dor e culpa pela morte da esposa, constrói uma cabana na qual vai se isolar para se dedicar à música. Enlutado e irritadiço, o Senhor de Sainte Colombe é incapaz de suportar as outras pessoas. Sua única fonte de sentido é a música, com a qual tenta compensar a ferida da perda da esposa. Na vida do Senhor de Sainte Colombe, o sofrimento transforma-se quase em um princípio ético. Como vivenciar algum prazer depois da morte de quem amava tanto? Fora da dor melancólica não há criação possível, pensa o professor; e como ninguém poderia alcançar a sua dor, fica totalmente inviabilizada qualquer relação pedagógica. Nenhum aluno poderia aprender nada com ele, pois nenhum aluno viveu o que ele viveu. É nesse contexto que Marin Marais, um jovem músico, o procura para ser seu aluno.

Depois de uma série de conflitos e recusas, o professor acaba aceitando a empreitada de ensinar música ao jovem Marin Marais. Olhando a experiência do ponto de vista do aluno, o início é traumático. Movido pela vã expectativa de aprender música como um artesão que aprende regras específicas e técnicas claras, Marin Marais, só na base de muita frustração, nota que este não é o caminho. Mesmo como um instrumentista com sofisticado apuro técnico, não seria jamais um músico: “O senhor praticou muito? Conhece a posição do corpo. Interpreta com sentimento e desliza sobre as cordas. Sua mão esquerda salta como um esquilo. Seus floreios são engenhosos e encantadores. Mas eu não ouvi música”. Poderá acompanhar os que dançam ou servir como trilha sonora para o teatro. Não fará chorar ninguém. Viverá rodeado de música, mas não será músico, sentencia o professor. “O segredo da nossa arte é a surpresa”, defende o mestre, insinuando que ser músico tem muito mais a ver com descobrir e trazer aos ouvidos novas possibilidades de “regras” do que obedecer, virtuosa e piamente, gramáticas musicais já estabelecidas. O “ir além (ou aquém) da gramática” é o que escapa às possibilidades do ensino. Aprender essa lição é o desafio tanto para o mestre quanto para o aluno.

Como no sugestivo diálogo estabelecido entre Santo Agostinho e seu filho Adeodato na obra “O mestre” (*De Magistro*), também no filme o ato de ensinar é marcado por uma limitação severa. No diálogo mencionado a questão principal diz respeito a como atingir a verdade que traz felicidade. A hipótese inicial, paulatinamente criticada na sequência, é que a verdade, na relação de ensino-aprendizagem, pode ser atingida por palavras. Há nessa empreitada, entretanto, um impedimento severo: a verdade não se encontra apenas nas palavras (que mediam a relação entre quem ensina e quem aprende), pois a decodificação dos signos remete a outros signos e estes, por sua vez, a mais signos, e, assim, *ad infinitum*. Pelas palavras ditas pelo mestre, o discípulo apenas é levado a outros níveis de palavras, nunca atingindo realmente o “cerne” do que se quer ensinar. Para Santo Agostinho, a solução é admitir a presença da graça divina, como um fator atuante e determinante na relação pedagógica. É o

“Cristo em mim” que garante o acesso a conteúdos verdadeiros quando as palavras encontram seus limites. Essa potencialidade interior é o que permite ao aprendiz “seguir adiante” e ter uma visão direta da verdade. De uma forma semelhante ao ponto de vista agostiniano, Sainte Colombe suspeita radicalmente do poder da transmissão direta do saber musical. O aprendizado significativo só ocorre por uma espécie de “dor da identificação”, uma aproximação radical com a “dor” do mestre, com o impulso originário que levou o mestre a ser o que é e a compor do jeito que compôs. Daí decorre a insistência do mestre em incentivar o jovem Marais a “apreender” os sons do mundo, presentes no vento, no pincel e no xixi do menino, e que são inaudíveis no corpo da gramática musical, constituída por signos transmissíveis.

O reconhecimento do limite de ensinar regras e técnicas, em termos de criação artística, implica numa ética profunda. O mestre se compreende num “ponto sem regresso”, como “todas as manhãs do mundo”, uma condição que não pode ignorar. É uma consciência de dever que lhe exige ações fortes e até mesmo ríspidas, mas que, acima de tudo, significam respeito e amor ao aprendiz e confiança nas suas capacidades. Imbuído desse dever, o mestre (por amor à verdade e ao aprendiz) não admite atitudes e rotinas burocratizadas no processo de ensino/aprendizagem. O aluno precisa “caminhar por si mesmo” e entregar-se também à dor.

4 | SINTETIZANDO...

Além de incluir o momento da recepção como traço fundamental da experiência estética, a CFJ não se furta de abordar as características do objeto artístico e o modo como este pode ser objeto do juízo reflexivo estético. Diferentemente de outros artefatos, as obras de arte são feitas como conformes a fins sem a representação de um fim (finalidade sem fim), algo que só é possível pelo talento do gênio criador. Esse talento aproxima o ato da criação da arte com a natureza e não está sob o controle da racionalidade, nem as regras dos seus produtos podem ser explanadas conceitualmente. Isso somente é possível a partir de um livre-jogo entre a imaginação e a faculdade dos conceitos. O trabalho do gênio, que se transforma em arte, permite que a julguemos como bela ou como sublime. As obras de arte do gênio não são governadas por princípios já estabelecidos, nem podem ser objeto de um juízo determinante porque não constituem casos possíveis de regras a priori. Se alguma regra existe para apresentar objeto adequadamente, talvez seja a regra do sublime, ou seja, uma não-regra. Na ausência de categorias tanto de produção quanto de interpretação, cada obra (ou cada texto) é a exposição dessa falta essencial, desse inominável sempre tensionado com os critérios prévios de legitimação e comunicação.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Santo. *O mestre*. São Paulo: Landy, 2000.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y metodo I: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. 6.ed. Salamanca: Sígueme, 1996.

KANT, Immanuel. *Kritik der Urteilskraft*. 12.ed. Frankfurt: Suhrkamp, 1992.

_____. *Crítica da faculdade do juízo*. Trad. Valério Rohden e Antônio Marques. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

LEBRUN, Gerárd. *Kant e o fim da metafísica*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

MARZOA, Martinez. *Desconocida raiz común*. Madrid: Visor, 1987.

_____. La Crítica de Juicio estético, Hölderlin y el idealismo. In: ARAMAYO, Roberto R.; VILAR, Gerard (Ed.). *En la cumbre del criticismo: simpósio sobre la Crítica del Juicio de Kant*. Barcelona: Antrophos; México: Universidad Autónoma Metropolitana, 1992. p. 139-151.

SCHAPER, Eva. Kant on aesthetic appraisals. *Kant-Studien*, Berlin, n. 64, 1973.

_____. Taste, sublimity, and genius: the aesthetics of nature and art. In: GUYER, Paul (Ed.). *The Cambridge Companion to Kant*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 367-393.

TOUS le matins du monde. Diretor: Alain Corneau. Paris: Film Par Film, 1991. 115 min.

CAPÍTULO 2

“O QUE É AUDIAÇÃO?”: UMA ANÁLISE À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DA INDEFINIÇÃO DO CONCEITO DE AUDIAÇÃO COMO PROPOSIÇÃO DE NOVOS PARADIGMAS METODOLÓGICOS

Thiago Xavier de Abreu

Faculdade de Ciências e Letras da UNESP

Araraquara – São Paulo

RESUMO: O objeto deste trabalho é a imprecisão na definição do conceito de audiação, sendo que essa imprecisão é entendida como a expressão de um problema metodológico. Assim, nosso objetivo é analisar, à luz da psicologia histórico-cultural e da crítica vigotskiana aos fundamentos gerais da psicologia, a dificuldade de se definir o termo “audiação”, ou melhor, o problema metodológico que resulta nesta dificuldade. Para tanto, partimos de uma contextualização sobre a audiação, bem como de diferentes definições deste conceito. Tais definições são analisadas sob dois prismas: a) com base em princípios metodológicos gerais da psicologia histórico-cultural; b) por meio da concepção de funções psíquicas, presente nessa corrente teórica. Essa análise se mostra antes propositiva do que crítica, na medida em que, ao mesmo tempo, indica novos paradigmas para se pensar os fenômenos psicológicos envolvidos na atividade musical e aponta para a superação do problema da indefinição.

PALAVRAS-CHAVE: Audiação; Psicologia Histórico-Cultural; Vigotski; Fundamentos Metodológicos; Educação Musical.

ABSTRACT: The object of this work is the imprecision in the definition of the concept of audiation, and this imprecision is understood as the expression of a methodological problem. Thus, our goal is to analyze, in the light of Historical-Cultural Psychology and Vigotsky's criticism of the general fundamentals of psychology, the difficulty of defining the term “audiation”, or rather, the methodological problem that results in this difficulty. To do so, we start from a contextualization about audiation, as well as from different definitions of this concept. Such definitions are analyzed under two prisms: a) based on general methodological principles of Historical-Cultural Psychology; b) through the conception of psychic functions, present in this theoretical current. This analysis shows itself rather propositive than criticism, since at the same time it indicates new paradigms to think about the psychological phenomena involved in musical activity and points to overcoming the problem of indefinition.

KEYWORDS: Audiation; Historical-Cultural Psychology; Vigotski; Methodological Foundations; Music Education.

1 | A DIFICULDADE EM SE DEFINIR O CONCEITO DE AUDIAÇÃO: FORMULAÇÃO

DO PROBLEMA

A concepção de audição pode ser entendida como resultado de transformações ocorridas não somente com campo do ensino da música, mas nas ideias educacionais como um todo. Entre o final do século XIX e início do século XX, uma renovação dos fundamentos gerais que orientavam todo pensamento acerca da educação ocorreu de forma generalizada por todo o mundo. Diversos são os autores que discutem e analisam este período. Édouard Claparède, contemporâneo e artífice deste processo, utilizando-se de uma famosa analogia, observa a educação com “os métodos e os programas gravitando em torno da criança, e não a criança que gira ao redor de um programa imposto” (CLAPARÈDE *apud* HAMELINE, 2010, p. 21). Bogdan Suchodolski (2002), filósofo e pedagogo polonês, considera este movimento como uma passagem do que chamou de uma pedagogia da essência para uma pedagogia da existência. Dermeval Saviani (2009), por sua vez, apoia-se na conceituação de Suchodolski analisando este processo do ponto de vista da transformação do papel da burguesia.

Independentemente das formas de análise e do momento histórico dos autores um consenso é geral: alteram-se naquele período as bases mais fundamentais da educação. Esta mudança culmina numa inversão de foco: do ensino, ou da discussão das práticas e dos meios pelos quais se ensina, ao estudo das formas como se aprende. Daí a importância e o desenvolvimento da psicologia aliada aos estudos em educação. O estudo da *psique* humana como eixo central do direcionamento pedagógico seria uma tendência durante todo o século XX nas ideias pedagógicas, e isso não é diferente no caso da educação musical.

Helena Caspurro (2006) remonta o histórico da concepção de audição remetendo-se justamente a este período de transformação, enfatizando-a como resultado de uma mudança de atitude no ensino de música, uma “passagem da reflexão acerca de ‘como se ensina?’ para a problemática em torno de ‘como se aprende?’. Ou mais precisamente: ‘como se aprende a compreender auditivamente música?’” (p. 32).

Caspurro (*idem*) aponta Émile-Jacques Dalcroze como um pioneiro na discussão do que chamou de *audição interior*, termo muito utilizado por sucessores no campo de ensino da música, como Edgar Willems e Carl Orff. Indo além dos limites desse “ouvir interiormente”, Tobias Matthay, em 1913, já *diferenciava ouvir e escutar* na tentativa de exprimir a dessemelhança entre os processos de receber passivamente um som e compreendê-lo. Da mesma forma, seu contemporâneo James Mainwaring se valia do termo *thinking in sound* para expressar tal diferença, tal nível de atividade psicológica sobre o som. Contudo, para a autora, é em James Mursell que a problemática da audição interior ganha maior complexidade ao considerar a *necessidade da atividade do pensamento e do reconhecimento de um padrão sonoro* para a compreensão de uma música.

Na esteira dos avanços dos estudos psicológicos da aprendizagem da música, principalmente naqueles dados por Mursell, o conceito de audição surge em 1980

na obra *Music Learning Theory*, de Edwin Gordon (2000). Para Caspurro, o termo “significa a capacidade de ouvir e *compreender musicalmente* quando o som não está fisicamente presente” e “resulta da incontornável subjetividade terminológica que a simples palavra ‘audição’ encerra” (2006, p. 42, *grifos no original*).

Destarte podemos perceber ambiguidades na definição dada acima por Caspurro. Nela, vemos que o termo remete à tradição que se dirige ao entendimento da audição interior, mas que, contudo, não está inserido somente nestes limites. Ultrapassa-os, aproximando-se daqueles estudos que visam discutir a compreensão do som. De fato, é possível destacar três processos diferentes contidos na referida citação: primeiramente, a própria capacidade de ouvir; em segundo, a constatação de que este ato não depende de uma manifestação sonora imediata; e, por fim, que a simples audição não contempla a atividade de audição, que exige uma relação ativa de entendimento deste som. Esses processos, mesmo estando intimamente vinculados, não podem ser confundidos. Cada um possui suas especificidades, *mesmo não estando elas explícitas na definição de Caspurro*.

Para Edwin Gordon, a “audição 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*). Neste caso, para além da imediaticidade do fenômeno sonoro e sua compreensão, percebe-se a não exigência deste fenômeno, dado que a notação pode substituí-lo. Isso caracteriza um processo psicológico bem diferente dos acima expostos. Mais: na definição do autor e teórico fundador da concepção de audição, o termo também significa o ato teleológico de ouvir um som antes que nós mesmos os manifestemos, caso da ação de compor ou improvisar uma música.

Considerando os aspectos mencionados, fica a questão: afinal, o que é audição? Nossa resposta a essa pergunta é justamente a formulação do problema que nela reside: *a multiplicidade dos processos psicológicos abarcados pela a definição de audição faz com que esta própria definição não possa ser formulada*. Isso ocorre porque processos essencialmente diferentes, que possuem suas especificidades, são tratados de maneira indiferenciada.

Neste trabalho discutiremos o problema da indefinição do termo audição como *expressão do problema metodológico* de não especificidade dos processos psicológicos ali envolvidos. *Trata-se, portanto, de uma revisão metodológica*. É justamente nas possíveis contribuições desta revisão que tais especificidades podem ser demonstradas, e apontam o caminho para a superação tanto dos problemas metodológicos quanto da própria definição de audição.

2 | O PROBLEMA METODOLÓGICO: ANÁLISE À LUZ DA CRÍTICA VIGOTSKIANA

A análise do problema da indefinição do conceito de audição que apresentaremos se apoia, de maneira geral, nos fundamentos da chamada psicologia histórico-cultural. Esta corrente teórica da psicologia foi inaugurada no início do século XX na União Soviética (URSS) e tem como principais representantes L. S. Vigotski, A. N. Leontiev e A. R. Luria. Para Pasqualini (2006), a contextualização dessa teoria deve ser entendida por três vias: a primeira, pela dimensão ética e política que emana do momento histórico da Revolução Socialista na Rússia; a segunda, pela chamada Escola de Vigotski, grupo de estudos encabeçado pelo teórico no Instituto de Psicologia da Universidade de Moscou; por fim, pela fundamentação teórica marxista, isto é, pela aplicação do método materialista histórico-dialético aos fenômenos psicológicos. Sobre o a contextualização desta corrente teórica vide também Facci (2004) e Tuleski (2008). Neste trabalho centralizamos nosso referencial acerca desta corrente teórica em Martins (2013) por dois motivos: primeiramente, pela sua abordagem metodológica que toma como unidade mínima de análise a concepção de *funções psíquicas superiores*, essencial para a compreensão do problema aqui levantado; em segundo, pelo fato desta obra relacionar o processo de desenvolvimento das funções psíquicas à ação educacional.

Martins nos explica que na perspectiva da psicologia histórico-cultural a *psique* é entendida como um sistema funcional, isto é, como *relações* entre *funções do sistema psíquico*. Deste ponto de vista as funções não são tomadas como resultado do psiquismo humano, mas o próprio psiquismo é tido como um processo que se diferencia em diferentes funções. A autora explica que a utilização da concepção de função é característica da época em que Vigotski, precursor desta corrente teórica, iniciara seus trabalhos (início do século XX). Com efeito, o principal objeto da psicologia à época era encontrar as bases dos comportamentos complexos, como a linguagem escrita, o cálculo, a memória voluntária, a atenção dirigida etc. Vigotski, também tomara como problema o comportamento complexo, contudo, partindo de uma revisão aos métodos então vigentes, chega a uma forma completamente nova de entendimento do psiquismo humano.

Em outras palavras, de acordo com Martins, Vigotski não somente protagonizou a criação das bases teóricas de uma nova forma de se pensar o desenvolvimento da *psique* humana, como também realizou uma profunda revisão dos aspectos metodológicos em voga nos estudos psicológicos de seu tempo. Para ele, uma das principais barreiras destes estudos era a indefinição do próprio objeto da psicologia, isto é, do que seja o psiquismo humano, sendo que tal indefinição radicava-se em problemas metodológicos – atentemo-nos aqui à semelhança com o objeto de discussão deste trabalho. Para a superação destes problemas, o psicólogo russo propôs três princípios para a realização do que chamou de uma “psicologia científica”:

- a) a análise do processo e não do objeto;
- b) o entendimento do objeto como processo;

c) a superação da descrição dos fenômenos para a explicação de sua gênese.

Intimamente conectados, o primeiro e o segundo princípios possuem uma sutileza metodológica. Por um lado, aponta-se que o olhar do pesquisador deve focar os processos subjacentes ao objeto (primeiro princípio), contudo, não há outra forma de um processo se manifestar senão como um objeto que se apresenta ao pesquisador, o que implica a necessidade de se entender o próprio objeto como um processo (segundo princípio). Ao considerar o objeto como processo superamos sua condição de aparência e apreendemos sua essência. A aparência, por sua vez, deve ser considerada como uma manifestação da essência, como objeto aparente. Nas palavras de Lênin: “a aparência é a Essência em *uma* de suas determinações, em um de seus aspectos, em um de seus momentos. A *Essência* parece ser precisamente isto. A aparência é o ‘aparecer’ da própria Essência em si mesma” (*apud* LUKÁCS, 1968, p. 222, *grifos no original*). Eis a relação dialética entre objeto e processo, ou aparência/essência que, para Vigotski, deve orientar a análise científica da *psique* humana.

Utilizando-nos da mesma leitura da relação entre aparência e essência para observar o terceiro princípio proposto por Vigotski podemos ver que é na essência do fenômeno que radica a própria aparência, o que implica na necessidade de ultrapassar a descrição de sua forma fenomênica em direção aos seus fatores essências, determinantes, sua *gênese*. Para o Vigotski, somente tomando a gênese do fenômeno, e não sua manifestação, como horizonte da pesquisa a psicologia poderia ser alçada à ciência dada sua superação ao aspecto descritivo.

Podemos, assim, estabelecer uma aproximação entre os três princípios: se a essência do fenômeno, a fonte que determina suas principais características, é sua gênese, e a essência é uma relação processual que ultrapassa a aparência imediata do objeto, por silogismo básico temos que a gênese do fenômeno é sempre uma relação processual. Contudo, como vimos, tal processo (gênese) nunca estará dado imediatamente na realidade, se apresentando sempre na forma de um objeto.

Considerando a crítica vigotskiana aos fundamentos metodológicos da psicologia, voltemos agora ao nosso objeto de discussão neste trabalho: a indefinição do conceito de audição como expressão da não especificidade dos processos psicológicos envolvidos neste fenômeno, o que configura um problema metodológico.

Se observarmos as citações dos textos de Helena Caspurro e Edwin Gordon acima destacadas pelo prisma da psicologia histórico-cultural (MARTINS, 2013) teremos a audição como uma mescla de funções psíquicas. Por exemplo, quando se fala que a audição corresponde ao ato de ouvir um som, isso nos levará a crer que se trata de um fenômeno correspondente à *captação sensório-perceptual*, que inclui as funções *sensação* e *percepção*. De maneira simplificada, a sensação pode ser entendida como um reflexo incondicionado, uma resposta imediata ao estímulo do ambiente; uma captação de propriedades isoladas do fenômeno, as quais atuam diretamente sobre os sentidos. Já a percepção, outra função psíquica, atua como

articuladora dessas propriedades, como sintetizadora dos elementos da sensação. É por este motivo que, mesmo dividindo-se em funções diferentes, falamos sempre em uma unidade de captação sensório-perceptual, uma vez que tais funções sempre agem juntas.

No entanto, como vimos nas tentativas de definição do conceito, para Gordon e Caspurro, a audição não depende da manifestação imediata do som. Pelo prisma da psicologia histórico-cultural, isso seria uma característica da *memória*, função psíquica a que compete a evocação daquilo que, no passado, foi sentido, percebido e atentado. Trata-se, na verdade, de um sistema (processo) de registro, conservação e evocação dos elementos dados na trajetória de experiências do indivíduo. Deste modo, podemos concluir que a memória não pode ser completamente compreendida em si mesma, mas age com base na sua relação com a captação sensório-perceptual.

Gordon também trata a “escuta interior” de um som antes de se transformar efetivamente em som materializado (ondas sonoras) ou em uma notação musical como audição, o que aproxima este conceito ao que a psicologia histórico-cultural considera *imaginação*. Esta função psíquica opera no sentido de modificar as conexões já estabelecidas entre objeto e sua evocação, produzindo um novo produto; uma construção que antecipa o produto da atividade. Obviamente, quando falamos em “conexões já estabelecidas” não podemos deixar de fora dessa perspectiva as funções sensação, percepção e memória.

Não é a intenção deste trabalho analisar cada uma das funções psíquicas contidas nas tentativas de definição do conceito de audição. A pequena exposição realizada nos parágrafos acima já é suficiente para observarmos com outros olhos o problema da indefinição deste conceito, nosso real objeto de discussão. Com efeito, discutimos, a título de exemplificação, sobre quatro funções psíquicas que parecem estar contidas nas citações de Gordon e Caspurro: sensação, percepção, memória e imaginação. Vimos, porém, que tais funções não podem ser explicadas por si mesmas, mas só se definem na medida em que interagem umas com as outras. *Não obstante, elas não se confundem: cada uma possui suas especificidades.*

Este modo de observar e conceituar as funções psíquicas só pode ocorrer se os princípios metodológicos defendidos por Vigotski forem aplicados. Nenhuma dessas funções é um objeto por si mesma, mas sim diferentes processos psicológicos que remetem, em última instância, à atividade humana em geral – a qual, para psicologia histórico-cultural, é entendida sob a categoria de trabalho, uma vez que este corrente está fundamentada no marxismo. Em outras palavras, o ser humano age; essa ação possui diferentes características psicológicas, cada uma com suas especificidades (funções), as quais visam suprir diferentes necessidades dessa atividade. As funções são, portanto, processos (primeiro princípio). Suas diferenciações mostram que um processo maior (atividade humana geral) possui diferentes características, se apresenta na realidade por diferentes objetos, diferentes formas de ação (segundo princípio). Sem se atentar às diferenças entre esses objetos (manifestações de processos)

difícilmente podemos compreendê-los. Respeitar essa relação dialética entre objeto e processo, entre funções psíquicas e atividade, é caminhar no sentido da gênese do fenômeno (terceiro princípio).

Não é esta a fundamentação metodológica que orienta a teoria da audição. Percebe-se que os fenômenos não são considerados por suas características processuais, mas sim como objetos acabados, que se manifestam, todos, indiferentemente, como “audição”. O ato de ouvir, tomado em si mesmo como um objeto acabado, pode ser considerado tanto do ponto de vista da captação sensorio-perceptual (ouvir um som), da memória (recordar-se de um som) ou da imaginação (premeditar um som). O que esclarece as diferenças de cada uma destas “formas de ouvir”, suas especificidades, são os elementos processuais nelas envolvidos, elementos estes esboçados acima na discussão de cada uma destas funções psíquicas, reflexão a qual não é encontrada na teoria da audição.

3 | CONCLUSÃO

Vemos, portanto, que a imprecisão na definição do conceito de “audição” é resultante de uma perspectiva metodológica que não consegue superar a aparência do fenômeno, seja ele qual for. Formulando em outros termos: o problema metodológico que leva à incompreensão do que seja audição é expressado pela indefinição de seu conceito. A audição, sob análise dos fundamentos gerais da psicologia histórico-cultural, mostra-se constituída de diferentes funções psíquicas. Dessa forma, tal indefinição pode ser entendida como uma dificuldade no entendimento das especificidades de cada uma dessas funções, sendo que essa dificuldade não pode ser outra coisa senão o próprio problema metodológico.

A análise aqui apresentada, contudo, não objetivou simplesmente realizar uma crítica ao conceito de audição. Nosso intuito ao demonstrar o problema da indefinição deste conceito está relacionado à *revisão metodológica dos paradigmas* aplicados às teorias da educação musical que pretendem entender o fenômeno da música do ponto de vista dos processos psicológicos neles envolvidos.

A fundamentação metodológica que orienta a psicologia histórico-cultural permite uma rica análise dos processos psíquicos contidos na atividade musical, bem como, no caso da audição, pode contribuir para a resolução do problema conceitual aqui levantado, na medida em que demonstra as especificidades de cada uma das funções psíquicas. Desta forma, a presente análise retém um duplo caráter teórico. É uma *análise crítica*, na medida em que formula os problemas metodológicos dos paradigmas centrais da psicologia tomando como objeto o conceito de audição, ou melhor, o problema de sua indefinição. Mas essa crítica é também *propositiva*, pois a formulação destes problemas expressa nela mesma um caminho para sua superação. Um caminho para a superação dos limites metodológicos por meio dos fundamentos

gerais da psicologia histórico-cultural e para a definição de audição pela via da especificação das funções psíquicas.

REFERÊNCIAS

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>> Acessado em: 19/09/2018 às 13:41.

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.

HAMELINE, Daniel. Édouard **Claparède**. Trad. Izabel Petraglia, Elaine T. Dalmas Dias. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

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.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41ª ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2002.

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.

CAPÍTULO 3

A PRÁTICA DO CANTO CORAL E SUAS APRENDIZAGENS: UM ESTUDO DESCRITIVO-INTERPRETATIVO

Hellen Cristhina Ferracioli

Universidade Estadual de Londrina – UEL
Londrina – Paraná

Leandro Augusto dos Reis

Universidade Estadual de Londrina – UEL
Londrina – Paraná

RESUMO: Este artigo é fruto de uma pesquisa desenvolvida no curso de especialização e teve como objetivo compreender os aspectos músico-pedagógicos que caracterizam a prática do canto coletivo como ambiente de educação musical. A pesquisa foi realizada no contexto de um coro adulto amador, vinculado a uma igreja católica da cidade de Apucarana, Paraná. A abordagem metodológica adotada foi a pesquisa qualitativa, no formato de um estudo descritivo-interpretativo. A coleta de dados se deu por meio dos diários de campo e das gravações provenientes das observações não participativas de quatro ensaios, bem como das entrevistas semiestruturadas, realizadas com o regente e com quatro coralistas representantes de cada naipe do coro. A concepção de processo de ensino e aprendizagem musical está fundamentada na perspectiva de Keith Swanwick (1937-) e de outros autores que desenvolveram pesquisas no âmbito da educação musical e do canto coral. Os resultados indicaram que o coro adulto amador se constitui em um importante

espaço de educação musical, propício ao desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem em Música.

PALAVRAS-CHAVE: Educação musical. Ensino e aprendizagem de adultos. Coro amador.

ABSTRACT: This work is the result of a research developed in the Specialization course and aimed to understand the musician-pedagogical aspects that characterize the practice of collective singing as an environment of musical education. The research was conducted in the context of an amateur adult choir, linked to a church, in the city of Apucarana, Paraná. The methodological approach adopted was qualitative research, in the form of a descriptive-interpretative study. Data collection was done through field journals and recordings from the non-participatory observations of four rehearsals, as well as semi-structured interviews with the conductor and four choristers representing each choir suit. The conception of the process of teaching and learning music is based on the perspective of Keith Swanwick (1937-) and other authors who have developed research in the field of music education and choral singing. The results indicated that the adult amateur choir constitutes an important musical education space, conducive to the development of a teaching and learning process in Music.

KEYWORDS: Musical education. Adult teaching and learning. Amateur choir.

1 | INTRODUÇÃO

As pesquisas desenvolvidas no âmbito do processo de ensino e aprendizagem em Música cada vez mais direcionam o olhar dos pesquisadores para contextos educacionais distintos da escola regular (DEL BEM, 2003). Um desses contextos é o coro adulto amador, foco desta pesquisa.

Com a valorização do canto coral como ambiente favorável para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em Música na fase adulta, surgem novas investigações que buscam refletir sobre diferentes metodologias de trabalhar música e seus elementos com coralistas adultos (DIAS, 2011). A prática do canto coral passa a ter como objetivo principal o desenvolvimento e o aprimoramento de algumas habilidades musicais.

Swanwick (2003) chama atenção para a necessidade de uma prática de regência coral preocupada em oportunizar aos coralistas uma experiência musical efetiva do ponto de vista educacional, isto é, um processo educativo no qual o discente se considera aprendiz e compreende a utilidade daquele conhecimento para si. O autor, referindo-se aos programas de corais desenvolvidos em escolas norte-americanas, afirma que os participantes acabam demonstrando um desinteresse pela prática musical ao atingirem a fase adulta, como reflexo de uma aula cujo principal objetivo “parece ser desenvolver um programa de música no formato de apresentação pública, mais do que prover uma experiência educacional musicalmente rica” (SWANWICK, 2003, p. 52-53). Esse pesquisador aponta também a outra face da realidade da prática coral e questiona a metodologia utilizada na maioria das atividades corais, marcada por repetições incessantes que levam ao tédio e ao conseqüente desinteresse por parte dos membros.

Porém, existem raras exceções em que o regente abdica das tradições metodológicas e dos seus gostos pessoais para ensinar música musicalmente aos seus coralistas (SWANWICK, 2003). Matos (2007) reforça essa ideia, destacando a necessidade da ação músico-pedagógica do regente na atividade coral, para que os coralistas não sejam meras “marionetes” em suas mãos. Pelo contrário, o autor enfatiza que, em primeiro lugar, os elementos inseridos na música vocal devem ser vivenciados pelo coralista, provocando-lhe reflexões musicais e sociais, para depois serem expressados de forma significativa por meio do canto.

Com base na literatura mencionada (DIAS, 2011; MATOS, 2007; SWANWICK, 2003), nota-se que a atuação pedagógica do regente pode favorecer uma vivência musical efetiva aos coralistas, quando há preocupação com o processo educativo que ocorre na atividade coral e com os outros fatores extramusicais que interferem nesse processo.

Esta pesquisa também quer olhar para o ambiente da prática coral como um local apropriado para se percorrer esse caminho de ensinar e aprender. E para investigar, descrever e analisar a prática educativa musical ocorrida no ambiente de coro adulto amador, optou-se por desenvolver uma pesquisa qualitativa, no formato de um estudo descritivo-interpretativo, com base nos diários de campo provenientes das observações e nas entrevistas semiestruturadas, realizadas com o regente e com quatro coralistas representantes de cada naipe do coro (soprano, contralto, tenor e baixo).

2 | O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM CONTEXTO DE CORO ADULTO AMADOR

A compreensão sobre como ocorre o processo de aprendizagem musical durante uma prática educativa é comumente abordada em investigações científicas do âmbito da educação musical. Educadores e estudiosos que desenvolveram pesquisas nessa área consideram imprescindível refletir e debater acerca da maneira como um indivíduo aprende, pois, a partir disso, é possível pensar sobre uma prática pedagógica mais eficiente (AGUIAR; FREIRE, 2009; DIAS, 2011; FERREIRA; TORRES, 2008; KEBACH, 2009; SWANWICK, 1994).

Swanwick (1994) acredita que aprender novos conceitos ou ter novas experiências não se trata simplesmente de acumular informações que se sobrepõem em nossa mente. O que acontece é um reajuste da estrutura do conhecimento anterior, ao que o autor se refere como “mudança silenciosa de disposição” (SWANWICK, 1994, p. 14, tradução nossa), ou no termo original, *unspoken change of disposition*.

O processo de aprendizagem, entendido como uma desconstrução e reconstrução das estruturas da mente, é caracterizado pela modificação do senso de comodidade em que se encontra o aprendiz antes de se deparar com o novo, com o desconhecido. Nas palavras de Swanwick (1994, p. 13, tradução nossa),

[...] nós perdemos e ganhamos por saber mais – por sermos confrontados com uma perspectiva diferente. Análise não apenas reforça o que já é intuitivamente conhecido, mas pode também desafiar a segurança que repousa no conhecimento existente, perturbando o conforto do familiar, convidando-nos a reconstituir nossa percepção.

Kebach (2009), cujo trabalho apresenta uma aproximação com a perspectiva de Keith Swanwick (1937-) acerca da aprendizagem musical, destaca que, para os adultos, há uma necessidade de criar regras que organizem o pensamento musical. E esse pensamento é acomodado na mente de acordo com as estruturas afetivas e cognitivas já construídas em diversas áreas de conhecimento.

Algumas discussões acerca do processo de aprendizagem musical também indicam que é preciso ter ciência de que existem diversas maneiras de conceber a música e de compreender seus fenômenos. Ao indivíduo deve ser permitido vivenciar a música tanto por meio da intuição resultante da experiência musical quanto por meio

da análise mais aprofundada dos elementos da música (KEBACK, 2009; SWANWICK, 1994).

Swanwick (1994) denomina essas diferentes formas de abordar a música como abordagem analítica e abordagem intuitiva. A abordagem analítica consiste em uma resposta mais racional ao material sonoro, uma visão mais aprofundada do objeto musical. A abordagem intuitiva trata-se de uma resposta mais espontânea à música, sem a racionalização que uma análise musical implica.

Em seu estudo, Kebach (2009, p. 83, grifo da autora) ressalta que, na abordagem intuitiva, os alunos “percebem que há uma razão de ser para agirem de determinado modo para ter êxito nas condutas musicais, mas ainda não têm consciência do ‘porquê’ de agir dessa forma”. Para a autora, essa consciência que conduz a uma visão mais analítica e racional da música “depende de uma construção progressiva e das autorregulações realizadas durante as ações sobre o objeto musical” (KEBACH, 2009, p. 83).

Aguiar e Freire (2009, p. 232) entendem que um processo de aprendizagem musical pode ser considerado efetivo quando há autonomia e “domínio dos esquemas de percepção e interpretação”, ou seja, quando um indivíduo é capaz de apropriar-se de um material sonoro/musical e expressar-se criativamente por meio dele.

Dias (2011) traz um argumento que complementa o pensamento de Aguiar e Freire (2009) acerca do processo educativo, ressaltando a importância de relacionar a vivência musical e cultural do educando com o conhecimento do educador, ou seja, associar os conceitos e os conteúdos a serem assimilados com as características coletivas e individuais do grupo que experencia a prática músico-pedagógica. Segundo a autora, tais relações podem propiciar a “construção de um todo musical, artístico, educacional, sociocultural e, sobretudo, humano” (DIAS, 2011, p. 107).

Algumas pesquisas a respeito da prática músico-pedagógica sustentam a defesa de que direcionar o olhar para as maneiras de aprender música é tão imperativo quanto refletir sobre as maneiras de ensinar música. Ferreira e Torres (2008), cujos apontamentos também estão fundados nas ideias de Keith Swanwick (1937-), sugerem que algumas estratégias de ensino podem motivar os coralistas a participarem do processo educativo no decorrer da atividade coral. Esses autores consideram que trabalhar conteúdos musicais (ritmo, melodia, harmonia, afinação, fraseado, dinâmica) no próprio repertório do grupo é uma dessas estratégias. Aguiar e Freire (2009) ainda reforçam que, para transformar o ambiente coral em um contexto de educação musical, é fundamental que o regente escolha um repertório adequado, condizente com o nível de conhecimento e habilidades musicais dos coralistas.

Após a apresentação do referencial teórico que embasa este estudo, descreve-se a seguir o método e os procedimentos utilizados para a coleta de dados no contexto investigado.

3 | MÉTODO

O presente trabalho se constitui em uma pesquisa qualitativa, no formato de um estudo descritivo-interpretativo, fundamentado nas reflexões de Bogdan e Biklen (1994) e Lüdke e André (1986). Destaca-se que o método qualitativo busca confrontar as informações obtidas por meio da coleta de dados com os pressupostos teóricos existentes a respeito do assunto estudado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Os autores Bogdan e Biklen (1994) compreendem a importância de uma observação mais ampla dos fenômenos ocorridos no contexto investigado e destacam que o contato direto do pesquisador com esse contexto atribui maior credibilidade aos resultados de pesquisa divulgados.

O ambiente escolhido para a investigação foi um coro adulto amador da cidade de Apucarana, Paraná, vinculado a uma igreja católica desse Município, composto por vinte e oito membros, com idade entre 21 e 60 anos.

Para proceder à coleta de dados no campo de investigação, elegeu-se os seguintes instrumentos: observação da realidade investigada e entrevista semiestruturada com o regente e com alguns dos coralistas.

A observação, então, consistiu em assistir a quatro ensaios do coro, referentes à fase preparatória de seis peças vocais para apresentação pública. Junto à observação, outro instrumento usado nesta pesquisa para recolher dados foi a entrevista semiestruturada. Dois tipos de entrevista semiestruturadas foram realizados: com o regente e com quatro coralistas. Cada coralista entrevistado representava um naipe do coro – uma soprano, uma contralto, um tenor e um baixo. A entrevista com o regente se deu anteriormente à observação dos ensaios; o regente relatou, dentre outros aspectos, seus anseios, suas intenções pedagógicas e suas pretensões performáticas. Já a entrevista com os coralistas ocorreu no final do processo de coleta de dados, como um *feedback* da aprendizagem das obras trabalhadas nos ensaios.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO: O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO CONTEXTO INVESTIGADO

Já foi revelado o pensamento de Swanwick (1994), o qual afirma que o coro adulto é um espaço propício à construção dos conceitos musicais. Essa possibilidade foi percebida em alguns momentos dos ensaios observados. Por exemplo, no terceiro dia de ensaio, durante a passagem de uma das peças do repertório, uma soprano explicitou sua dúvida quanto à melodia de um trecho específico e o regente respondeu ao questionamento da coralista, cantando e desenhando no ar o contorno melódico desse trecho. Compreende-se que o episódio descrito pode ser considerado um momento favorável à aprendizagem do conceito de linha melódica, uma vez que é possível mostrar aos coralistas que essa linha apresenta movimentos ascendentes e descendentes, definidos pelo intervalo entre as notas que compõem a melodia.

De acordo com Ferreira e Torres (2008), os conceitos relacionados aos sinais de expressão musical (sinais de articulação, dinâmica e andamento) também podem ser trabalhados durante os ensaios corais, com base no repertório escolhido e nas partituras das peças. Traçando paralelos entre a alegação desses autores e os resultados de pesquisa, afirma-se que o contexto investigado se fez, mais uma vez, oportuno ao ensino desses conceitos. Em uma das partituras entregue aos coralistas havia uma *fermata* (um sinal de articulação musical usado para indicar que a nota, o acorde ou a pausa marcada deve ser sustentada por mais tempo do que normalmente seria; esse tempo passa a ser determinado pelo executante, pelo regente ou pelo contexto). A ação do regente para fazer com que os coralistas reconhecessem com mais facilidade esse sinal de articulação foi desenhar a *fermata* no ar. Em seguida, ele deu um exemplo prático, cantando uma das frases musicais da peça e sustentando bastante a nota marcada pelo sinal. Acrescenta-se ainda que, ao longo do terceiro ensaio observado, os significados de *ritenuto* e *rallentando* também foram abordados, a partir das considerações tanto do regente quanto dos coralistas sobre esses sinais de expressão e as relações que apresentam com o andamento da música. A título de esclarecimento, quando o sinal *ritenuto* (*rit.*) aparece na partitura, significa que o andamento deve ser retido de maneira uniforme e repentina; já o sinal *rallentando* (*rall.*) indica que o andamento deve ser reduzido gradativamente.

No quarto ensaio, os coralistas tiveram contato com um cânone. O regente informou que se tratava de uma forma musical em que todos os naipes deveriam entoar a mesma melodia, mas em momentos diferentes, com entradas defasadas. O regente utilizou as indicações das entradas de vozes presentes na partitura para explicar como a peça deveria ser executada. Nesse instante, alguns coralistas fizeram a associação dessa técnica musical com outras peças que já integraram o repertório do coro em épocas anteriores. Conforme propõe Dias (2011), valorizar essa relação do conteúdo abordado com a vivência musical anterior dos coralistas pode aumentar o interesse de todo o grupo pelo assunto, favorecer a construção do conhecimento musical e tornar ainda mais efetiva a prática pedagógica do regente. A maneira que o maestro encontrou para exemplificar o cânone foi tocar no teclado a melodia de *Frère Jacques* (cantiga francesa) e alegar que se tratava de uma canção possível de ser executada com entradas sucessivas de vozes. Tendo em vista que o exemplo musical utilizado era conhecido pela maioria dos membros do coro, então, nesse ponto, a atitude do regente foi correspondente às proposições de Dias (2011).

As entrevistas com o regente e com os quatro coralistas representantes de cada naipe do coro foram realizadas com o intuito de investigar se os sujeitos dessa pesquisa tinham ciência de que a atividade coral poderia ser uma rica oportunidade de educação musical. A soprano afirmou que não se sentia capacitada para a execução de arranjos vocais compostos pelo regente antes de ser convidada a integrar o grupo. Contudo, ela demonstrou reconhecer o valor dessa atividade coral para a sua vivência musical e para a sua vida, pois foi essa prática que fez com que ela percebesse que

estava apta para o canto coletivo: “[...] E a gente nem imaginava que ia cantar esses arranjos que ele [o regente] faz. [...] É um privilégio, viu!” (Soprano).

A contralto revelou ser motivada pelo desafio de aprender peças vocais cada vez mais difíceis. O tenor alegou ser um admirador da música coral e se sentir feliz por ter a chance de aprender mais sobre esse estilo musical, aprender a cantar com vozes. E o baixo, por sua vez, relatou que, antes de se envolver com esse ambiente, o desprezava. Mas, após o primeiro contato com a atividade coral, nunca mais conseguiu se distanciar desse contexto propício ao desenvolvimento de habilidades musicais.

Os coralistas entrevistados relataram que a complexidade melódica, rítmica e harmônica de algumas peças escolhidas pelo regente (em comparação com as peças trabalhadas anteriormente) tornou o aprendizado mais difícil; praticamente, um desafio a ser superado. Sobre esse assunto, Swanwick (1994) ressalta que algumas estruturas mentais previamente estabelecidas acerca do conhecimento musical precisam ser modificadas e reajustadas, algo que, como já foi exposto, é uma tarefa árdua e desafiadora. Mas, apesar da dificuldade para executar algumas das peças trazidas pelo regente, os entrevistados se mostraram cientes da importância de ter contato com elementos musicais novos, por meio da execução de arranjos vocais mais complexos. Ao falar sobre as peças trabalhadas nos ensaios observados, um dos entrevistados, o baixo, ressaltou que:

Ah! O que eu gostei foi da escolha dessas músicas para essa missa de agora. São músicas, assim, um pouco diferentes do padrão que a gente estava acostumado a cantar. São músicas mais elaboradas. É... então eu gostei... gostei dessa escolha. E eu acho que isso é bom porque a gente tem que começar sempre a se aprofundar mais e procurar conhecer outros estilos (Baixo).

A maioria dos coralistas sabia pouco a respeito de leitura musical e técnica vocal, ou não tivera contato com um estudo formal de música antes de ingressar no coro. Em geral, a visão positiva ou negativa que os membros do grupo tinham sobre sua própria conduta musical diante da execução dos arranjos vocais consistia em uma resposta espontânea à música vivenciada naquela atividade coral, algo que está relacionado à dimensão intuitiva da aprendizagem musical, assinalada por Kebach (2009) e por Swanwick (1994).

No entanto, quando o regente trouxe explicações sobre certos conceitos e elementos musicais, apresentando o significado de alguns sinais presentes na partitura ou caracterizando as peças quanto aos seus aspectos estilísticos, ele buscou capacitar os coralistas para que eles pudessem responder à música com maior criticidade e de uma maneira mais racional, ou seja, ter uma visão mais aprofundada acerca dos aspectos musicais que caracterizavam o repertório ensaiado. Lembra-se que os autores supracitados reconhecem também essa dimensão da aprendizagem musical e a denominam como abordagem analítica.

As diferentes formas de os coralistas conceberem a música possivelmente estavam relacionadas à bagagem musical que cada um deles trazia consigo,

configurada a partir das suas experiências vividas e do seu contexto sociocultural. Em reforço aos apontamentos de Dias (2011) evidenciados anteriormente, sublinha-se que é necessário pensar em meios de relacionar a experiência musical dos coralistas com o conhecimento musical do regente, ao definir as práticas pedagógicas empreendidas em contexto de canto coral. Sendo assim, buscou-se olhar mais profundamente para os relatos e as ações dos participantes da pesquisa em relação a esse aspecto pontuado pela literatura.

O baixo entrevistado demonstrou satisfação pelo fato de alguns arranjos vocais se referirem a músicas que ele já conhecia, mesmo que sua linha melódica fosse algo inédito:

Eu gosto... quando a música é conhecida. [...] pelo fato de a gente conhecer a música, se torna interessante o processo mental... de a gente ver como vai ficar esse arranjo naquela música que a gente já conhece. [...] Quando a gente não conhece a música, é... diferente o processo. Mas, como a música é conhecida, então a gente fica imaginando como ela vai ficar depois com as quatro vozes (Baixo).

Ao discorrer sobre esse assunto, o tenor entrevistado sustentou uma opinião semelhante à do baixo, uma vez que ressaltou a relevância de os arranjos pertencerem ao cotidiano musical dos coralistas. Mas, justificou seu argumento, destacando que isso poderia auxiliar no desempenho das mesmas peças em outras atividades da igreja.

Como já foi explicitado anteriormente, em alguns momentos dos ensaios observados, o regente tentou aproveitar as peças que compunham o repertório, como um meio de abordar conceitos referentes à escrita musical. Salienta-se que essa é uma das estratégias propostas por Ferreira e Torres (2008) para motivar os participantes das atividades de canto coletivo a se envolverem com o processo músico-pedagógico. Além das convergências com a literatura estudada, percebeu-se que as ações do maestro, nesse aspecto, também foram correspondentes aos seus relatos, como demonstra o trecho a seguir:

[...] a gente tenta explicar um pouco, pelo menos onde é a linha de cada voz; o que é uma grade, onde cada linha representa uma voz do coro... onde que ele tem que seguir. Mais ou menos, alguns entendem que, quando as notinhas sobem, é mais agudo e, quando descem, é mais grave. É claro, de certa forma, já é uma leitura, muito superficial, mas não deixa de ser pelo menos uma base. Então isso acaba ajudando também [...] (Regente).

Vê-se no relato acima exposto que houve uma preocupação, da parte do regente, com o aprendizado básico da notação musical. E pode-se afirmar, com base nas observações, que alguns conceitos musicais foram, de fato, abordados a partir das peças trabalhadas. Sendo assim, finaliza-se esta análise com a conclusão, sustentada no pensamento de Aguiar e Freire (2009), de que a escolha do repertório adequado favoreceu o aprendizado musical dos coralistas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comumente, o coro é percebido como um grupo de pessoas que se juntam para cantar. Mas, quando decidimos olhar para esse contexto com as lentes da educação musical, assumimos que o coro amador é um espaço favorável ao desenvolvimento e aprendizagem em Música.

Tendo como base as concepções de educação musical adotadas nesta pesquisa, compreendemos que a prática coral deve estar voltada à formação e vivência musical dos coralistas. Para tanto, é preciso ter em mente que a *performance* em apresentações públicas não pode ser o foco principal da atividade coral, mas apenas uma parte constituinte desse processo de aprendizagem musical.

Ao retomar alguns resultados de pesquisa, destaca-se que as análises aqui empreendidas permitiram concluir que, no contexto de um coro adulto amador, o processo de educação musical se dá por meio do repertório escolhido e dos conteúdos que podem ser trabalhados a partir desse repertório; por meio das dúvidas que os coralistas expõem e das explicações do regente; e por meio das relações que os coralistas fazem entre conceitos musicais trabalhados e suas experiências prévias, construindo, assim, seu conhecimento musical.

Espera-se que essas e outras reflexões explicitadas neste estudo possam trazer contribuições para a prática músico-pedagógica desenvolvida em situações semelhantes ao contexto investigado, bem como para as novas investigações acerca da educação musical no canto coral.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Frederico Neves de; FREIRE, Vanda Lima Bellard. A prática coral sob perspectiva de musicalização. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2009, Londrina. **Anais ...**, Londrina: ABEM, 2009. p. 229-236.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas**. Portugal: Porto Editora, 1994. 336 p.
- DEL BEM, Luciana. A pesquisa em educação musical no Brasil: breve trajetória e desafios futuros. **Per Musi**. Belo Horizonte, v. 7, p. 76-82, 2007.
- DIAS, Leila Miralva Martins. **Interações nos processos pedagógico musicais da prática coral: dois estudos de caso**. 2011. 226 p. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2011.
- FERREIRA, Silvana Maria da Silva; TORRES, Alfredo Werney Lima. A educação musical através do canto coral: desenvolvimento e aplicação de uma metodologia experimental no coral da SEAD. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 17., 2008, São Paulo. **Anais ...**, São Paulo: ABEM, 2008.
- KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. A aprendizagem musical de adultos em ambientes coletivos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 22, p. 77-86, set. 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986. 99p.

MATOS, Elvis de Azevedo. **Um inventário luminoso ou um alumiário inventado**: uma trajetória humana de musical formação. 2007. 300 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003. 128 p.

_____. **Musical knowledge**: intuition, analysis and music education. London: Routledge, 1994. 194 p.

A EDUCAÇÃO MUSICAL NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: A PESQUISA EM DESENVOLVIMENTO E OS RESULTADOS PARCIAIS

Thiago Xavier de Abreu

Faculdade de Ciências e Letras da UNESP
Araraquara – São Paulo

RESUMO: Neste trabalho apresentaremos o escopo geral de nossa pesquisa de doutorado, que tem por objetivo determinar critérios filosóficos e pedagógicos para a seleção de conteúdos da educação musical e para a definição de formas de trabalho pedagógico com esses conteúdos na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Para tanto, iniciaremos apresentando alguns pressupostos gerais dessa corrente educacional, os quais nos ajudam a entender a delimitação do nosso objeto de pesquisa. Feito isso, exporemos a estrutura da investigação, bem como os seus resultados parciais. Esperamos que este estudo contribua tanto para a área da educação musical quanto para a construção das bases teóricas da pedagogia histórico-crítica no que responde ao ensino das artes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação musical. Pedagogia histórico-crítica. Filosofia da educação. Teorias pedagógicas. Ontologia.

ABSTRACT: In this work we will present the general scope of our doctoral research, whose objective is to determine philosophical and pedagogical criteria for the selection of contents

of musical education and for the definition of pedagogical work forms with these contents in the perspective of Historical Critical Pedagogy. To do so, we will begin by presenting some general assumptions of this educational trend, which help us to understand the delimitation of our research object. After this, we will expose the structure of the investigation as well as its partial results. We hope that our study contributes both to the area of music education and to the construction of the theoretical bases of historical critical pedagogy in the teaching of the arts.

KEYWORDS: Music Education. Historical Critical Pedagogy. Philosophy of Education. Pedagogical Theories. Ontology.

1 | INTRODUÇÃO E DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

O *objeto do presente trabalho* é a pesquisa de doutorado deste autor. De maneira geral, tal pesquisa trata do ensino de música na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Partindo do entendimento da educação como uma atividade de mediação da prática social necessária para o desenvolvimento histórico do gênero humano, pretendemos analisar o processo pelo qual é produzida a continuidade da existência da música como elemento da

cultura. Para que isso ocorra é necessário que a música seja, de alguma forma, transmitida às novas gerações. Sem desconsiderar a importância das práticas cotidianas não escolares neste processo, nosso estudo enfoca as relações entre a educação musical e a escola, tendo como norte a orientação/fundamentação da prática pedagógica escolar. Portanto, o *objetivo* de nossa pesquisa é *determinar critérios filosóficos e pedagógicos para a seleção de conteúdos da educação musical e para a definição de formas de trabalho pedagógico com esses conteúdos na perspectiva da pedagogia histórico-crítica*. Neste texto apresentaremos a pesquisa em questão, o plano de trabalho desenvolvido e seus resultados parciais.

Destarte, é necessário que entendamos alguns pressupostos básicos da pedagogia histórico-crítica, a partir dos quais podemos compreender melhor nosso tema de pesquisa. Uma vez que fundamentada no marxismo, para a pedagogia histórico-crítica a educação deve ser entendida dialeticamente no seio da prática social histórica, ou seja, ao mesmo tempo em que ela se constitui como elemento essencial para a reprodução da sociedade, necessariamente abarca as contradições geradas pela forma como tal reprodução se estruturou no percurso histórico (SAVIANI, 2008; SAVIANI, DUARTE, 2012).

Com base nesta visão dialética, Dermeval Saviani (1991, 2008, 2009) demonstra que o surgimento da educação escolar é determinado pelas transformações dos sistemas produtivos humanos. De acordo com o autor, o despontar da sociedade burguesa corresponde também à *necessidade* de socialização do conhecimento: ambos os fenômenos radicam no mesmo processo histórico-social. O acúmulo de recursos provenientes das ações mercantis *alterou a totalidade da prática social* e colocou a formação do indivíduo no centro do sistema produtivo, no cerne do movimento de produção e reprodução da sociedade, requerendo uma atividade humana sistematicamente voltada para esse fim; é o início da predominância da educação escolar. *Temos assim a especificidade da educação escolar: a socialização dos saberes sistematizados, isto é, dos modos sistematizados de atuação do homem sobre a realidade*.

As teses levantadas por Saviani não caracterizam somente o processo de institucionalização da educação, mas extraem do movimento histórico a forma essencial pela qual a sociedade vai se complexificando e exigindo uma atividade humana intencionalmente voltada para a formação do indivíduo, sendo tal atividade sistematizada pela educação escolar. Mas qual seria essa atividade a qual a educação escolar sistematiza? Qual a essência histórica do processo educacional? A visão *materialista* (porque apoiada na realidade concreta), *histórica* (porque esta realidade é observada como um processo) e *dialética* (porque este processo se dá como unidade de elementos materiais e ideativos), possibilita a Saviani a obtenção de uma conceituação dinâmica e concreta da atividade educacional:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo

conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2008, p.13).

O conceito de trabalho educativo *supera por incorporação* tanto a noção de uma essência humana independente da história quanto a perspectiva da existência do indivíduo reduzida à imediaticidade de sua cotidianidade. Nele, não existe uma essência humana que não seja aquela constituída historicamente pela atividade dos homens e, exatamente pelo mesmo motivo, esta atividade não se reduz à vida imediata de cada indivíduo; essência e existência são históricas. *Por isso o autor considera a escola o lugar do trabalho educativo por excelência, já que, como vimos, ela é a sistematização historicamente constituída da própria ação educacional.*

Nesse sentido, o conceito de trabalho educativo também pode ser entendido como uma superação do conflito filosófico entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova. Do ponto de vista das ideias pedagógicas (filosofia da educação em sua orientação ao ensino) a chamada pedagogia tradicional pode ser considerada essencialista, uma vez que nela o trabalho educativo se orienta por um ideal abstrato de ser humano; já o campo generalizado sob a denominação de pedagogia nova possui um caráter existencialista por tomar como referência o indivíduo empírico, direcionando a ação educativa para realização dos objetivos imanentes à sua realidade imediata (SUCHODOLSKI, 2002; SAVIANI, 2008; DUARTE, 1998).

Em nossa pesquisa partimos desta visão acerca da educação para entender os aspectos mais essenciais da atividade de ensino de música, e, por meio dela, possibilitar a fundamentação da educação musical escolar nos moldes da pedagogia histórico-crítica. O entendimento dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica aqui expostos no contexto da educação musical pode, ao mesmo tempo, revelar aspectos ontológicos da atividade de produção e reprodução da música como um elemento da cultura humana (ontologia do trabalho educativo em educação musical) e fundamentar o ensino de música em situação escolar.

Esses pressupostos delimitam nosso objeto de pesquisa e balizam a formulação da seguinte hipótese: a compreensão da natureza da atividade musical por meio do referencial materialista histórico-dialético leva à noção da *música como esfera de objetivação que atua de forma específica* no desenvolvimento do gênero humano. Tal abordagem possibilita *relacionar os conteúdos concretos da música* (elementos culturais técnicos e suas formas de constituição/transmissão) *com a sua importância para a formação humana* nos moldes da perspectiva educativa da pedagogia histórico-crítica.

2 | METODOLOGIA

Para realização dos objetivos da pesquisa tomaremos como concepção teórico-metodológica o *materialismo histórico-dialético* de Karl Marx e Friedrich Engels (PAULO NETTO, 2011; LUKÁCS, 1968; DUARTE, 2008; LEFEBVRE, 1991). Mas na perspectiva científica marxista o método não se identifica com as técnicas de pesquisa e os instrumentos aplicados tanto para a análise dos fenômenos quanto para a síntese teórica; ele é a base que fundamenta e direciona tais procedimentos. Para José Paulo Netto, “instrumentos e técnicas similares podem servir (e de fato servem), em escala variada, a concepções metodológicas diferentes” (2011, p. 26). O autor também nos atenta para o fato de que “o próprio Marx recorreu à utilização de distintas técnicas de pesquisa (hoje caracterizadas como análise bibliográfica e documental, análise de conteúdo, observação sistemática e participante, entrevista, instrumentos quantitativos etc.)” (*idem, ibidem*).

Sendo assim, determinada a base metodológica que orienta a investigação, passaremos diretamente à identificação dos objetos, dos procedimentos organizacionais e dos instrumentos (técnicas) que compõem a atividade prática de pesquisa.

A pesquisa se divide em três grandes eixos de investigação. Dada a não linearidade característica de todo processo de pesquisa tais eixos não são entendidos aqui como etapas sequenciais, mas sim como tendências investigativas que se interpõem entre o pesquisador e seu objeto de pesquisa. Pelo mesmo motivo, estes eixos, seus respectivos objetos e objetivos, não se separam rigorosamente na prática de pesquisa; antes, são caracterizados como abstrações metodológicas que dividem o mesmo objeto de estudo (o desenvolvimento histórico da educação musical, das formas sistematizadas de transmissão da música como elemento da cultura) em diferentes tendências investigativas, na tentativa de compreendê-lo em sua máxima complexidade de determinantes. Vejamos, agora, as especificidades de cada um destes eixos:

Eixo 1

Objetivo: apreender as contradições essenciais que movimentam o desenvolvimento da educação musical.

Procedimentos: 1) análise documental dos PCNs de artes e de música (BRASIL, 1997, 1998, 1999) com o objetivo de identificar e categorizar os posicionamentos teórico-metodológicos dominantes na atual configuração da educação musical brasileira; 2) Pesquisa bibliográfica de obras que discutem analisam as principais teorias vigentes na educação musical brasileira como Fonterrada (2008), Mateiro e Ilari (2011), Penna (1999, 2001, 2004a, 2004b) e de autores que definem e estudam os fundamentos filosóficos e pedagógicos da educação em uma perspectiva contra-hegemônica como Duarte (1998, 1999, 2005, 2006, 2008), Snyders (1974) e Saviani (2009) com o objetivo de analisar o atual quadro das teorias pedagógicas em educação musical tanto em

suas tendências hegemônicas quanto as críticas a essas tendências; 3) Pesquisa bibliográfica histórica de obras da história da música e da educação musical, como Grout e Palisca (1994) e Murray et alli (2010), e da história da educação, como Jaeger (2013) e Saviani (2010), visando estabelecer relações entre a problematização das teorias pedagógicas da educação musical e as transformações históricas do sistema produtivo.

Eixo 2

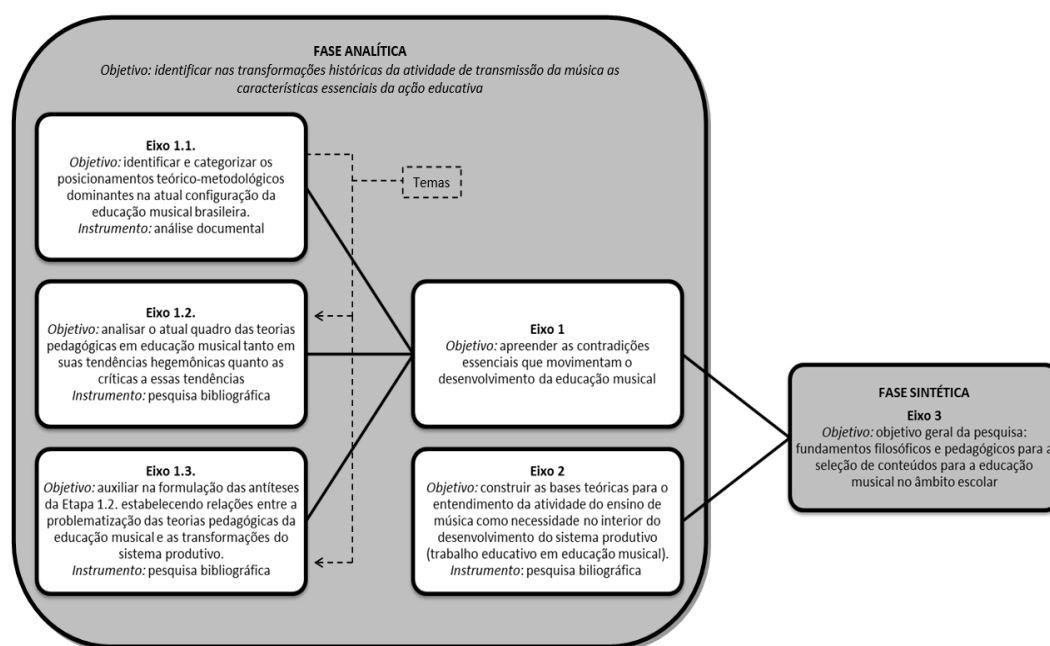
Objetivo: construir as bases teóricas para o entendimento da atividade musical em sua relação com o trabalho educativo, isto é, compreender de que maneira o processo de transmissão da música pode ser tomado como uma necessidade no interior do desenvolvimento do sistema produtivo.

Procedimento: *pesquisa bibliográfica exploratória* de elementos que contribuam para a compreensão de uma ontologia da educação musical sob as bases teórico-metodológicas até aqui expostas em obras como Marx (1978, 2011), Marx e Engels (1979, 2010), Márkus (2015), Vigotski (1999), Lukács (1966, 1968), e Fischer (1959).

Eixo 3

Objetivo: síntese dos resultados sob o prisma das especificidades historicamente constituídas da educação escolar.

Procedimento: síntese teórica dos resultados obtidos nos Eixos 2 e 3 sob o horizonte da educação escolar. Esperamos que esta síntese possa confirmar a hipótese levantada neste projeto, e que tal confirmação leve ao objetivo geral desta pesquisa, isto é, consista em fundamentos filosóficos e pedagógicos que sirvam de critério para a seleção de conteúdos para a educação musical no âmbito escolar.



3 | RESULTADOS PARCIAIS

O atual momento da investigação revela a possibilidade de algumas sínteses parciais, as quais, mesmo que ainda limitadas, constituem-se como direcionamentos para o resultado final, ou seja, a realização de nosso objetivo de pesquisa. Sem poder desenvolver com maior profundidade tais sínteses no recorte deste trabalho, nos limitaremos a enunciá-las, proporcionando ao leitor uma noção dos aspectos gerais que orientarão o resultado final de nosso estudo.

É importante alertar o leitor que, como sínteses teóricas, esses enunciados não se identificam diretamente com cada eixo da pesquisa em uma relação causal de pergunta e resposta, isso porque são resultados da pesquisa e não a pesquisa em si; contêm toda a complexidade de um processo já realizado e condensam todo este processo em conceituações. Essa diferenciação entre a pesquisa e seus resultados alinha-se ao nosso referencial teórico-metodológico, uma vez que, como já destacara José Paulo Netto, Marx ressaltava a diferença entre os métodos de pesquisa e exposição, já que “na investigação, o pesquisador parte de perguntas, questões; na exposição, ele já parte dos resultados que obteve na investigação” (PAULO NETTO, 2011, p. 27).

SÍNTESE 1: Da especificidade da atividade musical - O desenvolvimento da *música* corresponde ao *desenvolvimento de seu conteúdo*, isto é, dos *sentimentos e emoções humanas*, sendo que sua forma aparente, os sistemas e regras musicais, são somente a *forma dada a determinado conteúdo*. Tal conteúdo está vinculado de maneira particular ao *desenvolvimento da individualidade* e, portanto, às suas transformações.

- A partir dos estudos realizados principalmente no Eixo 2, pudemos atingir uma conceituação dinâmica da necessidade da atividade musical no processo de desenvolvimento histórico humano, ou seja, das bases concretas que determinam a música como elemento necessário da vida e fundamentam o porquê de sua transmissão.

SÍNTESE 2: Aspectos do processo de transmissão da música - O processo de transmissão da música pode ser caracterizado pela seguinte contradição dialética: a música, por um lado, é uma representação da interioridade “pura” (*objetividade indeterminada*), aquela que não tem relação com a realidade objetiva imediata, e, por outro, constituída formalmente por elementos objetivamente exatos (sistemas musicais). Isso implica na educação musical, uma vez que o *ensino das leis gerais dos sistemas musicais (forma) não está separado do ensino de seu verdadeiro conteúdo*.

- Por meio das análises realizadas principalmente no Eixo 1, extraiu-se uma formulação contraditória presente comum as ideias pedagógicas acerca da educação musical. Essa contradição delimita os problemas e direcionamentos tomados em diferentes épocas. Em outras palavras: o modo como as teorias da educação musical observavam e observam essa contradição determina seus principais direcionamentos pedagógicos.

SÍNTESE 3: Educação Musical e Educação Escolar – se o ensino das leis gerais dos sistemas musicais corresponde ao ensino do conteúdo da música (Síntese 2), então a *finalidade da educação escolar da música deve apontar para a apropriação destas leis*, o que equivale, conseqüentemente, à apropriação das formas mais ricas de emoções humanas. Tal apropriação corresponde à concepção de *catarse* na pedagogia histórico-crítica, sendo esta o próprio objetivo da educação escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (5ª a 8ª séries): Arte. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília. Edição em volume único. Incluindo Lei no 9.394/96 e DCNEM, 1999.

DUARTE, Newton. **Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar**. Caderno CEDES (O Professor e o Ensino – novos olhares), (44), Campinas: CEDES, 1998, pp. 85-106.

_____. **A Individualidade Para-Si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. 1ª ed. 1ª reimpressão. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. São Paulo: Círculo do Livro, 1959.

FONTEERRADA, Marisa Trench de O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

GROUT, Donald J.; PALISCA, Claude V. **História da música ocidental**. Lisboa: Gradiva, 1994.

JAEGER, Werner W. **Paideia: a formação do homem grego**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal, lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LUKÁCS, György. **Estética – la peculiaridad de lo estetico**. 4 vols. Barcelona: Grijalbo, 1966.

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

MÁRKUS, György. **Marxismo e antropologia: o conceito de ‘essência humana’ na filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1978.
- _____. **Groundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.
- _____. **Cultura, arte e literatura: textos escolhidos**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ibpex, 2011.
- MURRAY, Russel E. *et alli*. **Music Education in the Middle Ages and the Renaissance**. Bloomington: Indiana University Press, 2010.
- PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- PENNA, Maura. **Ensino da Arte: momento de transição**. Revista Pro-Posições, Campinas, v. 10, n. 3 (30), pp. 57-66, nov. 1999.
- _____. Música na escola: analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. In: PENNA, Maura (Coord.). **É este o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais**. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. p. 113-134.
- _____. **A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos**. In: Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 10, pp. 18-28, mar. 2004a.
- _____. **A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar**. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 11, pp. 7-16, set. 2004b.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo, Livros do Tatu e Cortez, 1991.
- _____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- _____. **Escola e democracia**. 41ª ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- _____. **História das Ideias Pedagógicas do Brasil**. 3 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.
- SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SNYDERS, Georges. **Pedagogia Progressista**. Coimbra, Portugal, 1974.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. **A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2002.
- VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

A EDUCAÇÃO MUSICAL NA CONTEMPORANEIDADE: UMA REFLEXÃO SOBRE A PEDAGOGIA CRÍTICA PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL (PCEM)

Maria Beatriz Licursi

Escola de Música da Universidade Federal do Rio
de Janeiro – UFRJ

RESUMO: O presente artigo teve o objetivo de realizar uma reflexão sobre a influência da educação musical no desenvolvimento cognitivo dos alunos. A educação musical favorece o desenvolvimento de funções psíquicas superiores dos alunos, mas para que isso seja uma realidade faz-se necessário que os docentes sejam capazes de mediar as aulas colocando em prática ações que desenvolvam todos os potenciais educativos e efetivos para o ensino dessa modalidade. A metodologia empregada foi embasada em uma pesquisa bibliográfica com o intuito de verificar os pressupostos da perspectiva da Pedagogia Crítica para a Educação Musical (PCEM), onde examinou-se a relação dialética entre os elementos afetivos, sociais, culturais e biológicos que permeiam o pensamento discente. Fundamentou-se nas teorias sociais de Freire (2002), McLaren (2007), Giroux (2008), e Habermas (2009). Concluiu-se que a educação musical amplia o alcance da expressão popular fornecendo oportunidades para formular expressões musicais de emoções, representações musicais de pessoas, e na construção de significados culturais e ideológicos. Além disso, ensinar uma

variedade de música de forma abrangente é uma importante forma de educação multicultural. A PCEM enfatiza que a música deve ser entendida em relação aos significados e valores tendo por base diferentes fontes culturais. A educação musical melhora a relação entre professores e alunos, ajudando a melhoria na performance de ações nas questões sociais.

PALAVRAS-CHAVES: Educação. Música. PCEM.

ABSTRACT: This article aims to reflect on the influence of music education on students' cognitive development. Music education favors the development of superior psychic functions of students, but for this to be a reality it is necessary that teachers be able to mediate the classes by putting into practice actions that develop all the educational and effective potentials for the teaching of this modality. The methodology used was based on a bibliographical research in order to verify the assumptions from the perspective of Critical Pedagogy for Music Education (PCEM), where the dialectical relationship between the affective, social, cultural and biological elements that permeate the thinking student. It was based on the social theories of Freire (2002), McLaren (2007), Giroux (2008), and Habermas (2009). It was concluded that music education extends the reach of popular expression by providing opportunities to formulate musical expressions

of emotions, musical representations of people, and the construction of cultural and ideological meanings. In addition, teaching a variety of music comprehensively is an important form of multicultural education. PCEM emphasizes that music should be understood in relation to meanings and values based on different cultural sources. Music education improves the relationship between teachers and students, helping improve performance of actions in social issues.

KEY-WORDS: Education. Music. PCEM.

1 | INTRODUÇÃO

Pretendemos realizar, neste artigo, uma reflexão sobre a influência da educação musical no desenvolvimento cognitivo dos alunos. Tomamos como critério para essa discussão os efeitos da intervenção de uma Pedagogia Crítica para a Educação Musical (PCEM), realizada através de uma pesquisa bibliográfica.

Parte-se do pressuposto que um dos aspectos fundamentais da aprendizagem da música é a compreensão de que ela é uma maneira de representação das diferentes visões de mundo, das formas de interpretar a realidade por intermédio de silêncios e sons. No entanto, temos verificado nas salas de aula que a música é muito pouco explorada, atendo-se a eventos comemorativos, festas, danças, quando, certamente, ela poderia voltar-se para uma perspectiva pedagógica, para a promoção do desenvolvimento cognitivo dos alunos. Esse estudo, teve como ponto de partida as inquietações da pesquisadora sobre a música, especificamente, como sendo uma área de ensino muito pouco valorizada na escola, vista muitas vezes como elemento de entretenimento e recreação, esse cenário gesta a problemática aqui desenvolvida.

Dessa forma, esse artigo apresenta como premissa básica a compreensão de que a PCEM pode contribuir na promoção do desenvolvimento cognitivo por intermédio da organização de ensino na apropriação de conceitos musicais. Estudos de Vygotski (2000) mostram que a arte pode ser considerada a mais importante entre todos os processos sociais e biológicos do sujeito em sociedade, ela é um meio de equilibrar o indivíduo nos momentos mais responsáveis e críticos no mundo. A música, como uma linguagem artística, possibilita o sujeito a desenvolver novas aptidões intelectuais, que o ajudarão no processo de organização, sistematização e difusão do conhecimento.

Todavia, existem muitos desafios para o desenvolvimento da educação musical nas escolas, já que por muito tempo ela esteve ausente dos currículos escolares, fato este, que certamente contribuiu para uma defasagem da formação docente nessa área. Atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN(1996) dita as normas do sistema educacional no Brasil, abrindo uma nova visão para o ensino de artes e incrementando o seu valor pedagógico, esse pode ser considerado um passo importante. Após a LDBEN, outros documentos vieram com o intuito de dar enfoques específicos para a Educação Musical nas escolas, são eles: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI - (BRASIL, 1998) e os

Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - (BRASIL, 1999); menciona-se aqui que o objetivo desses documentos é orientar e informar docentes sobre a importância da educação musical, mas sobretudo, esses documentos enfatizam a necessidade de cada instituição escolar, de cada docente, de cada equipe desenvolver o seu próprio plano de educação. Essa autonomia dada nos documentos visa oportunizar aos professores a chance de criarem planos de atuação de acordo com a situação vivenciada nas escolas e nas suas comunidades cotidianamente.

Cabe aqui destacar que a Lei nº 11769 (2008) alterou a LDBEN (1996) tornando o ensino da música na educação básica obrigatório, com essa alteração, fica em aberto a questão da formação dos futuros profissionais, acredita-se que existe uma fragilidade dos profissionais para o desenvolvimento de planos de aulas adequados, o despreparo docente pode ser um retrocesso nos avanços conseguidos nos documentos, o papel humanizador e essencial da educação musical não pode ser esvaziado, com defende Kater (2008).

Nessa vertente, defende-se aqui que a educação musical favorece o desenvolvimento de funções psíquicas superiores dos alunos, mas para que isso seja uma realidade faz-se necessário que os docentes sejam capazes de mediar as aulas colocando em prática ações que desenvolvam todos os potenciais educativos e efetivos para o ensino dessa modalidade. Para Leontiev (1978) para ser um homem é necessário viver em sociedade, a natureza por si só não lhe fornece por si só a aprendizagem. O homem precisa interagir, ser educado, aprender. O psiquismo humano deriva da interação do sujeito em seu meio social, mediado por signos e instrumentos entre o objeto de atividade e o sujeito. O desenvolvimento cognitivo dos alunos, segundo Elkonim (1969), vincula-se ao ensino e ao processo educacional. Assim, é por intermédio da mediação dos professores, pais, etc., que os alunos se apropriam das experiências acumuladas na sociedade, ampliando os seus conhecimentos. Logo, a educação musical deve ser pensada em uma perspectiva histórica em construção que requer trocas para se tornar um conhecimento com significado e valor contribuindo com o desenvolvimento integral do aluno.

Nesse sentido, a metodologia empregada neste artigo tem por base os pressupostos da perspectiva da Pedagogia Crítica para a Educação Musical (PCEM), que buscará examinar a relação dialética entre os elementos afetivos, sociais, culturais e biológicos que permeiam o pensamento discente. Fundamentada nas teorias sociais de Freire (2002), McLaren (2007), Giroux (2008), e Habermas (2009), busca-se verificar nesse estudo como as aulas de música ajudam no desenvolvimento do pensamento crítico, inspirando um diálogo que quebra as estruturas de poder e as barreiras entre o aluno, o professor e o conhecimento.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A música e a aprendizagem

A Educação musical facilita a aprendizagem de outras disciplinas e reforça as habilidades que as crianças inevitavelmente usam em outras áreas. Uma experiência rica em música traz um benefício muito grande para os alunos, à medida que eles progredem no sistema de aprendizagem mais formal (FREIRE, 2002).

A música envolve mais do que a voz ou os dedos tocando um instrumento; uma criança aprendendo sobre música deve desenvolver vários conjuntos de habilidades, muitas vezes simultaneamente, conforme McLaren (2007) e Giroux (2008). Crescer em um ambiente musicalmente rico muitas vezes é vantajoso para o desenvolvimento da linguagem das crianças. Mas essas capacidades inatas precisam ser “reforçadas, praticadas, aperfeiçoadas”, o que pode ser feito nas escolas no ensino formal.

O efeito da educação musical no desenvolvimento da linguagem pode ser visto no cérebro. Estudos de Schachter (2006) indicaram claramente que o treinamento musical se desenvolve no hemisfério esquerdo do cérebro conhecida por estar envolvida com a linguagem de processamento, e pode realmente ligar os circuitos do cérebro de maneiras específicas. Assim, a vinculação de canções conhecidas e de novas informações também pode ajudar no desenvolvimento da mente dos jovens. Esta relação entre a música e o desenvolvimento da linguagem também é socialmente vantajoso para as crianças. O desenvolvimento da linguagem ao longo do tempo tende a desenvolver partes do cérebro e a música ajuda nesse processo. Não obstante, “a experiência musical fortalece a capacidade de ser verbalmente competente” (FREIRE, 2002, p.223).

2.2 Pedagogia Crítica para a Educação Musical (PCEM)

A Pedagogia Crítica é um modelo de ensino pós-moderno que vê o ensino e a aprendizagem como uma relação dialógica entre professores e seus alunos. Fundamentada nas teorias sociais de Freire (2002); McLaren (1997, 1998, 2002, 2007); Giroux (2008) e Habermas (1982, 2009), defende uma mudança na estrutura de poder nas salas de aula, reconhecendo que os alunos vêm para a aula com informações recolhidas de suas próprias experiências de vida. O objetivo da Pedagogia Crítica é usar esse conhecimento como uma ponte para a promoção de um novo aprendizado. Isso resulta em uma mudança de percepção tanto para os alunos quanto para os seus professores.

Pedagogos críticos afirmam que, quando os alunos e seus professores “sabem o que sabem”, o fenômeno da “conscientização” teve lugar. Após este momento de revelação, pode-se afirmar que a aprendizagem ocorreu.

A educação musical embasada em uma abordagem de Pedagogia Crítica pretende quebrar as barreiras que existem entre os estudantes ajudando-os a

ouvir e compreender seu mundo dentro e fora da sala de aula. O modelo de ensino sugere que quando os professores e os alunos se conectam com a música abrem-se oportunidades mais abundantes para o desenvolvimento de experiências musicais significativas dentro e fora da sala de aula (ABRAHAMS & HEAD, 2005).

Paulo Freire (1921-1997) é uma das figuras mais proeminentes do século XX a educação, as abordagens pedagógicas transcendem a sua época e os problemas apresentados em sua vasta obra, têm grande relevância no contexto latino-americano. Para o educador brasileiro, a educação artística está intimamente relacionada com a ética e a política. Paulo Freire estava ligado à educação artística como presidente da Escola de Arte Contemporânea do Recife; e no início dos anos cinquenta, sua primeira esposa foi uma das pioneiras na integração da arte nas escolas públicas, enfatizando as implicações da produção artística no processo de alfabetização.

A Pedagogia crítica é uma maneira que podemos consertar o mundo. Freire, na obra, *Pedagogia do Oprimido* (1970) estabelece o quadro para essa filosofia educacional projetado para dar as pessoas oprimidas ferramentas para compreender a sua opressão, adotando uma ação construtiva para acabar com ela. A pedagogia crítica é basicamente a reflexão crítica sobre os valores que informam nosso ensino, enquanto ajudamos os alunos a serem capazes de autorrefletirem criticamente sobre o conhecimento e os valores que encontram na sala de aula e para conhecer as conexões entre seus problemas e experiências e os contextos sociais em que vivem. Giroux (2009, p.132) diz que:

A pedagogia crítica é um movimento educativo guiado pelo princípio e pela paixão em ajudar os alunos a desenvolver a consciência de liberdade, reconhecendo as tendências autoritárias e conectando o conhecimento, por intermédio da promoção de medidas construtivas.

O sistema escolar brasileiro foi originalmente construído com o intuito de aculturar a nossa população, uma vez que nosso sistema educacional adotado em 1852 serviu a este propósito muito bem. Digo adotado não criado, pois foi baseado em um sistema prussiano do século XVIII, criado pela monarquia com o intuito de atender as exigências de um recente mundo industrializado, era disseminada a importância da leitura, da escrita e da aritmética, mas também da ética, do dever, da disciplina e da obediência. O típico perfil de crianças de classe média leva-nos a uma reflexão sobre a inclusão dos diversos. Para sanar problemas de desigualdades, a pedagogia crítica visa corrigir esse problema. Originalmente a *Pedagogia do Oprimido* era destinada para ensinar adultos no Brasil a ler, mas as ideias de pedagogia crítica desenvolvidas por Freire já foram usadas para ensinar pessoas oprimidas em todo o mundo. Acredita-se que a associação da educação musical com a pedagogia crítica está no seu aspecto multicultural, já que a música tem sido uma forte fonte de resistência durante séculos.

Reconhecendo que as escolas são instituições políticas, onde a distribuição de poder e recursos afeta a qualidade de aprendizagem, Freire defendeu o ensino interativo através da reflexão, da resolução de problemas e do diálogo. Nos Estados

Unidos, a aplicação de métodos de Freire tem sido eficaz no ensino de leitura, particularmente em distritos escolares urbanos. Reconhecendo que as crianças vêm para a sala de aula com algum conhecimento prévio adquirido a partir de experiências de vida, esse sem dúvida, é um conceito importante que não deve ser negligenciado. Verificando a pedagogia de educação musical americana é possível vermos que o ensino da música é posto em prática com o intuito de fomentar os objetivos principais de uma alfabetização melhorada, que é algo tão proeminente nas escolas de hoje. Isso também garante que qualquer conhecimento musical adquirido, não importa o quão limitado seja, deve ser significativo e mantido, reforçado e lapidado.

A Música não é apenas um gerador de conhecimento e experiências estéticas, lúdicas e criativas, através do método de Paulo Freire, observa-se que a música cria um espaço que oportuniza aos alunos a reflexão, a descoberta e a transformação dos seus problemas locais em todos os âmbitos da vida da comunidade, fortalecendo os laços entre a escola, a comunidade e a cultura local e global.

A pedagogia crítica é um modo de pensar, negociar e transformar a relação entre o ensino em sala de aula. A música interfere na produção de conhecimento, nas estruturas institucionais da escola e nas relações sociais nos contextos materiais mais amplos da comunidade, da sociedade e da nação estado (MCLAREN, 1998, p.45)

A pedagogia crítica nos leva a um entendimento do currículo sob seu aspecto educativo, político e histórico sociológico, considerando o ser humano como um ator integral, produtor e transformador da sociedade, quando confrontado com o conflito que pode ser mediado de forma dialógica.

Para trabalhar a partir da pedagogia crítica, os docentes devem levar em conta o que acontece dentro e fora da sala de aula. Não só não devemos virar as costas à sociedade que tem cada vez mais variedade cultural, mas temos que educar os nossos alunos na crítica social, implantando estratégias de ensino para promover a tomada de decisões, ao invés de encorajar a passividade e a falta de participação nos conflitos sociais.

Quando a educação é vista a partir da construção individual do conhecimento não está sendo dada a natureza social da aprendizagem. Ao considerar o currículo como prática social e não como um produto, a construção do ensino-aprendizagem passa a ser baseada em situações reais a partir do diálogo entre professores e alunos, tornando o processo de construção do currículo em um evento político.

Vários princípios fundamentais embasam a PCEM (ABRAHAMS, 2008). Eles são:

1. A educação musical é uma conversa. Os estudantes e seus professores levantam, resolvem problemas em conjunto. Nas salas de aula de música, isso significa compor e improvisar músicas em estilos consistentes, valorizando os contextos em que vivem.
2. A educação musical amplia a visão do estudante da realidade. Para a PCEM, o objetivo do ensino e aprendizagem da música é promover uma mudança

na maneira que os estudantes e seus professores percebem o mundo. Neste modelo, os alunos e seus professores vêem o mundo através da lente da experiência urbana e a música ajuda na compreensão dessa experiência.

3. A educação musical promove a capacitação. Quando os estudantes e seu professor “sabem o que sabem”, pode-se afirmar que o fenômeno da “conscientização” ocorreu. A conscientização (FREIRE,1970) implica um saber que tem profundidade e vai além das informações e incluem o entendimento e a capacidade de agir sobre a aprendizagem de tal modo que gera uma mudança. Nesse contexto, a música pode ser concebida como um instrumento de poder (SCHMIDT, 2002). Ela evoca a ação (REGELSKI, 2009) e o sentimento crítico por envolver os alunos em atividades musicais que são significativas e coerentes com o que os músicos fazem e estão fazendo com a música.
4. A educação musical é transformadora. Na PCEM, a aprendizagem de música ocorre quando tanto os professores como os alunos podem reconhecer uma mudança na percepção.
5. A educação musical é política. Há questões de poder e controle dentro da música na sala de aula, dentro do prédio da escola, e no interior da comunidade. Quem está no poder toma decisões sobre o que é ensinado, com que frequência as classes atendem, quanto dinheiro é alocado a cada escola, objeto ou do programa, e assim por diante. Aqueles que ensinam o modelo PCEM resistem aos constrangimentos passados pelos alunos por viverem em lugares carentes. Eles fazem isso pela primeira vez em sua própria sala de aula, reconhecendo que as crianças vêm para a aula com o conhecimento do mundo exterior e, como tal, esse conhecimento é respeitado e valorizado.

Regelski (2009, p.41) ao analisar a práxis com a música destaca um ponto importante:

A educação musical como práxis se concentra no “fazer a diferença” na vida dos alunos, agora e no futuro. Portanto, este “estudo” deve assumir a forma de “fazer”, a práxis, e não ser um estudo acadêmico “sobre” a música com base na estética da contemplação.

A PCEM deve levar em conta o processo de criação, a performance, a escuta e gravação da música ligados a diferentes contextos. Tal prática tem de contemplar os gostos musicais dos participantes e proporcionar espaços para compartilhar com outros colegas.

Abrahams é um dos autores que refletiram sobre a forma de aplicar os princípios da pedagogia crítica em educação musical, segundo ele, a PCEM ajuda a destruir as barreiras entre as preferências musicais dos alunos e do seu professor. Ao trabalhar as músicas no cotidiano dos alunos, os educadores são capazes de relacionar o que sabem com o que o aluno traz para a sala de aula e, assim, avançar juntos em novo conhecimento (ABRAHAMS , 2008).

Não podemos falar da PCEM sem referência a Abrahams (2008) e Regelski (2009). Suas reflexões devem ser baseadas no reconhecimento das interligações entre educação e escolaridade; a sociedade, a estética e cultura; e a crença de que a teoria

crítica pode ser um quadro adequado para o desenvolvimento da música. De acordo com os filósofos, a teoria crítica e o pensamento crítico é um dos objetivos da educação musical que deve nortear as práticas docentes com o intuito de afirmar a importância central da participação musical na vida humana.

Abrahams revela os sete ideais que norteiam o plano de ação para aplicação da PCEM (ABRAHAMS, 2008, p. 309-310): 1. O ensino crítico da música é fundamental para a educação musical; 2. A consideração de contextos culturais e sociais da música é inerente a uma boa teoria e prática; 3. Os professores de música podem influenciar a mudança cultural. 4. Escolas, universidades e outras instituições musicais influenciam a cultura musical, mas eles precisam de uma avaliação crítica. 5. Investigação e estudo da aprendizagem e ensino da música requer uma abordagem interdisciplinar. 6. Conhecimentos básicos de educadores musicais devem ser amplo. 7. Considerações curriculares são fundamentais e devem ser orientadas por uma abordagem crítica e filosófica.

Dessa forma, observa-se que a escola não pode fugir de quem detém o poder e toma as decisões sobre o que e quando ensinar, e o que tem no orçamento ou no programa educacional. Mas, sobretudo, a escola deve reconhecer que os alunos são pessoas com conhecimentos prévios, que devem ser respeitados. A PCEM está preocupada com a conexão com os alunos e suas realidades, assim, a adoção de uma perspectiva crítica permite os professores compreender o seu papel dentro do contexto das suas próprias realidades. Tais realidades incluem experiências anteriores, e sua própria concepção dos componentes políticos, culturais, econômicos e de escolaridade. Eles podem se conectar o que sabem com o que os alunos trazem para a sala de aula e, como resultado, juntos eles movem-se no que Ouchi e Jaeger (1978) chamam de o dever da educação.

Quatro questões essenciais, recolhidas a partir de Habermas (1982), orientam o desenvolvimento da música no modelo PCEM são: Quem sou eu? Quem são os meus alunos? O que eles podem tornar-se? O que podemos tornar-nos juntos? Acreditando que a educação musical pode ser capacitadora e libertadora, a abordagem da concepção da PCEM de Elliott (1995) se estende ao de um verbo de potência, conforme Schmidt (2002). Música, pela sua própria natureza, tem o poder de libertar, transformar e modificar. Este modelo permite que os alunos e os seus professores façam uma ponte entre a música de sala de aula para a música em suas vidas (ABRAHAMS & HEAD, 2005).

Com a educação musical, os alunos entendem melhor quem são, e abraçam as possibilidades de quem podem tornar-se. A aprendizagem musical ocorre quando os alunos e seus professores compreendem o significado da música durante o processo de transformação. A aprendizagem experiencial, segundo McCarthy (1997), deve respeitar a diversidade de estilos de aprendizagem das crianças presentes na sala de aula. Estilos de ensino individuais e teorias construtivistas, de acordo com Wink & Putney (2001) fornece a teoria que fundamenta a PCEM. Como resultado, o ensino da

música envolverá as crianças no pensamento musical. Nas salas de aula, recomenda-se a apresentação da música como uma exposição que introduz os principais temas da lição. Esta poderá ser seguida por uma seção em desenvolvimento, onde diferentes ideias são exploradas e nutridas. Os alunos são incentivados a compor, em seguida, ou improvisar. A lição termina com uma recapitulação, onde os temas são levados a uma conclusão satisfatória. Neste modelo, o papel do professor é de um motivador, facilitador da construção do conhecimento e responsável pela avaliação (MCCARTHY, 1997).

Os currículos nacionais colocam a música em destaque, para os docentes desenvolverem seus planos de ação, porém eles devem traçar estratégias que ajudem os alunos a desenvolverem sua aptidão, inteligência musical, intelecto e criatividade.

Leituras estratégicas utilizadas pelos professores nas salas de aula, em geral, ajudam as crianças a cumprir as normas de alfabetização, sem comprometer a integridade da aula de música. As temáticas enfocadas podem englobar questões sociais que são familiares para os alunos. Em vez de concentrar uma lição sobre um tema musical objetivo, as aulas podem ajudar os alunos a conectar-se à forma como as crianças experienciam a música em suas vidas fora da escola. A música constrói pontes e define quem somos (ABRAHAMS & HEAD, 2005).

Dentro da PCEM o gênero de música em sua diversidade deve ser respeitado:

Qualquer significado que a música pode ter qualquer papel a desempenhar na vida humana está em ação, no ato de participar de uma performance musical, seja como intérprete, ordem pública ou qualquer outra coisa (ABRAHAMS & HEAD, 2005, p.134).

Esta investigadora pergunta, o que acontece quando uma performance musical tem lugar, que tipo de significados são gerados que faz as pessoas quererem se reunir para dançar, ouvir e reagir à forma como eles interpretam e ouvem os outros. Devemos lembrar que a reação do público também afeta a interpretação, por isso, uma intercomunicação ocorre. Quando musicamos, quando participamos do encontro humano é uma performance musical, onde criamos coletivamente um conjunto de relações dentro do espaço onde o desempenho ocorre. Um tecido rico e complexo das relações humanas é criado. Se o ato de escrever é feito através de um gênero, este ganha força pela combinação de texto, música, atuação, cenografia, iluminação, coreografia, as relações entre os personagens. Ao mesmo tempo a interpretação une-se a muitos fatores para transmitir ao público o tema, de modo que a subjetividade da música sem o texto está perdida. Se também o tema do musical é sobre relacionamentos humanos, eles adquiriram uma existência virtual que se sente fortalecido pelo tipo de atividade que é dado, em que é difícil não ser parte envolvida do que está acontecendo no palco e tanto tem a ver com a vida real.

A educação musical é muito apropriada para transmitir toda uma realidade social em uma fração curta de espaço de tempo e fazê-la alegre, atingindo facilmente o público

em geral. Além disso, o musical como um gênero é muito propício para promover e fortalecer as relações entre todos os envolvidos, para reforçar os valores éticos que queremos transmitir. Ela também ajuda o autoconhecimento e a consciência do que cada um é capaz de dar-lhe.

Quando experimentamos uma peça de teatro ou um romance “de dentro”, estamos na frente de todos os tipos de ideias, sentimentos, conflitos e resoluções que não são facilmente experimentados na vida ordinária. As obras de arte nos dão uma mais ampla e profunda visão do sentido da existência humana (ABRAHAMS & HEAD, 2005,p.165).

Os diferentes estilos musicais também ajudam a reforçar a mensagem de cada personagem ou grupo de personagens. Além disso, é recomendável o docente aproximar-se da cultura adolescente (pop, rock, hip hop, salsa, disco, mistura de estilos, etc), esse estilos devem ser compreendidos e usados como base para o desenvolvido de uma criticidade tão essencial para a construção do conhecimento e da transformação da sociedade.

CONCLUSÃO

A missão da PCEM é promover experiências transformadoras, ajudando os alunos a terem uma outra perspectiva que o ajudarão no processo de formação do conhecimento. A educação musical pode ter resultados importantes na promoção da compreensão das teorias em diferentes áreas de ensino, mas de uma forma geral, vislumbra-se que os professores encontram dificuldades de por em prática a PCEN devido às deformidades no planejamento de ações, que não compreendem e relevam os interesses instrumentais e simbólicos dos alunos, ou seja, alguns professores precisam se dar conta que toda a leitura do mundo deve anteceder uma leitura sensorial. Todo o aluno é um desconhecido para si mesmo desde o ponto de vista mais sensível, me refiro à forma como ele responde a estímulos estéticos, artísticos, etc. Dessa forma, a educação musical deve ser vinculada a um ensino que promova a criação, tendo como base a forma como compreendemos e lemos o mundo. A partir desse ponto é possível criarmos uma linguagem única, original e transformadora.

A pedagogia crítica sugere a música, como parte do nosso passado cultural, presente e futuro, tendo o poder de libertar os alunos e seus professores de estereótipos, estimulando o pensamento e a ação crítica. Aulas de música embasadas pela pedagogia crítica ajuda no desenvolvimento da imaginação, inteligência e criatividade musical através da performance. Os professores precisam fornecer múltiplas e variadas experiências para as crianças em suas aulas de música tornando a pedagogia crítica atraente. A pedagogia crítica para a educação musical reconhece que o ensino e a aprendizagem de música é ação social e politicamente construída.

A música estimula a criatividade e evoca a empatia com os outros. As crianças reagem positivamente para a diferença cultural enquanto eles experimentam vários

tipos de músicas. A empatia nos ajuda a comunicar nossas ideias de uma maneira que elas passam a ter sentido para os outros, e isso nos ajuda a entender os outros quando eles se comunicam conosco. Forma-se assim um bloco poderoso de interação social e habilidades.

A educação musical amplia o alcance da expressão popular fornecendo oportunidades para formular expressões musicais de emoções, representações musicais de pessoas, o lugar e as coisas, e na construção de significados culturais e ideológicos. Além disso, ensinar uma variedade de música de forma abrangente é uma importante forma de educação multicultural.

A PCEM enfatiza que a música deve ser entendida em relação aos significados e valores tendo por base diferentes fontes culturais. A educação musical melhora a relação entre professores e alunos, ajudando a melhoria na performance de ações nas questões sociais.

A educação musical que incorpora ideias da pedagogia crítica envolve a imaginação, inteligência, criatividade e celebração através da performance, possibilitando uma aprendizagem experiencial e oferece uma variedade de atividades que enfatizam o aprender fazendo. A educação musical baseado na pedagogia crítica oferece oportunidades para o desenvolvimento de aptidões individuais e potenciais a serem identificados por alunos e professores que devem desfrutar o momento de ensino-aprendizagem para o trabalho cooperativo com o intuito de resolver problemas, pensando sobre eles criticamente. Incluindo os alunos em práticas musicais desconhecidas, professores vinculam valores básicos aos objetivos mais amplos da educação humanista.

É importante lembrar que a PCEM não é uma metodologia. Metodologias implicam em uma determinada sequência de passos e uma ordenação de aprendizagem de uma forma muito específica. Aqueles que defendem a pedagogia crítica estão preocupados com as maneiras pelas quais a experiência acrescenta valor à vida do cantor, alterando a percepção e transformando a realidade. Dogmas da pedagogia crítica incluem a importância do diálogo; de transferir o poder dentro da sala de aula / ensaio do professor onisciente trabalhar com os alunos que nada sabem, a uma relação professor / aluno que reconhece que ambos têm contribuições para trazer para o ensino. Os defensores da PCEM estão preocupados com a capacitação dos estudantes para serem autônomos, alimentando e fortalecendo sua musicalidade.

Alfabetização musical é um paradigma muito mais amplo do que ser capaz de identificar uma assinatura de clave, uma marcação dinâmica e um padrão de ritmo. Docentes que abraçam pedagogia crítica reconhecem a importância do diálogo. Os defensores da PCEM reconhecem o poder da comunidade e sabem que a promoção dos valores culturais é um dos objetivos centrais da educação nas suas mais diversas áreas.

REFERÊNCIAS

- ABRAHAMSON, F. **Transforming classroom music instruction with ideas from critical pedagogy.** Music Educators Journal, 92(1), 2008, 62-67.
- ABRAHAMSON, F., & HEAD, P. D. **Case studies in music education** (2nd ed.). Chicago: GIA. 2005.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB Lei n. 9.394/96. Brasília. DF: MEC/SEF, 1996.
- BRASIL. **Ministério da Educação e Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília-DF: MEC/SEF, 1998. v. 3.
- BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte 5º a 8º séries.** Brasília-DF: MEC/SEF, 1999.
- BRASIL. **Lei n.11.769 de 18 de agosto de 2008.** Brasília, DF: MEC/SEF, 2008
- ELKONIN, D. B. **Característica general del desarrollo psíquico de los niños.** In: SMIRNOV, A. A. et al. Psicologia. Tradução Florêncio Villa Landa. 3.ed. México: Grijalbo, 1969a. p.493-503.
- ELLIOTT, D. J. **Music matters: A new philosophy of music education.** New York: Oxford. 1995.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra. 1970.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 148.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2008. p. 270.
- GIROUX, H. A. **Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling: A critical reader.** Boulder, CO: Westview Press. 2009.
- HABERMAS, J. **Lifeworld and system: A critique of functionalist reason.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 1982.
- HABERMAS, J. **The structural transformation of the Public Sphere an inquiry into a category of bourgeois society,** Cambridge, MA. 2009.
- KATER, C. **Currículo Escolar: ensino de música a ser obrigatório.** Folha de Londrina, Londrina, 22 abril 2008. Disponível em: <http://www.bonde.com.br/folha/folhad.php?id=29463=20080422>. Acesso em: 22 abr. 2008.
- LEONTIEV, A. N. **O homem e a cultura.** In: O desenvolvimento do psiquismo. Tradução Manoel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. p. 259-284.
- MCCARTHY, B. **The 4mat system: Teaching to learning styles with right and left-mode techniques.** Barrington, IL: Excel. 1997.
- MCLAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 353
- MCLAREN, P, Che: **The pedagogy of Che Guevara: Critical pedagogy and globalization thirty years after Che.** Cultural Circles, 3, 1998. 29-103.

MCLAREN, P. **Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education** (4th ed.). Boston: 2002.

MCLAREN, P. **Revolutionary multiculturalism: Pedagogies of dissent for the new millennium**. Boulder, CO: Westview Press.2007.

OUCHI, W. G., & Jaeger, A. M. **Type z organization: A better match for a mobile society**: Stanford University, Graduate School of Business. 1978.

REGELSKI, T. A. **Teaching general music in grades 4-8: A musicianship approach**. New York: Oxford University Press. 2009.

SCHMIDT, P. **Looking for a broader road: College music education curriculum through social lenses**. Paper presented at the Mayday Group, Columbus, OH. 2002.

SCHACHTER, **Daniel L. Searching for Memory - the brain, the mind, and the past**. New York: Basic Books, 2006.

VYGOTSKY, L. **Mind in society: The development of the higher psychological processes**. Cambridge: University Press. 1978.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipiolla Neto e Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WINK, J., & PUTNEY, L. G. **A vision of Vygotsky**. Boston: Allyn & Bacon. 2001.

CAPÍTULO 6

FORMAÇÃO HUMANA: UMA BREVE ANÁLISE DE PARADIGMAS FORMATIVOS NA HISTÓRIA DA HUMANIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES AO FILOSOFAR E À EDUCAÇÃO¹

Letícia Maria Passos Corrêa

É Doutora e Mestre em Educação e Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas. Atualmente, é Vice-diretora na Escola SESI Eraldo Giacobbe e Professora de Filosofia e Sociologia no Governo do Estado do Rio Grande do Sul. É autora do livro “Ensino de Filosofia: um Estudo de Caso”, editado pela Universidade Federal de Pelotas (2012). Contato: leticiampcorrea@gmail.com .

SESI Pelotas/ Governo do Estado do Rio Grande do Sul

Pelotas – Rio Grande do Sul

Neiva Afonso Oliveira

É Pós-Doutora em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina; Doutora e Mestre em Filosofia, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Licenciada em Filosofia pela Universidade Católica de Pelotas.

Atualmente, é Professora e Orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Pelotas. Contato: neivaafonsooliveira@gmail.com

Universidade Federal de Pelotas
Pelotas – Rio Grande do Sul

com os processos relativos à formação humana na direção da compreensão de que nascemos humanos, mas precisamos continuar a sê-lo. Primeiramente, é exposto um breve panorama dos principais modelos formativos que integraram a História da Humanidade, bem como a História da Filosofia. Na segunda seção, debruça-se a demonstrar que a *Bildung* representa um modelo de formação que pode contribuir para o Ensino de Filosofia e que, nele, são encontrados “ecos” da teoria rousseauiana. Por fim, na terceira divisão do texto, defende-se a ideia de que o exercício do filosofar, mediado pelo Ensino de Filosofia, se presta a um projeto muito maior do que desenvolver habilidades e integrar conteúdos presentes nos currículos escolares. O maior propósito e legado que a Filosofia nos proporciona é o de contribuir para, nada menos do que, formar pessoas dignas de serem chamadas desta forma.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Humana, Modelos formativos, Educação, Bildung, Ensino de Filosofia.

ABSTRACT: The presente article talks about the role of the teaching of philosophy and its connection with the processes relating to human formation based upon the comprehension that

RESUMO: O presente artigo disserta sobre o papel do Ensino de Filosofia e sua conexão

1. Adaptado de capítulo da tese de doutorado, escrita pela autora, intitulada “O exercício do filosofar como caminho para a formação humana: uma hermenêutica da obra de Jean-Jacques Rousseau para pensar o ensino de filosofia”. A tese foi orientada pela Prof^a Dr^a Neiva Afonso Oliveira, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas; defendida e aprovada em maio de 2017.

we are born human, but we must keep being it. Firstly, a brief panorama of the main formative models that integrated the History of Humanity, as well as the History of Philosophy is presented. In the second section it is demonstrated that the *Bildung* represents a model of formation which can contribute to the Teaching of Philosophy and that, within it, are found “echoes” of Rousseau’s theory. Lastly, in the third part of the text, it is defended the idea that the exercise of philosophizing, mediated by the Teaching of Philosophy, submits itself to a much bigger Project than developing abilities and integrating present content into the academic curriculum. The biggest purpose and legacy that Philosophy provides us is contributing to, nothing less than, the formation of people worthy of being called humans.

KEYWORDS: Human Formation, Formative Models, Education, Bildung, Philosophy Teaching.

No horizonte da Filosofia da Educação contemporânea, percebe-se que um dos principais objetivos da mesma, senão o maior, é tratar da questão relativa à formação humana. A formação humana consiste em um tema caro à História da Filosofia, que surge desde a Antiguidade, ou seja, é um problema filosófico tão antigo quanto a própria humanidade. Desde a Antiguidade, os seres humanos tentaram entender questões relativas a como formar outros seres humanos e como nós, indivíduos, nos tornamos o que somos. Com o objetivo de pensar a formação humana, vista como educação no horizonte da Filosofia da Educação contemporânea, faz-se relevante situar alguns elementos históricos sobre o desenvolvimento do conceito de formação no cenário da História da Filosofia.

1 | PARADIGMAS FORMATIVOS NA HISTÓRIA DA HUMANIDADE

A formação humana existe em uma via de mão dupla: de um lado, formamos pessoas; por outro lado, somos formados e (auto) formados. Atinge também a nuance de um processo de um sujeito próprio e de atividade de um quefazer pedagógico em que o sujeito é, concomitantemente, protagonista e coadjuvante. Quando formamos outros indivíduos (e também quando somos formados) entramos na seara da Educação. Sobre a relação entre Filosofia e formação humana, citamos Favaretto (In: Kohan et al., 2008, p. 46, itálicos do autor)

Eis, então uma posição quanto à idéia de *formação* pela filosofia: a filosofia gera condições, indiretas é claro, da intervenção na realidade, nos modos dos jovens se situarem face à multiplicidade e heterogeneidade dos problemas, fatos, acontecimentos em que estão envolvidos. *Intervir* significa então descobrir o funcionamento e o sentido das configurações (teorias, ideologias e mitologias, religiosas, científicas, tecnológicas, artísticas); significa interrogar, formular questões e objeções.

Durante a História da Humanidade, a formação pode ser caracterizada a partir de alguns modelos. O primeiro desses grandes modelos chamamos de *Paideia*. A *Paideia*

foi um sistema educacional e de formação ética, presente na Grécia Antiga, que visava à formação do homem perfeito e completo. Este sistema trabalhava com áreas do conhecimento como Ginástica, Gramática, Retórica, Música, Matemática, Geografia, História Natural e Filosofia. Jaeger (1995, p. 3) comenta a respeito da relação entre a formação presente na *Paideia* e a Educação:

Uma educação consciente pode até mudar a natureza física do Homem e suas qualidades, elevando-lhe a capacidade a um nível superior. Mas o espírito humano conduz progressivamente à descoberta de si e cria, pelo conhecimento do mundo exterior e interior, formas melhores de existência humana. A natureza do Homem, na sua dupla estrutura corpórea e espiritual, cria condições especiais para a manutenção e transmissão da sua forma particular e exige organizações físicas e espirituais, ao conjunto das quais damos o nome de educação.

Na Grécia Antiga, o modelo de formação da *Paideia* era direcionado à virtude (*arethé*). A virtude também estava ligada à força física, na aristocracia. No século de Péricles, a virtude era direcionada ao desenvolvimento do *logos*, de uma capacidade do uso de um argumento para convencer o outro na *Ágora*. Assim, a *Paideia* não poderia ser pensada como algo individual, ou seja, a formação era vista como algo a ser construído em conjunto com os outros, como uma educação para o cidadão grego servir à *pólis*. Nesse ínterim, o conceito de formação já aparece como um elemento de educação para a o exercício da cidadania. Desta forma, vale situar que:

A formação, como lastro de constituição de um sujeito capaz de pensar com autonomia, é uma condição a que se deveria levar todas as pessoas, (...) pois o que realmente importa é o exercício pleno da cidadania (SEVERINO, 2014, p. 14).

Filosoficamente falando, a palavra formação contrapõe-se à ideia de conteúdo e matéria, visto que forma e matéria comportam-se como a determinação e como determinante. Podemos lembrar Aristóteles e dizer que a matéria se identifica com o ato e a forma com a potência. Conforme Abbagnano (2207, p. 358):

A Educação é definida não do ponto de vista da sociedade, mas do ponto de vista do indivíduo: a *formação* do indivíduo, sua *cultura*, tornam-se o *fim* da educação. A definição de Educação na tradição pedagógica do Ocidente obedece inteiramente a essa exigência. A Educação é definida como *formação* do homem, *amadurecimento* do indivíduo, consecução da sua *forma* completa ou perfeita etc.: portanto, como passagem gradual – semelhante à de uma planta, mas livre da potência ao ato dessa forma realizada.

Outro modelo formativo de inestimável importância é a *Humanitas*, que pode ser definida como o grande modelo formativo romano, visando à formação humanística, cosmopolita e universal do indivíduo.

Ainda no contexto da Antiguidade e perpassando o Medievo, a educação transforma em potência o que já está em ato, como pensava Aristóteles e, mais tarde, São Tomás de Aquino. Avista-se, nestes momentos, elementos daquilo que hoje, nas Teorias de Currículo, nomearíamos como Educação Tradicional; em função de uma tentativa de formar (dar forma, colocar em um formato, nivelar) o que em ato já estaria predestinado. Ou seja, de acordo com tal paradigma, uma potência jamais

apareceria em algo que já não estaria em ato, ou melhor, uma aptidão ou qualidade a ser desenvolvida não poderia “brotar” de algo que já não estivesse intrínseco em sua essência. E nesse ponto, há um certo determinismo no caráter educativo e formativo.

O conceito formação combina com outros vocábulos e, de alguns, afasta-se totalmente. Todavia, há total intersecção entre os termos formação e transformação. E, desta forma, não há determinismo, se a encararmos a partir deste olhar. A transformação é dialética, pressupõe a mudança para seu contrário, garante a liberdade do ente de tornar-se o que tiver escolhido ser. A formação pode ser vista como uma eterna (trans) formação, uma grande metamorfose de si, onde há a possibilidade de um constante devir, de um eterno vir a ser. Quanto a isto, relacionando com o papel de educação, Severino fala:

Na cultura ocidental, a educação foi sempre vista como processo de formação humana. Essa formação significa a própria humanização do homem, que sempre foi concebido como um ente que não nasce pronto, que tem necessidade de cuidar de si mesmo como que buscando um estágio de maior humanidade, uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano. Portanto, a formação é processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa – é bom lembrar que o sentido dessa categoria envolve um complexo conjunto de dimensões que o verbo formar tenta expressar: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser. É relevante observar que seu sentido mais rico é aquele do verbo reflexivo, como que indicando que é uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito. Nessa linha, afasta-se de alguns de seus cognatos, por incompletude, como informar, reformar e repudia outros por total incompatibilidade, como conformar, deformar. Converge apenas com transformar... A idéia de formação é pois aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo. Uma situação de plena humanidade. A educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva. Por isso, a interação docente é considerada mediação universal e insubstituível dessa formação, tendo-se em vista a condição da educabilidade do homem (2006, p. 621).

A formação dá-se, ainda, em um caráter convivencial: vincula-se às vivências e convivências; aos processos de socialização, bem como às relações primárias de afeto; aos sentimentos de pertencimento e reconhecimento; em alargados âmbitos e espaços (família, comunidade, escola, etc). Flickinger afirma:

À tecnificação do processo educativo, que hoje reforça a tendência do trabalho educativo em favor da ampliação e diferenciação dos conteúdos, corresponde a uma despersonalização crescente que coloca a individualidade dos educadores ao segundo plano, perdendo de vista, portanto, o espaço originário da experiência educativa, i. é, **a linguagem vivida no diálogo**. A inserção da postura filosófica refletida, para dentro da auto-compreensão do processo educacional, passaria pela recuperação de sua gênese, na ideia da Paideia (W. Jaeger), com a possibilidade de reconsiderar, ao nível da Pedagogia moderna, os motivos que levaram a clássica Pedagogia grega a usar conceito de tal complexidade orgânica (1998, p. 21, grifos do autor).

No contexto da Modernidade, a formação, no âmbito pedagógico, tem o sentido

geral de um projeto de perfectibilidade do ser humano. Kant diz que “*O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação faz dele*” (2002, p. 15). Assim, somente a educação potencializa o homem para a formação de um ser humano completo no que diz respeito a todas as suas capacidades. Desta forma, uma educação que não seja satisfatória não formará sujeitos éticos e com qualidades morais. E o inverso também é verdadeiro: uma boa educação formará indivíduos comprometidos com os outros, com o meio em que vive e consigo mesmo. De uma forma um tanto determinista, o homem é o produto da educação que recebeu. Na teorização kantiana, a disciplina tira o homem da animalidade e o coloca na humanidade.

Outro modelo de fundamental relevância é a *omnilateralidade* marxiana. Marx e Engels entendiam a educação de forma ampla, visando a formação do ser completo e pleno. Por educação, entendiam a formação intelectual, a educação do corpo e a educação tecnológica (politecnia). Desta forma, no modelo comunista, não havendo uma rígida divisão de trabalho estabelecida, o sujeito pode assumir diversos papéis, que dão conta da complexidade de seu ser:

(...) possibilita fazer hoje uma coisa, amanhã outra, caçar de manhã, pescar à tarde, pastorear à noite, fazer crítica depois da refeição, e tudo isto a meu bel-prazer, sem por isso me tornar exclusivamente caçador, pescador ou crítico (MARX; ENGELS, 2011, p. 28).

A *Bildung* aparece como um modelo formativo oriundo do idealismo alemão no século XVIII. Weber (2016) salienta que “*a proeminência do conceito, da idéia de Bildung, encontra-se vinculada ao movimento do “tornar-se o que se é”, ou seja, ao movimento de constituição da própria identidade*”.

Friedrich Nietzsche, na obra *Crepúsculo dos Ídolos ou Como filosofar com o martelo*, diz que a Igreja “estraga” o ser humano através da culpa, para depois “melhorá-lo”, “salvá-lo”; pois a culpa nos faz obedientes. O filósofo alemão afirma que “*Em todos os tempos se quis “melhorar” o homem: a isto sobretudo se chamou moral*” (NIETZSCHE, 1983, p. 335). Assim, para Nietzsche, a educação visa (trans) formar o homem em um sujeito “melhor”.

Assim, formação, em um sentido amplo, é um conceito que assume diferentes sentidos e diferenciações, de acordo com o dicionário dirigido por Víctor García Hoz. Em um sentido geral, apresenta a tipologia de ação e efeito de formar. Ou seja, remete-se ao criar, ao educar, ao adestrar. A partir da própria etimologia da palavra, podemos perceber que se refere a dar forma: o que faz com que algo seja o que é. Entretanto, formação é, por necessidade, conformação. Atinge, ainda, a relação com informação e conformação. Em toda formação, concorrem Deus e criatura.

No decorrer dos tempos, a palavra formação entra no campo da pedagogia através da ideia de formação humana, pois todo ser humano é objeto material da formação. De um lado, temos a ideia de formação e educação e, de outro, a ideia de formação e informação. Parece haver uma antítese entre formação e informação.

Entretanto, num sentido filosófico, formação e informação coincidem. A forma exerce seu ofício informando. A informação é um recurso dialético. À medida que informamos alguém de alguma coisa (podemos pensar que, de acordo com o método dialético, o sujeito se apresentaria neste momento como uma tese), este mesmo sujeito está, concomitantemente, sendo formado e se autoformando, transformando-se em um ser distinto daquele que antes apresentava-se (em uma antítese de si), que, assim, reverbera numa síntese deste processo (que, neste ponto, transforma-se em uma nova tese, dando margem para novas informações, que trazem consigo novas possibilidades de transformação, compondo um eterno devir humano). Mas, se analisarmos de forma mais minuciosa, percebemos que formação e informação não são totalmente antitéticas, pois a formação humana é impossível sem uma informação prévia; a formação humana supõe a livre vontade e a intervenção do entendimento pela informação.

O conceito angariou, ainda, os matizes e sutilezas de formação convivencial, formação geral, formação profissional, formalismo e materialismo didático.

Situando o autor em um plano ainda maior, no que diz respeito a uma busca de nossas origens e de nosso reconhecimento como seres humanos, de acordo com Pissarra: “(...) a tarefa que Rousseau se propôs desde seu primeiro texto foi a de guiar os homens nessa busca, ou seja, guiá-los na compreensão do que é a verdadeira natureza humana” (2002, p. 6). Isso significa dizer que o projeto a que Jean-Jacques prestou-se foi o de encaminhar o homem à sua verdadeira formação humana, de ajudá-lo, segundo a sua própria ordem natural, a tornar-se o que é, a realizar as potencialidades inerentes à sua natureza. A respeito do conceito *formação*, Oliveira e Oliveira consideram que:

Severino (2006) ajuda-nos nessa tarefa introdutória, procurando alcançar uma acepção mais produtiva, a partir dos significados dicionarísticos da palavra formar. Em termos gerais, entende a formação como processo de devir humanizador, no qual o ser natural devém pessoa, ou seja, ser cultural. Tal sentido encontra sua maior riqueza nas acepções do verbo reflexivo, numa indicação de que o próprio sujeito é agente responsável por sua construção. Trata-se, prioritariamente, de processo autoformativo do ser social. “Nesta linha, afasta-se de alguns de seus cognatos, por incompletude, como informar, reformar e repudia outros por total incompatibilidade, como conformar, deformar. Converge apenas com transformar” (p.621) (2014, p. 208-222).

No que tange à relação do Ensino de Filosofia com a formação humana, as palavras de Severino expressam a relevância da mediação entre os conceitos/ categorias filosóficos e os subsídios que os jovens necessitam para se formarem enquanto seres humanos:

É evidente que a formação integral dos adolescentes no ensino médio é atribuição do todo do currículo. No entanto, a Filosofia tem contribuição significativa a dar para essa formação, donde decorre, para seus professores, um sério compromisso no âmbito curricular e pedagógico. Mas esta sua parte de responsabilidade não se reduz ao domínio de um acervo de conteúdos informativos e de determinadas habilidades. Não se trata de fornecer aos estudantes uma erudição acadêmica,

mas de ajudá-los a desenvolver uma forma de apreensão e de vivência da própria condição humana, o amadurecimento de uma experiência à altura da dignidade dessa condição, experiência a partir da qual possam conduzir sua existência histórica. Não se visa com o ensino da Filosofia no curso médio formar especialistas nessa área, mas tão somente explorar as contribuições que essa modalidade de exercício reflexivo pode fornecer aos jovens no processo de sua formação (2014, p. 10).

Assim, os limites de uma interpretação da formação enquanto educação no horizonte da filosofia da educação contemporânea esbarram nestas e em outras questões aqui apresentadas. Uma das principais funções da filosofia da educação contemporânea é produzir em nós mesmos, seres humanos, e também nos outros – nossos alunos e educandos – um antídoto contra a pressa. Como dizia Nietzsche “*em toda parte vigora uma pressa indecente*” (2006, p. 59). Então, é preciso tempo para “ruminar” as ideias. É preciso um “mergulho” intenso e profundo nos mares dos pensamentos. É preciso (des) construir paradigmas, (re) inventar o ser humano. É preciso formar seres humanos dignos de assim serem denominados. É preciso acreditar na (re) existência de seres menos pragmáticos e mais autônomos. E a educação, vista como um processo pedagógico, nos serve de “trilha” e “caminho” para alcançarmos o ideal de homem que almejamos nos tempos contemporâneos.

2 | A *BILDUNG* COMO MODELO FORMATIVO PARA PENSAR O EXERCÍCIO DO FILOSOFAR

Após analisarmos os diferentes paradigmas formativos na História da Humanidade, destaca-se, em especial, um modelo formativo que penso ser profícuo para a reflexão acerca do Exercício do Filosofar, bem como o Ensino de Filosofia. Refirimo-nos à *Bildung* alemã.

Möllmann refere-se ao paradigma da *Bildung* da seguinte forma:

Sou filha da modernidade. Fui educada com vistas a ser um sujeito autônomo e soberano, dentro de uma idéia de *perfectibilité* e maioridade e para que soubesse classificar e ordenar os conhecimentos e atribuir sentidos a tudo, condições concretas de individualidade com compreensões universais de mim e do mundo. Ser humanidade do meu tempo não me permite uma simples anulação da tradição na qual me encontro, pois sofro a influência das minhas próprias implicações históricas. Estou ciente que padrões me formaram e da tradição que me toca, e que preciso estar atenta à forma como esses me fazem perceber o mundo.

Os padrões acima descritos expressam os ideais clássicos da *Bildung* do século XVIII que permanecem como marcas da *Aufklärung* até hoje. Trata-se de um ideário pensado para o ser humano e que culminaria numa abstração: um conceito universal de humanidade. A *Bildung* almejava, portanto, a elevação a uma universalidade, onde o homem fosse capaz de se abstrair do seu particularismo em direção ao universal, à humanidade (2010, p. 8, itálicos da autora).

A *Bildung*, vista como um modelo de formação, apresenta pistas que podem nos fornecer “luzes” para situar, tanto em Rousseau, quanto nas práticas filosóficas

experimentadas no Ensino de Filosofia, elementos norteadores quanto ao sujeito que almejamos formar. Em relação à Filosofia/Pedagogia rousseuniana, podemos dizer que:

O empenho dos grandes pensadores em organizar programas pedagógicos adequados à época, bem como a soma dos esforços das ciências da educação na construção de métodos, técnicas e processos de bem ensinar e aprender, deveriam estar à serviço de ora em diante do encurtamento da excessiva distância que separa a utopia de sua realização, conduzindo a humanidade ao destino do esclarecimento. No programa da *Bildung*, caberia à estética oferecer um conjunto de imagens cristalizadas em representações da cultura, que pudessem atrair as populações para a formação de noções básicas de um bom gosto universal, superando deste modo as possíveis decisões motivadas por diversos particularismos ou então pelo impulso puramente instintivo (TREVISAN, 2017, p. 3, *itálico do autor*).

No contexto da *Bildung*, é possível perceber que a exacerbação da razão é condenada. Neste ponto, há uma convergência entre as proposições de Rousseau e o modelo formativo em questão². Para ambos, impera a exigência de que não basta educarmos somente para a racionalidade, mas urge que também nos dediquemos à sensibilidade. Da mesma forma, os ideais de liberdade são encontrados tanto no modelo formativo da *Bildung*, quanto na teoria rousseuniana. A exigência de criticidade, da criação do ser curioso/criativo igualmente podem ser, mesmo que de forma implícita, encontradas nos escritos rousseunianos e na formação proposta pela *Bildung*. Quanto à necessidade de educarmos para a sensibilidade, citamos Gadotti:

Rousseau, como todo educador, preocupou-se fundamentalmente com o sentido da vida cotidiana, com as relações entre o ser humano e o meio ambiente. Elas se dão sobretudo no nível da sensibilidade muito mais do que no nível da consciência (2004, p.21).

Se analisarmos etimologicamente a palavra *Bildung*, percebe-se que, de uma forma geral, a mesma significa *cultura*. Entretanto, por se tratar de um vocábulo polissêmico, também remete à imaginação, ao desenvolvimento e à estética. Sobretudo, de uma forma pedagógica, a formação – outra acepção da palavra *Bildung* – refere-se ao processo: incessante movimento do ser de se (auto) criar. E, sendo assim, refere-se à liberdade e à responsabilidade que são exigidas deste ser em formação.

Não há, neste modelo, um fim. O homem é um ser incompleto, que carrega consigo milhares de oportunidades e de aprendizados com as experiências vividas. Um ser sensível, capaz de filosofar e de ser capaz de responder por seus infortúnios e suas conquistas. Dito de outra forma: um arquiteto da sua própria – assim como influenciador de outras - formação humana. Educar, ou dito de outra forma, formar para a sensibilidade, significa explorar as mais variadas possibilidades e idiosincrasias contidas no humano.

2. Atualmente, há esforços de comprovar a tese de que Rousseau é precursor da *Bildung*. Refirimo-nos ao projeto de tese intitulado “**Jean-Jacques Rousseau e a antecipação da *Bildung* Alemã**: um estudo dos pressupostos rousseunianos sob a ótica dos *Bildungsroman* alemães”, de autoria de Adriane Bender Arriada, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFPel, 2018.

3 | O EXERCÍCIO DO FILOSOFAR COMO CAMINHO PARA A FORMAÇÃO HUMANA

Primeiramente, tivemos por objetivo apresentar diferentes paradigmas formativos para a História da Humanidade, e, na sequência, procuramos situar o modelo da *Bildung* alemã com vistas a contribuir para a reflexão sobre o Exercício do Filosofar. Propomos, agora, que possamos analisar o papel da Filosofia para a Formação Humana.

Quando formamos alguma coisa, formamos padrões. A formação pode atingir nuances com as quais aqui não nos identificamos, como, por exemplo, formatar (colocar em uma fôrma), referindo-se à normatização, à padronização, procurando seguir de acordo com os padrões daquilo que socialmente é chamado de “normal”. Opondo-se a tal padrão formativo, Favaretto ratifica que:

A filosofia, como disciplina de ensino, é um conjunto particular de conhecimentos com características próprias no que se refere à formação. Não é, entretanto, como diz o sentido latino da palavra “disciplina”, a instrução que o aluno recebe do mestre, nem guarda mais o sentido pedagógico de “ginástica intelectual”, de disciplinamento da inteligência. Exercita, é certo, capacidades intelectuais, requerendo algumas habilidades; mas é, antes de tudo, uma disciplina cultural, pois a formação que propicia diz respeito à significação dos processos culturais e históricos. Na aula, na leitura de textos e nos exercícios operatórios de fixação de conceitos e técnicas argumentativas, nas discussões e elaboração de textos, é preciso levar em conta a qualidade dos conteúdos em relação às situações de aprendizagem. Tais práticas visam ao desenvolvimento de habilidades para construir e avaliar proposições, construir unidades de significação, produzir conjuntos sistematizados de conhecimentos que funcionem como produção teórica; isto é, como articulação entre concepções da realidade e experiência vivencial (In: KOHAN et. al., 2008, p. 50).

A Filosofia, em si, não se restringe a uma produção “morta”, em que simplesmente são estudadas as obras clássicas dos filósofos profissionais. Mais do que isto, a Filosofia se propõe a ser “viva”, a ser experienciada. Sendo assim, viver a Filosofia significa fazer valer seus métodos e suas inquietações. Embora os instrumentos de trabalho da Filosofia sejam os textos filosóficos, vale lembrar que a leitura de textos, requer, assim, o exercício do filosofar. Não se trata de uma leitura passiva, sem atitudes e ensinamentos. A leitura de textos filosóficos, presente e motor no/do exercício do filosofar, consiste em uma experiência singular, que se apresenta de maneira formativa ao indivíduo, ensinando inúmeras lições a serem aprendidas:

A primeira coisa que um texto filosófico nos ensina é que ele não é que ele não é um campo aberto onde podemos entrar correndo sem dificuldades. Ele faz com que duvidemos de nossa capacidade de entender a leitura: lemos, mas não deciframos, conhecemos o som de cada palavra lida, mas elas nada nos trazem de significa. Parecem cifradas, não temos a senha de entrada. A segunda coisa, portanto, que ele nos ensina é persistir. Perseverar, não esmoecer, insistir, insistir. Colocamos-nos diante dele como intrusos. Mas nada podemos forçar. Temos de ter paciência. Aos poucos a nossa cabeça vai se moldando ao texto, vai se abrindo para poder encaixá-lo, a cabeça deve mudar para que o texto caiba, é necessário criar a compreensão dele. Não pode ser o contrário. Se nos pusermos a querer encaixar o texto naquilo que já sabemos, ele não cabe. E, se decidirmos nos enganar e pará-los nessa altura da tentativa de leitura, nada dele saberemos, não o teremos lido, apenas mutilado. É preciso esperar para que o texto vá nos moldando, nos mudando. É preciso saber esperar. Ler de novo. De novo. Deixá-lo um pouco de lado

e depois retomar. Aos poucos, o texto vai se revelando, se deixando penetrar. Um leitor que sabe esperar, que sabe observar e insistir é aquele que vai descobrir as portas secretas desse espaço, as conexões insuspeitáveis, os túneis subterrâneos (ASPIS; GALLO, 2009, p. 97).

A atenção aos escritos filosóficos, atrelada ao exercício do filosofar, pode ser desenvolvida de várias maneiras. Há aqueles sujeitos que conseguem estudar e praticar Filosofia de maneira auto-didata. Entretanto, no contexto da Educação Básica, há de se concordar que um espaço direcionado ao debate de textos filosóficos e ao desenvolvimento do exercício do filosofar aparece como um diferencial no modelo formativo que se está sendo ofertado ou sugerido. Assim, o que se propõe é que, para os jovens, o exercício do filosofar, dentro da realidade educacional, seja mediado pelo Ensino de Filosofia.

E por que ensinar Filosofia? Qual a necessidade de tal ensino? Rocha (2008, p. 34), afirma que:

No que diz respeito à Filosofia, podemos argumentar que ela é uma área *singular* de reflexão que se ocupa de temas fundamentais na experiência humana e que sua ausência no currículo escolar priva o estudante de um espaço de formação a que ele tem direito, sem o qual surge uma lacuna em sua vida.

Se concordarmos que há a necessidade de uma Formação Humana que se oponha às obviedades, que resista aos apelos neoliberais, que trabalhe na pessoa capacidades de ser desenvolvido nas suas esferas críticas, curiosas, criativas, livres e afetivas, que aposte em uma ontologia de si, somos levados a apoiar a necessidade do Ensino de Filosofia. Desta forma, o Ensino de Filosofia – lugar onde é desenvolvido o exercício do filosofar – tem como sua maior função contribuir para a Formação Humana dos educandos.

De acordo com Bruno Pucci, em palestra proferida no II Seminário da SOFIE, realizado em Campinas, em 14 de setembro de 2016, “*a Filosofia deve voltar-se para as coisas aparentemente insignificantes, para a micrologia*”. Desta forma, percebe-se que a relação crítica e formativa constitui a essência da Filosofia.

Num mundo e num paradigma educacional demasiados mercantilistas como o nosso, o pensar não deve reduzir-se ao seu método. Tudo deve ter aplicação imediata, “servir para alguma coisa”. O indivíduo é visto de forma fragmentada, especialmente, pela valorização exacerbada de seu lado consumidor. E, assim, este comportamento consumista é transferido, deslocado para outras relações: não se consomem só objetos e coisas, o comportamento consumista faz com que não só as coisas sejam consumidas/descartadas, mas também as relações com outros seres humanos, as atitudes, as qualidades daquilo que o ser é, os valores, etc. De acordo com Bandeira:

Até as mais íntimas reações vão sendo coisificadas, a ponto de a própria imagem que as pessoas devem fazer de si mesmo, é manipulada como forma de melhor se integrarem na sociedade e no próprio mercado de trabalho, numa espécie de, conforme a expressão muito em voga, *merchandising* pessoal, que nada mais é que a promoção de uma personalidade ideal, que visa em última instância, à integração dos últimos resquícios de subjetividade nos moldes da sociedade de

consumo (2008, p. 57, grifo da autora).

Vivemos em uma era *high-tech*, onde além de acumularmos quinquilharias, colecionamos pessoas em nossas redes sociais. Ao invés de enxergarmos a vida com nossa história – vista como uma soma incessante de experiências felizes e tristes – construímos personagens de nós mesmos, simbolizados por nossas *selfies* e mascaramentos de nossas identidades. Nossa sociedade, de acordo com Turcke, está vivendo uma excitação constante e:

(...) para inflacionar esse momento até o infinito, coloca-se à disposição um repleto aparato visual. Ele deixa passar nas telas incontáveis momentos e direciona a percepção para aqueles mais persistentes, os que “fazem sensação”, os quais se destacam tanto que provocam uma percepção que permanece. Há uma torrente de estímulos dos meios de comunicação de massa que competem para fazer parte dessas sensações. Ninguém consegue dominá-los. Nem o mais distinto intelectual que torce o nariz consegue fechar-se diante dos estímulos, de tal modo que o sentido de sua atenção, a escolha dos temas e das palavras, o tempo e o ritmo de seus pensamentos não conseguem permanecer sem ser por eles molestados de alguma forma. Em curtas palavras, é chegado o momento de se falar de uma *sociedade da sensação* (2010, p. 10, grifos do autor).

E, aparentemente fora de contexto, num exercício de “nadar contra a corrente”, um elemento constitutivo da Formação Humana é justamente este: a busca do ser humano pelo pensar por si próprio. É preciso ver o homem de uma forma integral, de uma maneira holística. E a Filosofia possui esta capacidade: a de enxergar o humano em suas múltiplas faces.

PARA NÃO CONCLUIR

Aparentemente, a Filosofia, por trabalhar apenas com teorias, pode ser vista de maneira (ex) cêntrica, ou seja, fora do eixo. Entretanto, é sabido que as práticas humanas são carregadas de teorias, que os indivíduos são movidos por referenciais teóricos (ou mesmo pela ausência destes). E, da mesma forma que são movidos por teorias, os processos formativos devem ser pensados como orientadores da prática humana. Percebemos que, por ser altamente prática, a Filosofia contribui para aquilo que o ser é e pelas incontáveis possibilidades que ele pode vir a se tornar. Sendo assim, fazemos nossas as palavras de Severino (In: GALLO; KOHAN, 2000, p. 11):

Entendo o exercício do filosofar como uma exigência da própria condição humana e, conseqüentemente, considero o ensino da filosofia uma mediação pedagógica imprescindível para a formação dos homens histórica e socialmente situados.

À guisa de conclusão, tem-se que as práticas fundamentam as teorias e vice-versa. No caso da Filosofia, em função de seu caráter inter e trans disciplinar, há a possibilidade de tê-la, no ambiente pedagógico, como um sistema integrador. E, se observarmos a biografia de inúmeros filósofos na História da Filosofia, percebemos o quanto muitos deles foram também educadores. Assim, em função de sua natureza pedagógica, da amplitude de áreas do conhecimento a que adentra/sustenta e das

inúmeras possibilidades que oferece ao ser pensante, é evidente que a Filosofia tem muito a contribuir para a Formação Humana.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARRIADA, Adriane Bender. **Jean-Jacques Rousseau e a antecipação da *Bildung* alemã**: um estudo dos pressupostos rousseauianos sob a ótica dos *Bildungsroman* alemães. Projeto de Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

ASPIS, Renata Lima; GALLO, Sílvio. **Ensinar Filosofia**: um livro para professores. São Paulo: Atta, 2009.

BANDEIRA, Belkis Souza. **Formação cultural, semiformação e indústria cultural**: Contribuições de Theodor W. Adorno para Pensar a Educação. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008.

CORRÊA, Letícia Maria Passos. **Ensino de Filosofia**: um Estudo de Caso. Pelotas: Editora e Gráfica da Universidade Federal de Pelotas, 2012.

FLICKINGER, Hans-Georg. **Para que filosofia da educação – 11 teses**. In: PERSPECTIVA. Florianópolis, v.16, n. 29, p. 15 - 22, jan./jun. 1998.

GADOTTI, Moacir. **Os mestres de Rousseau**. São Paulo: Cortez, 2004.

GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar. 2 ed. **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GARCIA HOZ, Victor (dir.) (1964). **Diccionario de Pedagogía Labor**, 2 vol. Barcelona: Editorial Labor, 1964.

JAEGER, Werner. **Paidéia**: A Formação do Homem Grego. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. 3ªed. Piracicaba: UNIMEP, 2002.

KOHAN, Walter O. et al. **Filosofia**: caminhos para seu ensino. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

MÖLLMANN, Andrea Dorothee Stephan. **O legado da *Bildung***. 2010. Porto Alegre, 2010. 87f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010.

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos ídolos ou como filosofar com o martelo**. In: Coleção Os Pensadores. 3 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Crepúsculo dos ídolos ou como se filosofa com o martelo**. Trad. Paulo César de Souza – São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa, OLIVEIRA, Neiva Afonso. **Modelos de formação humana**: Paideia, Bildung e formação omnilateral. In: Luiz Carlos Bombassaro; Claudio A. Dalbosco; Nadja Hermann.

(Org.). Percursos hermenêuticos e políticos: homenagem a Hans-Georg Flickinger. Passo Fundo; P. Alegre; Caxias do Sul: UPF; EdiPUCRS; EDUCS, 2014, p. 208-222.

PISSARRA, Maria Constança Peres. **Rousseau: a política como exercício pedagógico**. São Paulo: Moderna, 2002.

ROCHA, Ronai Pires da. **Ensino de Filosofia e Currículo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Confissões**. Bauru: EDIPRO, 2008.

_____. **Emílio ou Da Educação**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SEMINÁRIO DA SOFIE (Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação), 2, 2016, Campinas.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação**. In: Educação e Pesquisa. São Paulo: v.32, n.3, p.619-634, set/dez, 2006. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28030/29828> . Acesso em 21/12/2016.

_____. **Filosofia no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2014.

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Formação Cultural e Educação: Leitura de Imagens**. Disponível em <http://coral.ufsm.br/gpforma/05.pdf> . Acesso em 05/03/2017.

TÜRCKE, Christoph. **Sociedade Excitada: filosofia da sensação**. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

WEBER, José Fernandes. **Arte, política e educação: sobre o conceito de formação, cultivo (bildung)**. Disponível em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-166-10.pdf> . Acesso em 21 de março de 2016.

ÁUDIO DIGITAL NO PROGRAMA DE ENSINO DA UFPB: APRIMORAMENTOS PEDAGÓGICOS ENTRE 2013.2 E 2014.1

André Vieira Sonoda

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba (PPGM/ UFPB - 2018), Mestre em Etnomusicologia (PPGM/ UFPB - 2008), Pós-Graduado em Etnomusicologia (UFPE - 2003) e Graduado em Música Licenciatura (UFPE - 1999).

Professor de Áudio Digital e atual Chefe do Departamento de Mídias Digitais da Universidade Federal da Paraíba (DEMID/ UFPB - 2012), gestão 2017-2019. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba (PPGM/ UFPB - 2018), Mestre em Etnomusicologia (PPGM/ UFPB - 2008), Pós-Graduado em Etnomusicologia (UFPE - 2003) e Graduado em Música Licenciatura (UFPE - 1999).

Professor de Áudio Digital e atual Chefe do Departamento de Mídias Digitais da Universidade Federal da Paraíba (DEMID/ UFPB - 2012), gestão 2017-2019.

RESUMO: Apresentação de Projeto de Ensino desenvolvido na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) entre 2013.2 e 2014.1 com resultados pedagógicos importantes. O foco recai sobre dois planos de ação de disciplinas técnicas do Eixo Tecnológico de Áudio Digital do Curso de Comunicação em Mídias Digitais da UFPB. Objetiva expor os resultados do projeto, considerados positivos para o Departamento em questão, possibilitando o emprego das metodologias utilizadas neste caso em

problemáticas similares. Entre os subsídios metodológicos constam análise documental, análise bibliográfica, observação participante e uso de gráficos para exposição dos resultados (LAKATOS; MARCONI, 1994; SEVERINO, 2007). Conclui que o projeto de ensino implementado pode ter exercido influência direta no desenvolvimento da graduação, mediante melhorias nos resultados acadêmicos observados entre 2012 e 2013.

PALAVRAS CHAVE: Projeto de Ensino. UFPB. Áudio Digital.

ABSTRACT: Presentation of Teaching Project developed at the Universidade Federal da Paraíba (UFPB) between 2013.2 and 2014.1 with important pedagogical results. The focus is on two action plans of technical disciplines of the technological axis of Digital Audio of the Course of Communication in Digital Media of this Institution. It aims to expose the results of the project, considered positives for the Department in question, making possible the use of the methodologies used in this case in similar problems. Among the methodological subsidies are documental and bibliographical analyses, participant observation, and use of graphs to show the results (LAKATOS; MARCONI, 1994; SEVERINO, 2007). It concludes that the implemented teaching project may have exerted a direct influence on the development

of the graduation through improvements in the academic results observed between 2012 and 2013.

KEYWORDS: Teaching Project. UFPB. Digital Audio.

1 | O PROJETO

Em 2013.2 o Projeto de Ensino: “uma janela para a aprendizagem interacional”, foi implementado no Curso de Comunicação em Mídias Digitais (CCMD) do Departamento de Mídias Digitais (DEMID) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) com perspectiva de desenvolvimento de quatro Planos de Ação em dois períodos letivos, 2013.2 e 2014.1.

Considerando que Curso de Comunicação em Mídias Digitais da UFPB tem composição curricular estruturada em duas vertentes, indissociáveis e idênticas em nível de importância: ciências humanas e tecnologia, destaca-se que entre os planos de ação que compuseram o projeto, dois eram do eixo tecnológico de áudio digital. O Plano de Ação I, contemplando a disciplina obrigatória Áudio I, ministrada no segundo período do curso e o Plano de Ação II, contemplando a disciplina optativa *Bases Psicofisiológicas da Percepção do Som e Física do Som*, ministrada no primeiro período do curso e entendida como básica do eixo tecnológico em questão.

O objetivo do projeto era a criação de um ambiente para interação e troca de conhecimentos entre alunos, buscando ampliar o contato discente com tecnologias e conteúdos teóricos. Para isso, a internet e o trabalho dos monitores de ensino seriam as ferramentas e estratégias empregadas visando o desenvolvimento das atividades e engajamento dos alunos em processos e mudanças de comportamentos para um possível aprimoramento da produtividade discente.

2 | O PROCESSO DE SELEÇÃO

O processo de seleção dos monitores das duas disciplinas em questão foi realizado segundo análise de dois aspectos:

- I. Interesse no desenvolvimento pedagógico-científico.
- II. Disponibilidade de horários semanais para atividades concernentes ao projeto.

Embora estes fossem de maior importância, outros aspectos também seriam considerados para definição das habilidades e competências necessárias ao monitor de ensino em cada Plano de Ação. Um aspecto importante neste sentido, foi a anuência do candidato na elaboração de relatório final de sua autoria em formato de artigo científico (SEVERINO, 2007) para compor o relatório final do Plano de Ação de autoria do Professor Orientador.

No Plano de Ação II, relativo à disciplina Bases Psicofisiológicas da Percepção do Som e Física do Som, ministrada no período 2013.2, constavam, em lista oficial, 62

alunos matriculados. Nesta disciplina, 02 (dois) alunos se inscreveram no processo de seleção de monitores voluntários e ambos foram aprovados, embora apenas um tenha sido classificado em virtude da quantidade de vagas disponíveis.

No âmbito da disciplina Áudio I, ministrada em 2014.1 com 53 alunos matriculados, apenas 01 (um) aluno se inscreveu na seleção para monitor voluntário, tendo sido aprovado e classificado. Portanto, com base na quantidade de monitores voluntários aprovada no projeto, apenas dois alunos foram classificados para ocupar as referidas vagas.

3 | PLANO DE AÇÃO I – PERSPECTIVAS E AÇÕES PROJETADAS PARA A DISCIPLINA ÁUDIO I

A disciplina Áudio I do Curso de Comunicação em Mídias Digitais visa capacitar o aluno para uso de equipamentos de áudio na produção e gravação musical com base em bibliografia específica (BARTLETT; BARTLETT, 2009; WHITE, 1999; VALLE, 2007; TALBOT-SMITH, 1999; KATZ, 1970; HOWARD; ANGUS, 2001; EARGLE, 2002) e experimentação prática. Esta atividade é essencial no mercado fonográfico e audiovisual, além de âmbitos comerciais relativos às áreas de música, publicidade, propaganda, rádio, TV e cinema, representando competências importantes na formação profissional nesta área.

A disciplina foi oferecida pela primeira vez em 2012.1, ocasião na qual a turma era composta por 59 alunos. Em 2013.1 teve 52 alunos e, finalmente, em 2014.1 teve 60 alunos inscritos. Considerando as possibilidades de desenvolvimento que esta disciplina pode representar em termos acadêmicos e profissionais para o aluno, um bom desempenho na mesma poderia favorecer resultados acadêmicos melhores em disciplinas posteriores, além de desenvolvimentos profissionais nos âmbitos de música e audiovisual, os quais, ainda seriam passíveis de aprimoramentos se estratégias de supervisão e acompanhamento discente, sobretudo durante a elaboração dos trabalhos, fosse prática regular dentro e fora dos horários de aula.

Na ocasião do projeto, esperava-se um avanço nos índices de desempenho pedagógico mediante estratégias que empregassem teoria e prática, além de supervisão por técnicos e monitores em relação às atividades propostas, sobretudo, em apoio à elaboração de exercícios, seminários e uso do estúdio e dos laboratórios, possibilitando maior contato com tecnologias e aplicações práticas das teorias. Entretanto, a insuficiente disponibilidade dos técnicos para suprir a demanda discente em trabalhos mais complexos, principalmente em termos de horas, era evidente. Fato que, claramente, demonstrava a importância dos monitores para o pleito.

Ao confrontar os resultados da disciplina entre 2012 e 2014, observou-se melhoria significativa nas avaliações. Nesta última ocasião, apesar da exigência pedagógica do trabalho prático ter sido menor e o processo de supervisão ainda não ter sido

solucionado por completo, foi observada uma melhoria no aproveitamento e na implementação das técnicas nos trabalhos realizados, sobretudo, nas etapas de pré-produção e produção relativas aos processos fonográficos. Tais aspectos refletiram diretamente, e de forma positiva, nos índices de aprovação.

Enquanto justificativa para este Plano de Ação, alguns aspectos foram principais. No âmbito da disciplina, as ações que exigiam práticas em equipamentos de estúdio e/ou laboratório, mostraram-se complexas para alunos iniciantes, os quais, mesmo com explicações detalhadas, necessitavam de acompanhamento e supervisão em tempo integral. Tais atividades ocorriam em horários diversos daqueles de aulas e em ambientes controlados, nos quais a consideração de riscos elétricos, mecânicos e danos auditivos tornavam a supervisão imprescindível.

Outros aspectos importantes foram práticas de leitura e fichamento de texto (SANTOS; SUEHIRO; OLIVEIRA, 2004; SEVERINO, 2007), implicando em melhorias significativas na compreensão de termos e expressões técnicas. Com base nas dificuldades observadas, o acompanhamento discente parecia essencial para a elaboração de trabalhos, especialmente nos casos de bibliografias em língua inglesa, as quais poderiam qualificar o aluno de forma mais adequada para o emprego de termos e expressões específicos da área.

A oportunidade dos monitores aprimorarem suas capacidades técnicas, teóricas e de produção científica também foi considerada relevante. Ao contemplar candidatos para o processo de monitoria com interesses em produção bibliográfica, desenvolvimento de protótipos e produtos, orientação técnica, etc., o projeto contribuiria efetivamente para uma formação mais sólida, tanto dos alunos, quanto dos próprios monitores enquanto futuros profissionais.

Assim, esperava-se que a supervisão discente, implementada por monitores, em ocasiões de elaboração de trabalhos, produtos, processos técnicos, seminários, atividades dissertativas, leitura ou utilização de estúdios e laboratórios, dentro e fora de classe, pudesse proporcionar melhoria nos resultados acadêmicos, apresentando influências diretas nas atividades relacionadas ao curso e ao âmbito profissional em questão.

Neste sentido, as atribuições dos monitores ao longo do projeto de monitoria se estenderam desde o acompanhamento discente no âmbito da disciplina, mediante supervisão do professor (orientador), até a supervisão de alunos em processos técnicos, teóricos, metodológicos e bibliográficos em situação de atividades em sala de aula e/ou extra classe.

Além disso, no acompanhamento das aulas, consideradas objeto para elaboração de relatórios, os monitores deveriam auxiliar e supervisionar atividades em estúdio e laboratório, bem como selecionar materiais audiovisuais concernentes aos tópicos estudados, constituindo um acervo audiovisual para ilustrar os conteúdos da disciplina. Mais além, tiveram oportunidade de apresentar processos técnicos e de pesquisa particulares, mediante supervisão do professor, possibilitando uma experiência

docente que exigia criatividade, planejamento, sistemática e embasamento.

Atividades de produção bibliográfica também constavam no Plano de Ação como responsabilidade dos envolvidos. Com base em leitura e fichamento (SANTOS; SUEHIRO; OLIVEIRA, 2004; SEVERINO, 2007), os resultados do projeto seriam expostos em artigos científicos elaborados sob orientação do professor. Tais publicações seriam apresentadas no Encontro Nacional de Iniciação à Docência (ENID/ UFPB), em eventos científicos, além de submetidos a periódicos para eventuais publicações.

Dentre as atividades programadas para o monitor, apenas o exercício dissertativo individual sobre tópico relativo à disciplina não pôde ser elaborado, embora tenha sido substituído por explanação verbal de forma satisfatória.

3.1 Plano de Ação I – Implementação e Resultados (Áudio I)

No âmbito discente, algumas dificuldades percebidas em 2012.1, referentes aos processos de elaboração e apresentação de seminários, apresentaram melhoria significativa em 2013.1, apesar de práticas de leitura (SANTOS; SUEHIRO; OLIVEIRA, 2004), escrita e elaboração textual (SEVERINO, 2007, p.49-62) ainda parecerem insuficientes. Apesar da atuação dos monitores, os novos e melhores resultados podem ter decorrido, também, da chegada dos novos técnicos de áudio e vídeo ao Departamento.

Após 2013.1, já foi possível utilizar a estrutura de forma mais adequada, sobretudo, mediante supervisão discente implementada por monitores na elaboração de trabalhos e seminários, além do uso de laboratórios e do estúdio dentro e fora dos horários de aula. Embora, neste semestre, a quantidade de alunos da turma ainda não representasse condição pedagógica favorável, é provável que as ações do projeto tenham contribuído para a melhoria do aproveitamento.

Em 2012.1, 67,79% da turma obteve média final inferior a 8,00 e as principais problemáticas relacionaram-se com atividades de leitura, fichamento de textos, elaboração de trabalhos práticos e seminários. Em 2013.1, apesar da exigência pedagógica do trabalho prático ter sido menor e o processo de supervisão ainda não ter sido implementado plenamente, verificou-se um aproveitamento satisfatório. Do total de 52 alunos, 26,07% obteve média final abaixo de 8,00. Neste caso, a supervisão frente à elaboração de exercícios e seminários, além do uso do estúdio e do laboratório, parece ter sido determinante para o avanço.

Embora a qualidade da leitura e da escrita ainda não tivesse apresentado melhoria significativa, esperava-se que a continuação do processo de supervisão possibilitasse um quadro melhor nos próximos semestres.

Em 2014.1, a disciplina teve apenas 5% dos 60 alunos com média final abaixo de 8,00 e, embora não seja possível considerar o fato como único fator responsável, o projeto de monitoria, aparentemente, teve relação direta com os resultados. A Tabela 1 demonstra a evolução dos dados apresentados nesses três anos da disciplina.

Áudio I	2012.1	2013.1	2014.1
Alunos Matriculados	59	52	60
Aprovações com Notas Abaixo de 8,00	67,79%	26,07%	5,00%

Tabela 1: Disciplina Áudio I (DEMID/ UFPB) – Avanços Pedagógicos entre 2012.1 e 2014.1

Fonte: Autor

4 | PLANO DE AÇÃO II - PERSPECTIVAS E AÇÕES PROJETADAS PARA A DISCIPLINA BASES PSICOFISIOLOGICAS DA PERCEPÇÃO DO SOM E FÍSICA DO SOM

A disciplina Bases Psicofisiológicas da Percepção do Som e Física do Som integra o programa do Curso de Comunicação em Mídias Digitais do Departamento de Mídias Digitais da UFPB (CCMD/ DEMID/ UFPB), compondo o eixo tecnológico de áudio digital. A mesma tem carga horária de 60h (04 créditos) e visa capacitar o aluno em acústica básica, acústica aplicada à gravação e psicoacústica (EVEREST, 2001; HOWARD; ANGUS, 2001; VALLE, 2007; WHITE, 1999), âmbitos essenciais para toda a área de tecnologia musical, com ênfase nas práticas profissionais fonográficas de campo e estúdio, portanto, constitui base teórica fundamental para a área em questão.

Seu conteúdo programático contempla: tessitura dos instrumentos musicais (BARTLETT; BARTLETT, 2009, p.102); ouvido humano (EVEREST, 2001, p.41-79; VALLE, 2007, p.45-50); espectro sonoro e eletromagnético (EVEREST, 2001, p.17-20); aspectos fisiológicos, físicos e culturais do som (EARGLE, 2002, p.01-45; GARCIA, 2004; MERRIAM, 1964; BLACKING, 1974); sinal e ruído (HUBER; RUNSTEIN, 2005, p.485-496); frequência, amplitude, fase, polaridade e velocidade do som (VALLE, 2007, p.23-76; SONODA, 2008); bel (B) e decibel (dB) (EVEREST, 2001, p.23-40); psicoacústica (HOWARD; ANGUS, 2001); medidores de amplitude; analisadores de espectro; som; timbre, harmônico fundamental e série harmônica; reflexão, refração e difração (TOOLE, 2008, p.27-32); características reflexivas das superfícies, além dos efeitos psicoacústicos de proximidade, Haas (VALLE, 2007, p.54-55) e Doppler (TALBOT-SMITH, 1999, p.1.31).

No caso dos trabalhos práticos desta disciplina, apesar de serem atividades essenciais para a compreensão dos parâmetros básicos do programa, também mostravam-se de difícil elaboração, principalmente, devido à impossibilidade de acompanhamento docente em todas as etapas. Nesse sentido, o desenvolvimento das etapas de pré-produção, produção e pós-produção dos trabalhos, representou contribuição importante. Por outro lado, problemas em atividades de leitura, fichamentos e elaboração textual (SEVERINO, 2007) ainda caracterizavam o corpo discente em questão.

Mesmo considerando esta disciplina como essencial para o aprimoramento intelectual do aluno na área de produção musical, além de aspecto básico em sua formação técnica, vale salientar que os problemas que caracterizavam as turmas em períodos iniciais do curso inviabilizavam resultados satisfatórios. Neste sentido, as deficiências educacionais características do ensino médio brasileiro se mostravam presentes entre os alunos, não apenas em questões relativas à leitura, compreensão e elaboração textual (SANTOS; SUEHIRO; OLIVEIRA, 2004), mas também em matemática e física básicas. Contexto agravado por um desconhecimento quase total de teoria e prática da música.

Visando superar o problema, o Plano de Ação II propunha uma ação de monitoria focada na redução dessas dificuldades pedagógicas e na consequente melhoria nos resultados acadêmicos. Iniciativa que, inclusive, passava por uma supervisão de aspectos bibliográficos e procedimentais de elaboração de produtos e protótipos em laboratório e estúdio. Além disso, procedimentos e estratégias que privilegiassem atividades interdisciplinares e estímulos à produção científica e intelectual eram tratados como essenciais em função de suas respectivas importâncias. Assim, para garantir a aplicação da teoria em trabalhos práticos com uso dos equipamentos, processos aparentemente complexos para iniciantes, o acompanhamento e supervisão foi implementado em horário integral.

As deficiências com leitura, fichamento de texto, elaboração textual e bibliografias em inglês, problemáticas recorrentes em diversas áreas nos primeiros anos da graduação, associavam-se ao insuficiente desenvolvimento em música, matemática e física, configurando um quadro de difícil solução no âmbito da disciplina, além de pouco propício ao desenvolvimento pedagógico.

Diante deste quadro, uma relação mais próxima entre monitores e alunos parecia promissora em relação à superação das dificuldades e melhorias nos resultados. Por outro lado, os próprios monitores estariam em situação mais propícia acerca de seus respectivos desenvolvimentos educacionais e profissionais, sobretudo, no âmbito das práticas docentes, de iniciação à pesquisa e produção intelectual, além de contextos relativos ao mercado de música, especificamente.

Como forma de associação entre aspectos teóricos e práticos, portanto, o monitor teria influência direta nas ocasiões de supervisão, funcionando como interface entre professor e aluno, além de apoio pedagógico dentro e fora do horário de aula. Assim, esperava-se um desenvolvimento das atividades pedagógicas com um consequente aumento do rendimento escolar em turmas do primeiro período.

Dentre as justificativas deste Plano de Ação, constavam o inexpressivo desenvolvimento discente em matemática; a impossibilidade de acompanhamento docente na totalidade dos processos pedagógicos; oportunidade de monitores aprimorarem suas habilidades; insuficiência em práticas de leitura, fichamento, elaboração textual, idiomas (SEVERINO, 2007), além do desconhecimento de música, fundamentalmente. Aspectos interpretados como fortes impeditivos a um

aprimoramento educacional expressivo.

Os objetivos propostos visavam a solução das problemáticas mediante a implementação de estratégias pedagógicas específicas que passavam por procedimentos interdisciplinares teóricos e práticos com foco no desenvolvimento de protótipos e produtos; leitura e fichamentos; exposições e relatórios sobre materiais audiovisuais; pesquisas, além de produção textual e seminários. Neste sentido, após a conclusão do projeto, uma análise da atividade dos monitores pôde confirmar as expectativas, revelando a importância da mesma para os objetivos da proposta. A proximidade entre monitor e aluno, aparentemente, teria garantido as condições necessárias para o desenvolvimento acadêmico, possibilitando melhor supervisão de processos, aproximação entre docente e discentes, além de avanços acadêmicos óbvios e com reflexos diretos nos conceitos de avaliação.

Dentre as metodologias previstas para a disciplina, constavam: aulas expositivas; exemplificação teórico-prática; apreciação e relatórios sobre documentários; leitura e fichamento de textos; orientação e supervisão na elaboração de trabalhos práticos; exercícios dissertativos individuais, além de elaboração facultativa de artigos científicos orientados e supervisionados pelo professor.

4.1 Plano de Ação II – Implementação e Resultados (Bases Psicofisiológicas da Percepção do som e Física do Som)

No período de 2012.2 o número de matriculados na disciplina em questão era de 64 alunos. Destes, 09 foram reprovados por falta ou trancaram a disciplina, representando 14,06%. Neste semestre, 50,01% dos alunos foram aprovados com médias superiores a 8,00 e 23 com médias inferiores, representando 35,93% da turma. Um ano depois (2013.2), os percentuais apresentaram melhoria educacional considerável. Dentre os 62 alunos matriculados, 08 foram reprovados por falta ou trancaram a disciplina (12,90%) e 54 foram aprovados (87,09%). Entretanto, nenhum destes obteve média inferior a 8,00 como demonstra a Tabela 2.

Bases Psicofisiológicas da Percepção do Som e Física do Som	2012.2	2013.2
Alunos Matriculados	64	62
Trancamentos/ Reprovações por Falta	14,06%	12,90%
Aprovados com Notas Abaixo de 8,00	35,93%	0,00%
Aprovados com Notas Acima de 8,00	50,01%	87,09%

Tabela 2: Disciplina Bases Psicofisiológicas da Percepção do Som e Física do Som (DEMID/ UFPB) – Avanços Pedagógicos entre 2012.2/ 2013.2

Fonte: Autor

Com base nestes dados, entre 2012.2 e 2013.2, verificou-se que os índices de matriculados, reprovações ou trancamentos, permaneceram com variações irrelevantes. Contudo, as médias inferiores a 8,00 caíram de 35,93% para 0% e as

médias superiores a 8,00 aumentaram de 50,01% para 87,09%.

5 | CONSEQUÊNCIAS DO PROJETO

O aprendizado de conteúdos técnicos mediante bibliografia especializada parece menos estimulante para o corpo discente que aplicações práticas com dispositivos e tecnologias. Assim, os processos pedagógicos implementados nos Planos de Ação I e II, especialmente aplicações práticas e interdisciplinares em estúdios e laboratórios, possibilitaram experiências técnicas, bibliográficas, educacionais e sociais melhores em termos de aplicação em sala de aula e mais atraentes para o corpo discente.

A atividade do monitor favorece a aproximação entre professor e aluno, além de adequações de processos didáticos para melhores resultados pedagógicos. Neste sentido, o projeto de monitoria possibilitou dinâmicas e avanços educacionais essenciais para a graduação, sobretudo, ao favorecer maiores interesses e aprimoramentos acadêmico-científicos.

Mesmo considerando que tais resultados podem ter decorrido de influências de outros aspectos, a implementação do projeto parece ter contribuído diretamente para o desenvolvimento observado, possibilitando que o Plano de Ação II atingisse seus objetivos ao favorecer melhorias significativas no aproveitamento discente. A superação das dificuldades histórico culturais, estruturais e pedagógicas, representou avanço significativo no processo educacional da disciplina, exercendo influência direta ao longo de todo o curso.

Apesar de não podermos assumir que houve desenvolvimentos em leitura e escrita, especificamente, verificou-se que o auxílio dos monitores nas atividades de laboratório, estúdio e elaboração de seminários proporcionou um aprimoramento nas turmas do primeiro período.

Diante dos resultados alcançados e considerando a atual situação da educação no Brasil, o projeto de monitoria parece ter contribuído para uma redução das dificuldades observadas em 2012.2, além de ter favorecido um desenvolvimento pedagógico e uma consecutiva melhoria do rendimento educacional em 2013. Espera-se, portanto, que iniciativas deste tipo possam ser implementadas na graduação, ocupando lugar de destaque no âmbito dos planejamentos pedagógicos de Cursos que lidam com dificuldades similares.

REFERÊNCIAS

BARTLETT, Bruce; BARTLETT, Jenny. *Practical recording techniques: The Step-by-Step Approach to Professional Audio Recording*. 5. ed. Focal Press, 2009.

BLACKING, John. *How musical is man*. Seattle: The University of Washinton Press, 1974.

- EARGLE, John. *Handbook of recording engineering*. 4. ed. Los Angeles: JME Consulting Corporation, 2002.
- EVEREST, F. Alton. *Master Handbook of Acoustics*. McGraw-Hill Companies Inc., 2001.
- GARCIA, Sérgio Freire. *Alto-, alter-, auto-falantes: concertos eletroacústicos e o ao vivo musical*. São Paulo, SP: PUC, 2004. Tese de Doutorado em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.
- HOWARD, David M.; ANGUS, James A.S. *Acoustics and psychoacoustics*. 2. ed. Oxford: Focal Press, 2001.
- HUBER, David Miles; RUNSTEIN, Robert E. *Modern recording techniques*. 6. ed. Focal Press, 2005.
- KATZ, Mark. *Capturing sound: how technology has changed music*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 2004.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994.
- MERRIAM, Alan P. *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964.
- SANTOS, Acácia A. Angeli dos; SUEHIRO, Adriana C. B.; OLIVEIRA, Katya Luciane de. Habilidades em compreensão da leitura: um estudo com alunos de psicologia. *Estudos de Psicologia*, Campinas, vol. 21, n. 2, maio - ago. 2004.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SONODA, André Vieira. *Processos Fonográficos e Música de Tradição Oral em Pernambuco*. João Pessoa, PB: UFPB, 2008. Dissertação de Mestrado em Etnomusicologia, Universidade Federal da Paraíba, 2008.
- TALBOT-SMITH, Michael. *Audio engineer's reference Book*. 2. ed. Focal Press, 1999.
- TOOLE, Floyd E. *Sound Reproduction: Loudspeakers and Rooms*. Burlington: Focal Press, 2008.
- VALLE, Sólton do. *Manual prático de acústica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Música e Tecnologia, 2007. 355p.
- WHITE, Paul. *Creative recording 2: microphones, acoustics, soundproofing and monitoring*. London: Sanctuary Publishing Limited, 1999.

CONTRIBUIÇÕES DA COGNIÇÃO MUSICAL À CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

Juliana Rocha de Faria Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Brasília
Brasília – DF

Fernando William Cruz

Universidade de Brasília
Brasília – DF

RESUMO: Crescente colaboração interdisciplinar entre as disciplinas Recuperação de Informação Musical (MIR) e Musicologia tem acontecido no que se refere à utilização das ferramentas MIR na Musicologia, por um lado e, por outro, o uso do raciocínio e interpretação musicológicos para a pesquisa MIR. A percepção e cognição musicais é o tema mais citado nos estudos MIR (NEUBARTH; BERGERON; CONKLIN, 2011). Saber como as pessoas escutam e se elas escutam da mesma maneira; porque há certas músicas que são preferidas por muitos; se as pessoas ouvem de formas diferentes e porque há pessoas da nossa cultura que não são movidas pela música como outras são as perguntas feitas por estudiosos de diversos campos como o da Psicologia Cognitiva, da Neurociência, da Computação, da Musicologia e da Educação e revelam a natureza interdisciplinar da área emergente que inclui a percepção e cognição musicais (LEVITIN, 2006). A Recuperação da

Informação (*Information Retrieval*) é um tema de interesse da Ciência da Informação. Esta comunicação pretende, mediante uma revisão de literatura, mostrar as aproximações destas duas áreas emergentes: a Cognição Musical e a Recuperação da Informação Musical.

PALAVRAS-CHAVE: música como informação; sistemas de recuperação; estudos de usuários.

ABSTRACT: Increasing interdisciplinary collaboration between Music Information Retrieval (MIR) and Musicology has happened with regard to the use of MIR tools in Musicology, on the one hand and on the other, the use of reasoning and interpretation musicological for MIR research. The perception and musical cognition is the most cited issue in MIR studies (Neubarth, Bergeron, & Conklin, 2011). Knowing how people listen and they hear the same way; because there are certain songs that are preferred by many; if people hear differently and because there are people in our culture that are not moved by the music as others are the questions asked by scholars from various fields such as cognitive psychology, neuroscience, computing, musicology and education and reveal the interdisciplinary nature of the emerging area that includes musical perception and cognition (Levitin, 2006). The Information Retrieval (IR) is a topic of interest of Information

Science. This Communication aims, through a literature review, show the approaches of these two emerging areas: the Musical Cognition and the Music Information Retrieval.

KEYWORDS: music as information; retrieval systems; user studies.

1 | INTRODUÇÃO

A Ciência da Informação nasceu como consequência de uma sucessão de técnicas relacionadas ao registro físico da informação, principalmente a escrita, que permitiu registrar, estocar e recuperar o conhecimento, gerando uma espiral cumulativa. A natureza interdisciplinar do seu objeto de estudo obriga o diálogo com diferentes correntes de pensamento, estimulando revisões constantes sobre o conceito de informação.

Disciplina que emerge no começo dos anos 60, a Ciência da Informação possui o foco de pesquisa voltado às questões acerca da natureza, manifestações e efeitos dos fenômenos básicos - a informação, o conhecimento e suas estruturas - e processos - comunicação e uso da informação. O movimento em prol da recuperação da informação – originado a partir da Segunda Guerra - deveu-se a uma revolução científica e tecnológica, apoiadas à explosão informacional, que desencadeou um grande crescimento da informação e de seus registros, particularmente em ciência e tecnologia. A partir de então, um interesse amplo de focos foi desenvolvido, correspondendo a muitas subdisciplinas, cada qual com um *corpus* de conhecimento em crescimento. Por esta razão, a Ciência da Informação teve a necessidade de uma perspectiva holística que integrasse o conhecimento empírico para as diferentes subdisciplinas em uma estrutura teórica unificada. A visão cognitiva foi a primeira resposta e este problema. O desenvolvimento da perspectiva cognitiva significou uma ampliação do alcance e do espectro de focos da Ciência da Informação. É uma ampliação do alcance, no sentido de que todos os tipos de informações estão incluídos no conceito, e é também uma ampliação do foco, pois inclui comportamento informacional humano em geral, e em relação à recuperação de informação e os seus sistemas (SARACEVIC, 1996; ØROM, 2000).

As relações interdisciplinares da Ciência da Informação acontecem principalmente com as seguintes áreas: Ciência da Computação, Ciência Cognitiva, Biblioteconomia, Comunicação, entre outras. As subáreas que compõem a Ciência Cognitiva, enquanto trazem diferentes abordagens, compartilham um consenso básico sobre o entendimento dos processos cognitivos, sua realização no cérebro, a estrutura da mente e várias manifestações da mente como a inteligência. A significância desta área está na interação de diferentes abordagens aos mais complexos e intrigantes problemas. Há duas áreas na Ciência Cognitiva que interessam diretamente a Ciência da Informação: inteligência artificial e interação humano-

máquina. Ambas são tratadas na Ciência da Computação, mas é escolhida a discussão sob o ponto de vista cognitivo para acentuar os aspectos relacionados aos

seres humanos e com menor ênfase na tecnologia (SARACEVIC, 1995).

A cognição é a subárea mais proeminente da Psicologia da Música que envolve os estudos dos limites da percepção humana, a memória musical intacta, as propriedades musicais (altura, timbre, harmonia, forma, textura), os mecanismos de atenção, a análise da cena auditiva entre outros. O termo cognição musical tem sido usado para designar os diversos processos mentais envolvidos na percepção das estruturas musicais considerando que a cognição permeia as diversas formas do fazer musical como o ouvir, o apreciar, o memorizar, o criar, o gestual, o corporal, o executar (tocar), o improvisar, o cantar e não somente a audição musical (LEVITIN, 2006). Porém, tais definições “ainda se encontram em processo de construção e estão longe de serem consensuais, uma vez que muitas ‘combinações’ entre áreas e aportes teóricos distintos têm sido feitas”. O estudo da cognição musical é dependente de estudos de diversas áreas do conhecimento e sua origem é melhor compreendida conhecendo o contexto de pesquisa que é empreendido pela Musicologia e Psicologia (ILARI, 2010, p. 70).

Percebe-se algo em comum às duas áreas: ambas querem saber a maneira como o ouvinte/usuário se relaciona com a música. Parece que os estudos de usuários – técnica de pesquisa da Ciência da Informação – apropriam-se da cognição musical para construir os sistemas de recuperação da informação. Esta comunicação pretende tratar do estado da arte que aproxima a Cognição Musical da Ciência da Informação no que diz respeito à recuperação da Informação Musical (MIR) mostrando as convergências e as divergências por meio da literatura. Estas duas áreas de pesquisa emergentes e interdisciplinares – a Cognição Musical e a MIR - possuem um interesse comum: a mente musical humana.

2 | A RECUPERAÇÃO DA INFORMAÇÃO MUSICAL

A discussão da relação entre música e informação remonta da década de 1950. O periódico *The Journal of Aesthetics and Art Criticis* (vol. 14, n. 4, 1959) dedicou uma seção especial que discutiu certas características da música – sua estrutura e harmonia – do ponto de vista da teoria da informação.

A extrapolação do conceito de informação para informação musical exige um entendimento melhor sobre o que significam os conteúdos musicais. No decorrer da história foram-se renovando as relações da música com a língua e a dança (canção, *ballet*, ópera, entre outros), mas a música puramente instrumental desenvolveu-se como um fenômeno autônomo sem se relacionar estreitamente com acontecimentos extramusicais e sem o objetivo explícito de passar conceitos, como ocorre em outros tipos de artes como a escultura e a arquitetura.

Nesse sentido, a música em si pode ser considerada como um documento cujas estruturas são livres de qualquer denotação (LESAFFRE, 2006).

O envolvimento com a música é o reflexo de uma rede de produtos e serviços,

mas os métodos que permitem a interação com música nem sempre coincidem com as necessidades dos usuários. Estes admitem que a busca convencional baseada em texto não provê o melhor método para o acesso às informações musicais de interesse. Por essa razão, busca e recuperação de um conteúdo musical específico (isto é, emoção ou melodia) tem se tornado um importante aspecto para o desenvolvimento de sistemas. Por entender a música como um fenômeno acústico e expressivo, compreender a cognição humana é fundamental para a construção desses sistemas (LESAFFRE, 2006).

O desenvolvimento de sistemas de busca musical vem crescendo rapidamente, especialmente os que fazem recuperação por conteúdo interno. Por exemplo, ao invés do título, a consulta a uma música poderia ser feita tendo como parâmetro de entrada uma melodia cantada pelo próprio usuário, numa interface de áudio. Por um lado, a ação multidisciplinar dos pesquisadores envolvidos com o tema fez surgir diversos avanços tecnológicos e, a cada dia, são divulgadas novas soluções para o tratamento de conteúdos musicais (algoritmos mais sofisticados, novas interfaces de áudio e de representação musical). Por outro lado, percebem-se os problemas para representar esses conteúdos por causa da natureza complexa, da variedade de propriedades e das contradições contidas na música.

Além de promover vantagens no processo de recuperação, a análise do conteúdo interno leva a uma perspectiva inovadora no trato da informação musical na visão dos usuários conforme (TYPKE; WIERING; VELTKAMP, 2005) enumeram:

- Habilitação das pesquisas por atributos de áudio ou *Query by Humming* (QBH) que é a possibilidade de realizar consultas por meio de interface que conseguem perceber melodias cantadas pelo próprio usuários. Essas melodias são usadas como parâmetro de consulta para pesquisa no *corpus* de documentos musicais;
- Melhoria das pesquisas musicológicas principalmente naquelas relacionadas à análise de obras para encontrar a influência entre composições do mesmo ou de vários compositores. Tarefa que tem sido realizada manualmente por séculos poderá acontecer mais rapidamente com sistemas de recuperação musical programados para tal;
- Melhoria relativa para questões de direitos autorais por meio de sistemas de recuperação de conteúdo que possam revelar se há plágio das obras de um compositor ou se ele está plagiando algum trabalho em sua nova criação.

Recuperação de Informação Musical (MIR) é uma área interdisciplinar de pesquisa que cresce rapidamente por causa de necessidade de gerenciar coleções de música em formato digital. Seu foco é o desenvolvimento de maneiras de gerenciamento de coleções de material musical para preservá-los, acessá-los, pesquisá-los entre outros usos. A ideia de aplicar técnicas de recuperação de informação automáticas aos dados musicais antecede a década de 1960. Uma das razões para emergir comunidade de pesquisa MIR está relacionada ao crescimento explosivo da criação, do uso e da comercialização de arquivos de áudio MP3.

Recuperar a informação musical é tema de interesse de uma comunidade de pesquisadores que cresce a cada ano. Primeiras discussões começaram em 1990 e fez surgir uma nova área denominada Music Information Retrieval/Music Digital Libraries (MIR/MDL) e ganharam força com a criação da International Society on Music Information Retrieval (ISMIR) em 2000.

Atualmente, MIR tem crescido recentemente pela explosão de interesse nas coleções de música digital em rede, precipitado pelo desenvolvimento de tecnologias de compressão como os serviços online de compressão (exemplo disso é o Napster), avanços em reconhecimento ótico de música (OMR) e pelo aumento constante dos custos de armazenagem digital e de largura de banda (DOWNIE, 2000; FUTRELLE; DOWNIE, 2003). O Napster é um projeto para distribuição de músicas com um servidor central que funciona como uma espécie de catálogo de músicas com seus respectivos endereços.

Os sistemas de recuperação musical têm por objetivo servir usuários como ferramenta de apoio para alcançarem os conteúdos musicais que lhes interessam. Pesquisadores da comunidade MIR afirmam a necessidade em compreender o que o usuário pensa e como age em consultas musicais – já que o significado musical surge das associações que a música evoca no ouvinte –, mas sabem que a grande maioria das pesquisas e soluções estão centradas no sistema que recupera essa música. Essas pesquisas interessam-se pelo usuário da informação musical, suas experiências e individualidade bem como os aspectos cognitivos envolvidos na sua busca e uso da informação musical, está voltado para o desenvolvimento de sistemas de tratamento musical que sejam compatíveis com a demanda desse usuário.

3 | A REPRESENTAÇÃO DA INFORMAÇÃO MUSICAL

Antes do advento dos computadores digitais, o principal método de recuperação das informações musicais foi o catálogo temático. Neles, eles encontraram fragmentos de obras musicais chamados *incipits* que representam o início de uma obra ou parte significativa dessa obra. Esses *incipits* possuem várias formas como notas convencionais, neumas, tablaturas, números, letras ou códigos de computador. A quantidade de informações veiculada por esses *incipits* pode variar dependendo da sua representação. Por vezes, os *incipits* foram textualmente extraídos de uma partitura musical e contêm informação sobre a altura (*pitch*), a harmonia, o ritmo, o timbre e os aspectos editoriais ou textuais (DOWNIE, 2000).

Os autores dos catálogos temáticos reduzem significativamente a quantidade de informação e apresentam apenas uma seleção de notas de uma melodia, por exemplo, o Dicionário de Temas Musicais de Barlow e Morgenstern. Outros reduzem mais ainda a informação para o formato de *incipits* e utilizam intervalos como é caso do Diretório de Melodias e Temas Musicais de Denys Parsons. Não obstante o método

de representação usado, o que faz especial um catálogo temático é a capacidade de permitir que o usuário acesse a informação sobre a música com seus próprios termos, ou seja, fornecer respostas às consultas de música que tenham sido estruturadas musicalmente (DOWNIE, 2000). Há consenso na comunidade científica de que a música possui formas básicas de representação capazes de, em conjunto, identificarem uma obra musical. Essas representações básicas são:

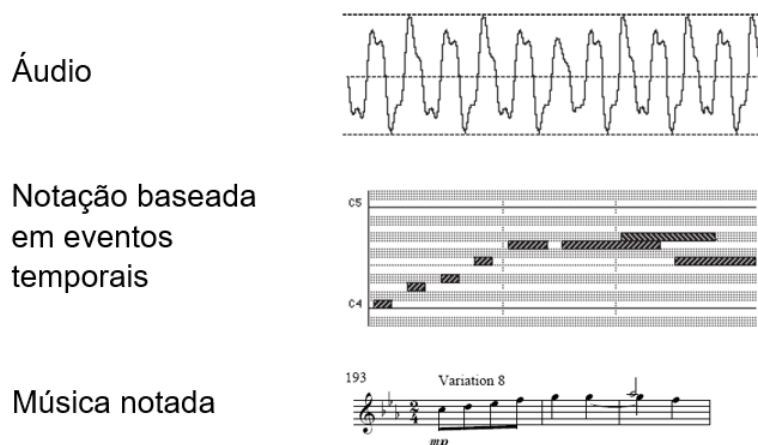


Figura 1 Representações básicas da música

Fonte: Byrd (2007).

Como forma de representação, o áudio possui duas características interessantes. A primeira delas é a capacidade de expressar a mensagem contida num objeto musical, conseguindo traduzir fielmente quase todo tipo de música compreensível à mente humana. Uma segunda característica do áudio é a sua falta de estrutura, enquanto esquema de representação, já que as informações armazenadas são ondas senoidais e harmônicos que compõem a música. O segundo tipo de representação para a música é a notação baseada em eventos temporais que são instruções compreensíveis por sintetizadores para produção artificial de sons relativos ao objeto musical. Por ser um conjunto de instruções relacionadas à produção sonora, essa forma de representação possui expressividade e estrutura. A terceira forma de representação musical refere-se à música anotada, que é uma notação complexa e com uma generalidade estrutural bastante significativa. Apesar de não ser capaz de expressar fielmente qualquer tipo de música como, por exemplo, as músicas eletrônicas, a música anotada é uma representação que prioriza a legibilidade, possui uma sintaxe que visa economizar espaço para descrever as músicas e permite a reprodução de textos musicais por qualquer pessoa que seja capaz de compreender esse tipo de notação.

A música possui atributos que interessam à pesquisa em Percepção e Cognição Musicais. Esses atributos – altura, ritmo, andamento, timbre, contorno, volume e localização espacial – são separáveis, cada um pode variar sem modificar os demais de maneira que possamos estudá-los um de cada vez como dimensões da música que ouvimos (LEVITIN, 2006). A música, na perspectiva da informação, é compreendida

por (DOWNIE, 2003) como tendo sete facetas –

altura, informação temporal e harmônica, timbre, informação textual, editorial e bibliográfica – em que uma não exclui a outra e cada uma desempenha uma variedade de papéis para a sua recuperação e armazenagem.

Para a comunidade MIR, os estudos cognitivos auxiliam na escolha de qual aspecto será representado da informação musical (seja baseada em símbolos, em áudio ou em ambos), o que determinará os requisitos de interface de um sistema; os recursos de largura de banda (*bandwidth*) e computacionais; a armazenagem e a recuperação (DOWNIE, 2003).

4 | CONVERGÊNCIAS

As relações interdisciplinares entre a comunidade MIR e a Musicologia, mais especificamente as áreas de percepção e cognição musicais (categorizadas como subárea da Psicologia da Música dentro da disciplina Musicologia Sistemática) foram demonstradas por Neubarth, Bergeron e Conklin (2011). Por meio da mineração e análise de citações numa amostra de 416 trabalhos oriundos do principal canal de comunicação da pesquisa MIR, este estudo conseguiu minerar 184 documentos (artigos completos e comunicações/sessões

orais) que citam assuntos de interesse da pesquisa musicológica que foram agrupadas nas categorias História, criticismo e filosofia; Teoria e análises; Etnomusicologia e Musicologia Sistemática.

Estes trabalhos foram agrupados de acordo com os tópicos da pesquisa em MIR e da Musicologia. Cada um deles foi classificado em apenas uma categoria da MIR, mas teve mais de uma categoria musicológica de acordo com suas referências. A figura 1 apresenta a rede de todas as associações (≥ 3) destacando quais as áreas MIR são influenciadas em uma ou mais disciplina musicológica. Das 21 associações encontradas, 9 são estatisticamente significantes – demonstradas na figura por meio das setas contínuas que apontam para as áreas de interesse da pesquisa MIR.

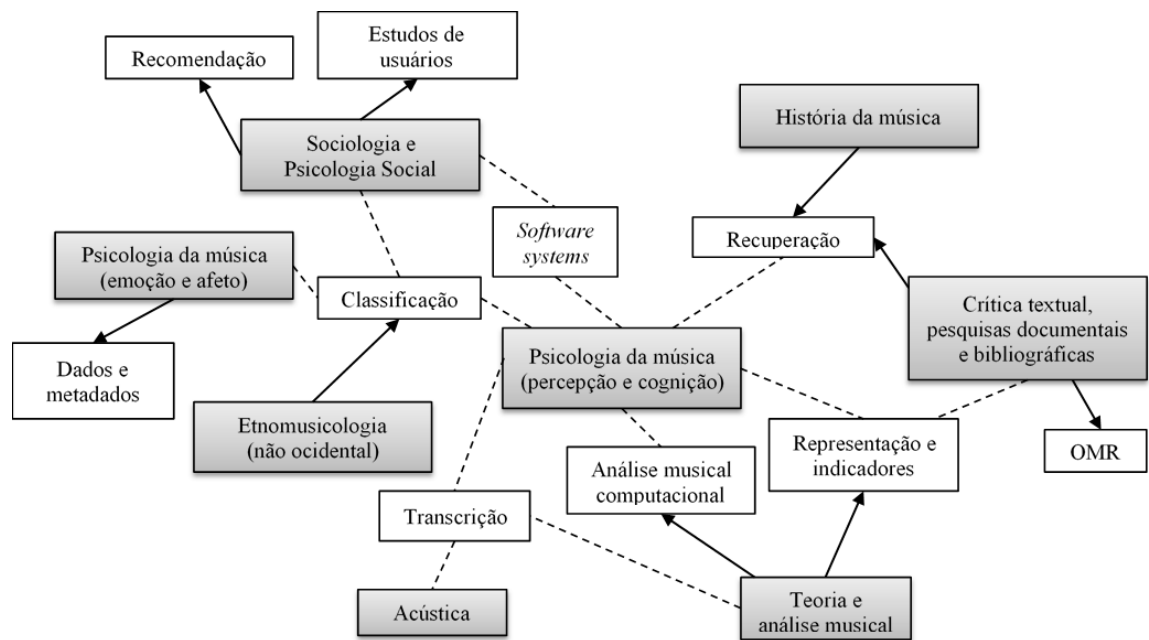


Figura 2 Categorias da Musicologia encontradas nas referências dos artigos sobre MIR

Fonte: traduzida de Neubarth, Bergeron e Conklin, 2011.

Os resultados apresentados ainda revelaram: a) que a categoria da Musicologia mais citada nos trabalhos do ISMIR é a percepção musical e a pesquisa em cognição: 93 dos 184 trabalhos encontrados; b) os estudos citam trabalhos anteriores de pesquisa em MIR que se referem à Musicologia e incorporam conceitos ou abordagens de análise musical sem recorrer às referências específicas; e c) consideram repertório de músicas baseadas nas tradições não-ocidentais sem mencionar se a sua descrição é derivada de pesquisa musicológica, do conhecimento cultural comum ou ainda da experiência pessoal dos pesquisadores além de utilizarem exemplos musicais sem citar sua fonte musicológica.

Os estudos da cognição musical humana podem também serem aplicados às pesquisas MIR para a recuperação de informação musical baseada em conteúdo interno. A tradição da recuperação da informação é baseada nas descrições bibliográficas não proveem o acesso à música propriamente dita, mas à informação via metadados como, por exemplo, o título, o nome do compositor ou o ano de sua criação. Em contraposição, a recuperação via conteúdo musical inclui a ideia musical representada na partitura, nos gestos do músico tocando um instrumento ou no resultado auditivo de uma performance necessitando de uma eficiente interação como grandes coleções de música por meio do desenvolvimento de ferramentas que tratam do conteúdo interno musical. Os sistemas que recuperam por análise desse conteúdo interno se baseiam nas descrições das experiências musicais feitas pelo usuário e transformam o parâmetro da recuperação via ponto de vista físico do áudio para o da cognição humana incluindo as variações semânticas ou as noções abstratas relacionadas à obra musical com o uso inevitável de adjetivos e metáforas que geram ambiguidade de significados (LESAFFRE, 2006).

As pesquisas em cognição musical também são utilizadas pelos desenvolvedores de sistemas MIR. Entender o comportamento e as necessidades dos usuários de música é indispensável para desenvolver um bom sistema. A demanda por esses estudos na comunidade MIR tem aumentado gradualmente desde a década de 2000. Lee e Cunningham (2013) identificaram duas categorias de estudos de usuários: aqueles que investigam as necessidades de informação musical e aqueles que realizam testes de usabilidade para aplicativos MIR. Para esses autores, o estudo de usuários relata: a) investigações empíricas sobre necessidades, comportamentos, percepções e opiniões de humanos por meio de *surveys*, entrevistas, grupos focais e métodos etnográficos; b) experimentos e testes de usabilidade envolvendo humanos com o foco em um sistema MIR específico; c) análises de dados gerados pelos usuários (*user generated data*); d) uma revisão resumida dos estudos acima (a, b e c).

A partir de 198 estudos de usuários relacionados à música, Lee e Cunningham (2013) encontraram a divulgação desses estudos em periódicos da área de Psicologia e Música. Nestes canais de publicação uma rede de co-autoria do Reino Unido são estudiosos da Psicologia Social da Música: Adrian C. North e David J. Hargreaves, proeminentes estudiosos da vertente da Psicologia Social da Música. Esses pesquisadores empreendem investigações empíricas sobre necessidades, comportamentos, percepções e opiniões de humanos por meio de *surveys*, entrevistas, grupos focais e métodos etnográficos. Das 15 referências mais utilizadas nos estudos de usuários por pesquisadores MIR, as obras “The importance of music to adolescents” (de North, Hargreaves e O’Neil, 2000), “Absolute memory for musical pitch: evidence from the production of learned melodies” (de Levitin, 1994), “Functions of music in everyday life: an exploratory study using the experience sampling method” (de Sloboda, O’Neil e Ivaldi, 2001) e “Uses of music in everyday life” (de North, Hargreaves e Hargreaves, 2004) ocuparam o 4º, o 6º, o 8º e o 9º lugares respectivamente.

Percebe-se que as convergências entre a Cognição Musical e a Ciência da Informação podem ser encontradas no grande número de citações da primeira nos trabalhos sobre MIR com foco na recuperação de informação e no desenvolvimento de sistemas que recuperam essa informação. Tais convergências tendem à prevalência do paradigma da década de 1980 que recaiu na Psicologia da Música: a ênfase da psicologia cognitiva e do desenvolvimento social (NORTH; HARGREAVES *apud* ILARI, 2010).

5 | DIVERGÊNCIAS

Aucouturier e Bigand (2013) afirmam que as interações entre os pesquisadores da comunidade que trata da Recuperação da Informação Musical (MIR) e os das ciências naturais de música são carregadas de desentendimentos de ambas as partes. Para os autores, as “ciências naturais da música” compreendem as disciplinas que empregam

o estudo de métodos experimentais envolvendo a percepção e cognição musicais.

Exemplo foi a tentativa fracassada de Aucouturier na apresentação de um artigo a uma importante revista de Psicologia considerando argumentos da ciência cognitiva como base para as experiências MIR. Esse artigo se baseou em um estudo de mais de 800 categorias musicais a partir de 10.000 canções sujeitas às classificações MIR utilizando processamento de áudio e *machine learning optimizations*.

Analisou-se a classificação dessas canções distribuídas em todas as categorias e encontradas que mais de $\frac{1}{4}$ não eram aleatórias - o que é verdadeiro para as avaliações cognitivas como as variações “fora de moda”, “dançante” e “faz querer dirigir o carro rápido” -, mas também surpreendente para as categorias como gênero, humor (*moods*) e até mesmo instrumentos musicais. Para o Aucouturier, o esforço coletivo de mais de 10 anos de pesquisas MIR retornou em um provável resultado com significado cognitivo: há pensamentos menos previsíveis “nos sons” musicais que explicam nossos julgamentos cognitivos do cotidiano. Quanto disso é percepção auditiva e quanto é extrinsecamente construído sem uma forte base auditiva? O que ele pensou ser um achado para fora de sua área (MIR) rumo ao reino da Psicologia, foi comentado pelo comitê avaliador da revista: como prover que a falha em caracterizar música não seja simplesmente uma falha do algoritmo? Porque a base do argumento não foi feita em julgamentos humanos, mas em uma simulação de algoritmo, os resultados dizem respeito ao reconhecimento algoritmo das propriedades da música e não às da cognição humana.

Uma outra crítica dos pesquisadores cognitivos é que a metodologia da pesquisa MIR se assemelha com a da psicofísica. Para a maioria dos comportamentos investigados pela MIR, existem razões válidas para fazê-lo: a metodologia da psicoacústica é projetada para investigar percepções, ou seja, as *gestalts* psicológicas imediatas correspondentes às poucas características físicas que definem um objeto auditivo, independentemente do ouvinte e sua cultura. Um som musical tem altura, intensidade e timbre, e estes podem ser submetidos a psicoacústica. O mesmo som, no entanto, não tem gênero ou emoção – são construídos cognitivamente; o seu valor pode mudar (por exemplo, uma música pode ser descrita como “pop” em vez de “rock”), sem alterar a definição física de um som. Mesmo que os resultados recentes sobre uma ação de percepção começaram desafiando a fronteira entre o que é um objeto de percepção e o que é um constructo cognitivo, a maioria na cognição ainda concordaria que uma diferença fundamental permanece entre os dois. Para eles, a pesquisa MIR está aplicando a psicoacústica metafórica, isto é, procurando por correlatos acústicos para comportamentos (gêneros, emoções, etc.) os quais não se aplicam (AUCOUTURIER; BIGAND, 2013).

A melhor maneira para MIR descrever as suas ideias típicas de classificação de algoritmos de gênero ou de humor é reconhecer que eles não estão capturando “rock” ou música “triste”, mas sim coisas que soam como “rock”, ou coisas que soam como música “triste”. Um excedente para os sistemas MIR, então, revelar menos dos

processos cognitivos humanos que da realidade sociológica: porque música é uma atividade humana estruturada com um viés para a regularidade em que a maioria das músicas “tristes” soam a mesma coisa (timbre sombrio, altura grave etc.). Esses recursos não fazem necessariamente a música triste: pode-se encontrar a música que é experimentada como triste sem apresentar qualquer um desses recursos. Mas porque essas músicas são raras, os sistemas MIR ainda podem alcançar o desempenho de 90%, sem realmente modelar alguma coisa específica do “como”, isto é, o gênero é uma construção cognitiva. Ao contrário das pesquisas psicoacústicas, os valores precisos encontrados em MIR não presumem nada do que foi aprendido sobre a cognição musical (AUCOUTURIER; BIGAND, 2013).

Tarefas em MIR como classificações de gênero ou de humor, ou mesmo encontrar similaridades/semelhanças em música são consideradas inválidas do ponto de vista cognitiva. Para a maioria dos psicólogos, o gênero musical, por exemplo, é um objeto de estudo muito complexo, sabe-se de antemão que estudá-lo não vai ajudar a isolar experimentalmente qualquer processo particular que possa constituirlo. Por exemplo, se alguém quiser compreender o processo sensorial pelo qual uma canção de rock é reconhecida como rock, é mais simples e mais elementar estudar o mesmo processo de sons à volta (*sound environment*). Este é menos importunado pela aprendizagem cultural, pela ambiguidade e pela subjetividade contidas em gênero musical. Para o pesquisador MIR, qualquer otimização de recursos ou *machine learning* sobre tais problemas é improvável que se traduzam em novas percepções sensoriais e/ou cognitiva, mas sim resultam em adaptações grosseiras, na melhor das hipóteses, em padrões sócio-estatísticos existentes na produção musical e no consumo (AUCOUTURIER; BIGAND, 2013).

Embora ambas as comunidades busquem modelar e simular processos de percepção musical, MIR e as ciências naturais da música possuem diferentes propostas. MIR está interessado no resultado da sua simulação e o quanto essa simulação corresponde ao comportamento humano. A ciência como a cognição musical está menos interessada nos resultados e mais nos processos. É evidente na forma como MIR limita os casos na avaliação de seus algoritmos.

Para Lee e Cunningham (2013), a vasta distribuição dos estudos nos diferentes canais de publicação (anais, periódicos, capítulo de livro entre outros) de múltiplos domínios e disciplinas apresenta um desafio para os pesquisadores de estudos de usuários bem como para os leitores que estão interessados em encontrá-los uma vez que é impossível procurar todos eles utilizando uma única base de dados ou ferramenta de busca. A tendência de muitos pesquisadores é conduzir suas buscas por literatura dentro de seus próprios domínios excluindo relevantes trabalhos publicados em outros campos. Além disso, a quantidade de citações de autores da Psicologia da Música fica somente atrás daquelas de autores da MIR, uma vez que os estudos de usuários pertencem à área da Ciência da Informação/MIR.

Para Lee e Cunningham (2013), a ênfase na experimentação e nos testes de

usabilidade nos estudos de usuários de informação musical parece implicar que muitos desses estudos consideram que o papel do usuário é passivo menos que ativo na audição e engajamento musicais. Parecem destacar e assumir que os usuários não sabem o que querem, ou como descrever suas necessidades e requerimentos para específicos serviços ou sistemas musicais ou como sugerir uma modelagem para esses serviços ou sistemas. Tais tarefas ficam a cargo dos desenvolvedores de sistemas e, os usuários são requeridos apenas a responder para prover um *feedback* do que já está estabelecido. Esta afirmação foi levantada pela constatação de que a maioria dos estudos de usuários revisados em seu trabalho possui um foco centrado nos sistemas e não no usuário. Para eles, a observação etnográfica e o diário de campo podem revelar mais sobre a experiência musical ativa do usuário. Isso comprova que os avaliadores dos canais de publicação voltados para a ciência da computação e engenharia parecem não encaixar os estudos focados no usuário tão perfeitamente para o desenvolvimento e/ou avaliação de sistemas.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora ambas as comunidades busquem modelar e simular processos de percepção musical, a comunidade MIR está interessada no resultado da sua simulação e o quanto essa simulação corresponde ao comportamento humano. A ciência cognitiva está menos interessada nos resultados e mais nos processos. Fica também evidente na forma como MIR limita os casos na avaliação de seus algoritmos. Uma crítica feita pelos pesquisadores cognitivos é que a pesquisa MIR está aplicando a psicoacústica metafórica, isto é, procurando por correlatos acústicos para comportamentos (gêneros, emoções, etc.) os quais não se aplicam.

Ainda não é claro o impacto dos estudos cognitivos para o campo da pesquisa em MIR: como os sistemas tem sido desenvolvidos, como as tarefas de avaliação são criadas, como desenvolvem sistemas MIR com base no entendimento de conceitos cruciais como similaridade musical ou humor (*mood*) em música (LEE; CUNNINGHAM, 2013).

Embora as divergências, os estudos revisados comprovam que a Recuperação da Informação Musical, assunto de interesse da Ciência da Informação, necessita das pesquisas em Cognição e Percepção Musicais para, principalmente, avançar no desenvolvimento de sistemas de recuperação que considerem a complexidade da música em todas as suas dimensões e expressões. Pesquisadores da comunidade MIR têm considerado os referenciais da ciência cognitiva em seus trabalhos, o que parece um esforço a favor da interdisciplinaridade – tendência atual da comunidade científica. Não se exclui o fato de que os sistemas MIR construídos a partir dos estudos empíricos da Cognição Musical não possam também beneficiar futuras pesquisas sobre a mente musical humana.

Aparentemente o pesquisador nem sempre tem a disposição de vasculhar outras áreas além da sua, o que reflete um pouco o jeito cartesiano de produzir pesquisas onde cada um só fala dentro da sua área de formação. As relações significativas encontradas entre a comunidade MIR e a Cognição e Percepção Musical dão a ideia de que é possível um diálogo mais próximo entre seus pesquisadores. O trabalho deixa em aberto uma série de pesquisas futuras que podem ajudar a mapear mais claramente o nível de influência entre as áreas. Significa dizer que existe de fato uma intersecção (não claramente mapeada) entre essas duas áreas e que seria bom detalhar um pouco mais essas influências.

REFERÊNCIAS

AUCOUTURIER, J.-J.; BIGAND, E. Seven problems that keep MIR from attracting the interest of cognition and neuroscience. **Journal of Intelligent Information Systems**, v. 41, n. 3, p. 483-497, 2013. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1007/s10844-013-0251-x> >. Acesso em: 15 mar. 2015.

DOWNIE, J. S. Music information retrieval. **Annual Review of Information Science and Technology**, v. 37, n. 1, p. 295--340, 2003. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1002/aris.1440370108> >. Acesso em: 15 ago. 2013.

_____. Access to music information: the state of the art. **Bulletin of The American Society for Information Science**, v. 26, n. 5, jun./jul. 2000. Disponível em: < <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/bult.172/pdf> >. Acesso em: 18 mar. 2014.

FUTRELLE, J.; DOWNIE, J. S. Interdisciplinary Research Issues in Music Information Retrieval: DBLP COMPUTER SCIENCE BIBLIOGRAPHY 2000–2002. **Journal of New Music Research**, v. 32, n. 2, p. 121-131, 2003. Disponível em: < <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1076/jnmr.32.2.121.16740> >. Acesso em: 18 mar. 2014.

ILARI, B. Cognição Musical: origens, abordagens tradicionais, direções futuras. In: ILARI, B. S.; ARAÚJO, R. C. (orgs.). **Mentes em música**. Curitiba: Editora UFPR, 2010. p.11-33.

LEE, J.; CUNNINGHAM, S. Toward an understanding of the history and impact of user studies in music information retrieval. **Journal of Intelligent Information Systems**, v. 41, n. 3, p. 499-521, 2013. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1007/s10844-013-0259-2> >. Acesso em: 18 mar. 2014.

LESAFFRE, M. **Music information retrieval: conceptuel framework, annotation and user behaviour**. Tese (Doutorado em *Art Science*) Ghent, Belgium: Ghent University. Faculty of Arts and Philosophy: 238 p. 2006.

LEVITIN, D. Em busca da mente musical. In: ILARI, B. S. (Ed.). **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música - da percepção à produção**. Curitiba: Editora da UFPR, 2006. p.23-44.

NEUBARTH, K.; BERGERON, M.; CONKLIN, D. Associations between Musicology and Music Information Retrieval. International Society for Music Information Retrieval Conference, 12., 2011, Miami. **Anais eletrônicos...** Miami: DBLP Computer Science bibliography, 2011. p.429-434. Disponível em: < <http://ismir2011.ismir.net/papers/PS3-13.pdf> >. Acesso em: 15 mar. 2014.

ØROM, A. Information science, historical changes and social aspects: a nordic outlook. *Journal of Documentation*, v. 56, n. 1, p. 12-26, 2000.

SARACEVIC, T. Interdisciplinarity nature of Information Science. **Ciência da Informação**, v. 24, n. 1, p. 36-41, 1995. Disponível em: < http://www.brapci.ufpr.br/brapci/_repositorio/2010/03/pdf_dd085d2c4b_0008887.pdf >. Acesso em: 18 ago. 2015.

TYPKE, R.; WIERING, F.; VELTKAMP, R. C. A survey of music information retrieval systems. International Conference of Music Information Retrieval, 6., 2005, London. **Anais eletrônicos...** London: DBLP Computer Science bibliography, 2005. p. 153-160. Disponível em: < <http://ismir2005.ismir.net/proceedings/1020.pdf> >. Acesso em : 10 ago. 2015.

MELOPEIA: A MÚSICA DA TRAGÉDIA GREGA

Leonel Batista Parente

Mestrado em Música pela Universidade Federal de Goiás, Brasil(2015)

Professor Nível Superior do Instituto Tecnológico de Goiás em Artes Basileu França , Brasil

RESUMO: Tendo em vista que as traduções dos textos gregos, referentes à menção de Aristóteles em Poética, definem melopeia por música em sentido lato, a proposta desse artigo é tentar compreender *strictu sensu* os matizes deste conceito, identificando seus elementos e sua funcionalidade na relação com a Tragédia Grega. Para este fim, entre outros autores, buscou-se base notadamente em Aristides Quintilianus que, de forma sistemática, no século II a.C., expõe o que seria a melopeia como forma de composição ao mesmo tempo que a classifica em gêneros subgêneros.

PALAVRAS-CHAVE: Melopeia; Tragédia Grega.

ABSTRACT: Since the translations of the Greek texts referring to the mention of Aristotle in Poetics define melopeia by music in the broad sense, the proposal of this article is to understand *strictu sensu* the nuances of this concept, identifying its elements and its functionality in the context of the Greek Tragedy. In order to this understanding, among other authors, it was

mainly based on Aristides Quintilianus that in a systematic way in the 2nd century BC clarifies what would be melopeia as a compositional form at the same time he classifies it in genres and subgenres.

KEYWORDS: Melopoeia; Greek tragedy.

MELOPEIA E POESIA

Melopeia, do grego *melopoiía*, é um termo formado a partir contração do substantivo *mélós* e do verbo *poiéo*, que na cultura grega significava compor um poema. *Melos*, por seu turno – em sentido amplo – poderia ser qualquer peça musical, e em sentido estrito, poderia ser um canto ou uma linha melódica instrumental. Tudo indica que o termo ficou conhecido no Ocidente por intermédio de Aristóteles (384-322 a.C.) que o cita entre os seis elementos considerados por ele essenciais na Tragédia Grega, quais sejam, enredo, caráter, pensamento, elocução, espetáculo e melopeia (POÉTICA, 1450a, 10).

A compreensão de melopeia, no entanto, remonta aos tempos de Homero e Hesíodo, que ao instaurarem um gesto cultural da Hélade, declamam, como aedos, a canção épica que se desdobra na canção lírica e se expressa nos sentimentos subjetivos da canção trágica. A partir daí, ao som do *forminx*, maiormente, e da *pandoŭra*, outros poetas (*melopoiós*), com

inflexão vocal carregada de melodosidade, também vão declamar suas odes em banquetes e espaços públicos. Por este justo motivo, tais poetas ficaram conhecidos na história como *aedos* (*aoidós*) – de ode (*ōidē*), poesia acompanhada de música. Melopeia, neste contexto, era, portanto, o resultado sonoro das odes declamadas pelos *aedos* e *rapsodos*. Estes últimos se configuram como poetas, que, apesar de também expressarem sua arte em ambientes públicos, geralmente não compunham suas próprias odes e nem faziam uso de acompanhamento instrumental.

Obedecendo à métrica verbal da melopeia, dentro de um contexto que envolvia melodia, ritmo, dicção, e dança estes poetas oralizavam e ao mesmo tempo dançavam suas récitas. Uma das ocorrências deste movimento dançante era conhecida entre os gregos como *arsis* e *thesis*, literalmente levantar e baixa sucessivamente o pé ou a mão numa ideia de movimento agógico (MORENO; HERREA, 1991). *No universo da declamação lírica*, moldando-se de acordo com a métrica da fala e das nuances das escalas (*harmoníai*), a melopeia era um fragmento a serviço da forma cantilante das palavras. Já no universo macro da *Musikē*, *ela seria a música propriamente dita, a arte dos sons, tema que Aristides Quintilianus aborda no livro I da sua obra Peri Musike (Sobre a Música)*.

Com a finalidade de impregnar significado à linguagem poética, agora já no século XX, mais precisamente em 1934, num ensaio intitulado *ABC of Reading* (ABC da Literatura), o poeta modernista e fundador do imagismo, Ezra Pound (1885-1972), recorre à concepção de melopeia, todavia desta feita colocando-a numa estrutura triádica que engloba melopeia, fanopeia e logopeia. Como dito no início do parágrafo, a finalidade dessa tríade retórica era carregar a linguagem poética de significado. Aclarando esta ideia, segundo Pound (1990, p.11),

(...) melopeia é aquela em que as palavras são impregnadas de uma propriedade musical (som, ritmo) que orienta seu significado (Homero, Arnault Daniel e os provençais). Fanopeia [é] um lance de imagens sobre a imaginação visual (Rihaku, i.e, Li T'ai-Pob e os chineses atingiram ao máximo de fanopeia, devido talvez à natureza do ideograma). Logopeia [é] 'a dança do intelecto entre as palavras que trabalha no domínio específico das manifestações verbais e não se pode conter em música ou em plástica (Propércio, Laforgue).

No que concerne à melopeia, palavras impregnadas de uma propriedade musical, significa dizer que o som das palavras e o ritmo das frases são utilizados gerar uma impressão de música. Na perspectiva poundiana, uma das características da poesia é a estreita relação entre melopeia e significado, isto é, a interação da sonoridade com o sentido. Entretanto, isso não categoriza que se não existir tal afinidade não possa haver discurso poético e nem que, apenas essa característica, define a natureza da poesia.

Em Pound a base estrutural da poesia é constituída pela tríade melopeia, fanopeia e logopeia, que pode ser entendida como música, imagem e ideia. Logo, para atingir uma linguagem poética carregada de sentido, deve-se recorrer ao ritmo e ao som: melopeia; à criação de imagens simbólicas: fanopeia, e ao uso de palavras e

suas possíveis interpretações: logopeia. Ao entender a melopeia como a musicalidade presente na poesia Pound observa esta se atrofia quando se afasta muito da música. De igual modo, assegura que, na sua concepção, existem três espécies de melopeia, que seria a poesia para ser cantada, a poesia para ser salmodiada e a poesia para ser falada. Apoiando-se na categorização de Ezra Pound, Antunes (2009) observa que além de sonoridade a melopeia comporta elementos de estilística, identificáveis, por exemplo, nos poemas de Homero. Estes elementos seriam assonância (repetição do mesmo som vocálico em diferentes sílabas); aliteração (repetição do mesmo som consonantal); homofonia (assonância mais fugidia que permite eficácia poética); anáfora (repetição da mesma palavra no início dos versos); poliptoto (repetição do mesmo nome em casos diferentes ou do mesmo verbo com terminações diferentes) e paranomásia (palavras com sonoridades semelhantes e sentidos diferentes).

Dessa forma, na melopeia o aspecto sonoro de uma palavra pode alterar ou reforçar o sentido dos vocábulos de um poema; isso porque há certa correspondência entre a sonoridade das palavras e o sentimento por elas expresso. Essa distinção diz respeito ao fato de que um mesmo som pode servir para evocar sentimentos opostos, “como é o caso das vogais agudas, que servem para exprimir dor, desespero e também alegria (ANTUNES, 2009,p.15).

MELOPEIA, O MELOS *KATASKEUASTIKÓS*

Em *De Musica* (I, 12), obra que se caracteriza pela divisão de assuntos como ritmo, métrica, escalas, etc., Aristides Quintilianus (c.130 a.C.) afirma que melopeia é o *melos* em estado *kataskeuastikós*, isto é, preparado, também entendido como melos perfeito (*teleion melos*). O estado *kataskeuastikós* era um processo de composição que englobava melodia (*melos*), ritmo, metro, dicção, poesia e dança (já observados anteriormente) cujo resultado era aquilo que se entendia por melopeia ou melos perfeito. Conforme Quintilianus, para se chegar ao estado *kataskeuastikós*

[...] é necessário que melodia, ritmo e dicção sejam considerados [...]. No caso da melodia, certo som simplesmente. No caso do ritmo, o movimento do som, e no caso da dicção, o metro. Os elementos necessários para o melos perfeito são: o movimento, tanto do som quanto do corpo, os *cronoi* [unidades individuais de tempo] e o ritmo, com base nos *cronoi* (DE MUSICA I. 4).

Nesta mesma obra, Quintilianus classifica três gêneros de melopeia: ditirâmbica, nômica e trágica. A ditirâmbica referia-se ao canto dedicado a Dioniso; a nômica ao canto dedicado a Apollo e a trágica estava ligada à música da Tragédia. Dentro desses três gêneros havia ainda três subgêneros: erótico, cômico e panegírico. Segundo a forma estrutural, cada um dos três gêneros de melopeia poderia ser dividido em três partes: escolha (*lēpsis*); mistura (*mixis*) e uso (*chrēsis*).

Lēpsis era a forma como se decidia quanto ao uso correto das escalas (*harmonía*) e da posição das vozes dos cantores. *Mix* envolvia o arranjo das notas musicais, a

harmonização dos sons entre si de acordo com a região das escalas e das vozes. *Chrēsis*, por sua vez, compreendia três procedimentos: condução (*agōgē*); combinação (*plokē*) e repetição (*petteia*). Em *agōgē* a melodia tinha a possibilidade de se mover de três formas: direta (*entheia*), retrógrada (*anakamptoŭsa*) e circular (*peripherēs*). *Entheia* era o movimento ascendente por graus conjuntos e *anakamptoŭsa* era uma sequência de notas descendentes pela qual se alcançava a região grave, já a *peripherēs* ascendia por graus conjuntos e descendia por graus disjuntos, ou vice e versa. A *peripherēs* também era o meio pelo qual se efetuavam as modulações na melopeia.

Passando para a *plokē*, esta era uma sequência de intervalos contíguos que se moviam, para baixo ou para cima, num movimento giratório que envolvia deslocamento entre tetracordes conjuntos e disjuntos. Um exemplo de *plokē* pode ser observado na linha seis do Epitáfio de Seikilos, composição mélica (*teleion melos*) que remonta, provavelmente, ao século II a.C. e que, apesar de ocorrer numa época anterior, se enquadra em muitos casos nos procedimentos descritos por Quintilianus. Na figura abaixo, observa-se que a partir da *néte diezeugménon*, nota que corresponde ao Mi 4 da notação moderna, o desenho melódico segue em sequência de terças descendentes até alcançar a *hipáte méson*, correspondente a Mi 3.



Figura 1: linha seis do Epitáfio de Seikilos.

Fonte: MATHIESEN, Thomas J. Rhythm and Meter in Ancient Greek Music. Music Theory

Spectrum. Oxford, v. 7, n.1, p.159-180, mar. 1985.

Dando sequência, em *petteia* selecionavam-se quais notas seriam utilizadas na composição, e quantas vezes seriam repetidas, bem como qual nota específica devia ser prolongada dentro de uma ideia de elasticidade melódica, ou omitida. Levando em conta as omissões e repetições de notas, a *Petteia* era o procedimento pelo qual se determinava o *ethos* da melopeia.

Quanto à *mix*, a tessitura empregada centrava-se em três regiões: *Hypatoeidês*, região grave; *mesoeidês*, região central e *netoeidês* região aguda. Desse modo, considerando o *ethos* pretendido, se acomodariam ao texto poético as diferentes regiões vocais assim como as diferentes partes de uma escala (*harmonía*). Quintilianus menciona que se utilizavam com frequência a região média, dada à limitação vocal dos cantores.

No que tange à sonoridade, esta se diferenciava de acordo com a posição

que cada nota ocupava na escala, havendo notas masculinas, femininas e neutras. Masculinas eram as notas graves, femininas as agudas, e neutras, as intermediárias. O uso de notas particulares, portanto, determinaria o caráter (*ethos*) da melopeia, que poderia ser altivo (*Diastaltikón*), depressivo (*Sistaltikón*) e calmo (*Esychastikón*).

O altivo exprimia o sentido de grandeza, virilidade, elevação e ações heróicas. De acordo com Quintilianus, este era o *ethos* das melopeias trágicas. O depressivo evocava desânimo e devassidão, sendo adequado para lamentações, erotismo e empregado nas melopeias ditirâmicas, dedicadas a Dionísio. O calmo trazia quietude e paz; era adequado para hinos e empregado nas melopeias nômicas, dedicadas a Apolo.

Os escólios de Aristides Quintilianus acerca da melopeia ocorrem no século II a.C.; todavia, a época de sua maior desenvoltura, foi aquela das Grandes Dionísias – século V a.C. –, quando eram frequentes nas Tragédias, principalmente com os três grandes trágicos Esquilo, Sófocles e Eurípedes (POÉTICA, 1449a, 15). Assim, pela menção de Aristóteles em *Poética*, que se refere a esta época, sabe-se que a melopeia foi a música da Tragédia Grega; e, pela a amálgama dos elementos apresentados por Aristides Quintilianus, num método de composição que levava em conta não somente a habilidade do compositor (*melopoiós*), mas também o *ethos* que cada elemento continha em si, é possível proferir que a melopeia se emoldura num processo de composição musical que pode ter sido o primeiro da história da música.

MELOPEIA, A MÚSICA DA TRAGÉDIA GREGA

É, portanto, necessário que sejam seis as partes da Tragédia que constituam a sua qualidade: mito, caráter, elocução, pensamento, espetáculo e melopeia. (...) Por elocução entendo a mesma composição métrica, e por melopeia, aquilo cujo efeito a todos é manifesto (POÉTICA, 1449b, 35; 1450a, 10).

A menção de Aristóteles em *Poética* (1450a10) remete à *Política* (1340b 19-20), quando diz que a música possui um prazer natural que se manifesta a toda idade e a todo caráter, de forma a despertar diferentes tipos de sentimentos num estado que engloba sensações de amor e ódio; brandura e bravura e todos os opostos, assim como outras qualidades morais.

O posicionamento de Aristóteles em relação à melopeia na Tragédia, bem como o de Platão em *Leis* (II, 667a), referente à música do teatro, está diretamente ligado à função da música na sociedade grega cuja raiz se encontra nas conjecturas de Damon de Oa, posteriormente como teoria do *ethos*. Esta teoria, de tradição pitagórica, associava estruturas musicais à esfera emocional atribuindo a cada padrão melódico e rítmico um *ethos* (caráter) particular, que levaria a diferentes tipos de reações por parte do ouvinte (REPÚBLICA, II 400a). Nessa perspectiva, pode-se inferir que na Tragédia, Aristóteles esteja tentando dizer que o efeito da melopeia, tinha o influxo de suscitar os mesmos sentimentos descritos em *Política* (1340b 19-20).

(...) nas próprias harmonias [escalas] há imitações de disposições morais. E isso é claro, na medida em que se caracterizam por não serem todas de natureza idêntica; quem as escuta reage modo distinto em relação a cada uma delas. Com efeito, umas deixam-nos mais melancólicos e graves, como acontece com a mixolídia; outras enfraquecem o espírito, como as lânguidas; outras incutem um estado de espírito intermédio e circunspecto como parece ser prerrogativa da harmonia dórica, porquanto já a frígia induz o entusiasmo.

Pelo seu posicionamento, nota-se que Aristóteles tinha a melopeia como um elemento de valor expressivo, representante de um todo estético. É que observa Freire (1978) ao mencionar que

(...) do ponto de vista da encenação Aristóteles considerava a melopeia ou *composição musical* como o mais importante dos adereços da tragédia [...]. Considerava as partes corais só quanto à 'composição musical' (melopeia) [...]. A sua intenção parece ser recordar aos dramaturgos do seu tempo, a importância do coro perante o público [...] (FREIRE, 1978, p.147, grifo meu).

É justamente no coro que a melopeia incide como música da Tragédia, como lembra Nietzsche (2004), ao mencionar que na representação trágica, o canto do coro é o coração da Tragédia, a voz coletiva cantando à plenitude. Nesse sentido, Nietzsche entende que a música, entenda-se aqui música por melopeia, foi projetada para apoiar o poema, reforçando a expressão dos sentimentos e o interesse das situações, cujo sentido era trocar a paixão do deus e do herói provocando no ouvinte um forte sentimento de compaixão (p.220).

Como ocorre em toda a música grega os coros trágicos cantavam sempre em uníssono, com uma nota para cada sílaba, acompanhados pela cítara e pelo *aulos*. Nas encenações, esses instrumentos às vezes tocavam em uníssono com os coristas, que se extenuavam e jejuavam durante o treino de suas vozes para a apresentação nos teatros (LEIS, II, 665e).

Neste contexto coral, certos tipos de melodias eram mais apropriados para acompanhar determinadas cenas, assim como certos tipos de danças e gestos acompanhavam determinadas melodias para produzir efeitos precisos. Ao passo que pequenas partes *solo* eram às vezes dedicadas a certos membros do coro, em outros casos todo o conjunto coral cantava trechos recorrentes, retornando várias vezes a um mesmo ponto, como um *ritornello* (PINTACUDA, 1978).

O próprio poeta (*melopios*) se encarregava de compor a melopeia com altura baseada nas cordas da lira e ritmo definido pelos *cronos protoi* (padrões rítmicos) e ensiná-la oralmente aos coristas. Conforme menciona Mario Pintacuda em *La Musica Nella Tragedia Greca*, a melopeia sublinhava momentos acalorados e patéticos, contribuindo para se chegar ao prazer artístico. Na maioria das vezes, usava-se o metro jâmbico, que, segundo Aristóteles, era o que mais se conformava ao ritmo natural da língua grega (POÉTICA, 1449a, 15). Não obstante, também havia uma forma de acompanhamento instrumental chamada *parakataloghē*: voz acompanhada exclusivamente pelo *aulos*, que se caracterizava pela ênfase rítmica e pela quase ausência de melodia, além de possuir grande eficácia cênica em virtude da tensão

que provocava no público. Segundo Pintacuda, a *parakataloghē* foi a forma predileta de Esquilo.

Pintacuda confirma que na construção da melopeia era frequente o uso de *nomos* – espécie de canto com escala e ritmo predeterminados – que possuíam a característica particular de serem cantados em registro agudo, sendo, portanto, de difícil entonação. Nas obras trágicas que sobreviveram pode-se observar o *nomos orthios* em *Agamenon*, de Esquilo, – no diálogo entre Cassandra e o coro – e o *nomos beotico*, numa provável Tragédia de Sófocles.

Além do *nomos* também se pode observar o *iálemoi*, canto fúnebre e lamentoso, frequentemente acompanhando de violenta manifestação de dor. Geralmente neste canto ocorria o *alimon*, grito lamentoso que se repetia por duas vezes consecutivas. Em *Orestes*, de Eurípedes, o *ailimon* aparece durante o curso de uma longa melodia frígia. Conforme relata Aristides Quintilianus, a melopeia trágica era capaz de influenciar o humor do ouvinte de acordo com o emprego de certos gêneros de tetracordes, escalas (*harmoniai*) e ritmos. Por exemplo, em cenas majestáticas a linha melódica refletia particularmente o gênero enarmônico, que era dotado de um *ethos* heroico, juntamente com as escalas (*harmoniai*) jônica e dórica, que eram de caráter solene. Já a escala (*harmonia*) mixolídia, tida como triste, era reservada às lamentações e aos diálogos entre o coro e o solista.

Com base considerações de Aristóteles e Quintilianus, pode-se dizer que as expressões encontradas no transcurso da melopeia, no contexto trágico, revelam-na como uma forte expressão de sentimentos, manifesta nas transições psicológicas dos expectadores.

MELOPEIA E MONODIA

No final do século XVI, na tentativa de reagir contra a complexidade e a obscuridade da polifonia, que havia invadido a Itália no início do século; e, diante de um profundo sentimento de melodia como constituinte da essência da música, um grupo de músicos, poetas e humanistas, conhecido como Camerata, tenta mais uma vez fazer soar a música grega, perdida há séculos. Entendendo a melopeia como a música da Tragédia, os membros da Camerata tentam reviver sua prática monódica tal como era no drama grego do século V a.C.

A tragédia grega foi inteiramente cantada. De todos os homens cultos do século XVI, o frei Patrizi demonstrou esta verdade da melhor maneira e determinou o caráter da antiga melopeia dos gregos. Vincenzo Galilei, Girolamo Mei, o Conde Bardi, e Jacopo Corsi, todos os poetas e músicos, escreveram ensaios sobre essa forma de melodia (THE ARMONIKON, 1826, p.61).

De fato, a dramaturgia grega serviu de molde para a Camerata na empresa de produzir um novo estilo de música. Nessa perspectiva, os Florentinos acreditavam estar renovando a prática musical da Grécia Antiga e que, fazendo isso, estariam

realizando algo que fosse revolucionariamente importante no campo da música e da arte dramática (GROUT; WILLIAM, 2003).

O interesse pela música grega esteve mais intimamente ligado ao professor da Universidade de Florença, Piero Vettori (1499-1585), e seu aluno Girolamo Mei (1519-1594). Em vez de recorrer a traduções latinas, Vettori e Mei fizeram sua própria tradução dos manuscritos gregos de forma que os membros da Camerata pudessem ler os textos extraídos diretamente da fonte original.

O estilo musical que se desenvolve com base nestas traduções foi chamado posteriormente de monodia por Giovanni Battista Doni e consistia numa única linha vocal sustentada por uma linha de baixo instrumental. A partir dos anos 1590 a monodia passa a se configurar como um relevante veículo de expressão dramática, notadamente nas mãos de Jacopo Peri.

Por volta de 1594, a partir do texto de Ottavio Rinuccini, Peri compõe *Dafne*, drama inteiramente cantado em estilo monódico, à guisa da melopeia grega. O experimento de Peri foi apresentado diante de um pequeno público de aristocratas, sendo este a primeira criação dentro de um gênero que acabava de surgir, diga-se, a ópera. Posteriormente, Peri explicou que seu experimento pretendia colocar em prática os ideais humanísticos sobre a música, por esta razão *Dafne* foi inteiramente cantada, numa tentativa de imitar o que ele, Jacopo Peri, acreditava ter sido a Tragédia Grega (GROUT; WILLIAM, 2003).

A partir daí a monodia passa a ser a grande novidade da então nascente era Barroca. Ela se descreve, nas palavras do próprio Jacopo Peri como “*imitare col canto chi parla*”, isto é, imitar a fala no canto (RANDEL, 1969, p.526). Seu ritmo é declamatório, seguindo os padrões do texto, frequentemente declamando várias palavras em uma mesma tonalidade. É uma fiel adesão aos ritmos, acentos e inflexões naturais do texto que se desenvolve na transformação enfática do recitativo, componente central das primeiras óperas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A monodia, que havia sido a novidade na forma de composição, foi se desgastando pelo seu estilo monótono. Por isso Giovane Battista Doni, conhecido crítico de ópera do século XVII, propõe a utilização de árias e coros a fim de aliviar o tédio do recitativo, argumentando que o ideal dramático seria aquele em que a música alternasse com o diálogo falado. À medida que a ópera vai se desenvolvendo, a monodia, tentativa de melopeia, parece não ter sido mais lembrada pelos compositores, tornando-se uma desgastada caricatura diante da evolução da arte dramática. Contudo, daí já estava lançada a sorte desde quando a Camerata intentou reviver a música grega na sua forma mais elevada.

Depois da Camerata, talvez um inovador neste campo tenha sido Richard Wagner, já substituindo o termo ópera por drama musical (*Musikdrama*), o qual fazia

parte de um contexto macro que chamou de ‘obra de arte total’ (*Gesamtkunstwerk*). Wagner entendia que *Gesamtkunstwerk* fora a ideia de arte na era clássica grega, cujo princípio englobava a junção de música, dança, poesia e espetáculo cênico, ou seja, a *Mousikē Téchnē*.

O objetivo de Richard Wagner era, portanto, realizar a perfeita fusão entre esses elementos. Por meio da técnica do *leitmotiv*, (motivo condutor), que consista numa linha melódica contínua, Wagner consegue unir música e drama do início ao fim de cada ato. Embora dentro de um forte cromatismo, em Wagner a melodia ainda obedece ao ritmo da fala, num estilo que combina recitativo e ária. Tal ideia – rítmica e métrica verbal – não poderia remeter ao sentido da antiga melopeia grega? Ou mais adiante, já no século XX, também não teria a velha melopeia dos gregos alguma relação com o *Sprechgesang* (fala cantada) do expressionista Arnold Schönberg? Por certo que sim, todavia isso seria tema para novas constatações acerca da melopeia. Por hora é suficiente saber que ela foi elemento de prima importância na Tragédia Grega, e, que da iniciativa de reviver sua prática, se conseguiu gerar uma nova forma de se fazer música.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. Poética. Tradução Eudoro de Souza. São Paulo: Ars Poetica, 1993. (Texto grego-português).

_____. Poética. Tradução e notas Eduardo Sinnot. Buenos Aires: Colihue, 2009.

FREIRE, Antônio. A catarse trágica em Aristóteles. **Revista Portuguesa de Filosofia**, Lisboa, v. 34, p.133-156, 1978.

GROUT, Donald Jay; WILLIAMS Hermine Weige. **A short history of opera**. New York: Columbia University Press, 2003.

MATHIESEN, Thomas J. (Ed.). **Aristides Quintilianus: On Music in three books**. New Haven: Yale University Press, 1983. (Texto grego-inglês).

MORENO Luque J; HERRERA, Castillo M. del. Arsis-thesis como designaciones de conceptos ajenos a las partes del pie rítmico-métrico. **Habis**, Granada, v.22, p.347-360, 1991.

NIETZSCHE, Friedrich. **El nacimiento de la tragedia**. Traducción introducción y notas Andrés Sanches Pascoal. 6. ed. Madri: Alianza, 2004.

PLATÃO. **A República**. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Difel, 1985.

_____. **As Leis**. Tradução Edson Bini. Bauru, SP: Edipro, 1999.

PINTACUDA, Mario. **La musica nella tragedia greca**. Cefalù, [s.n.]: 1978.

POUND, Ezra. **ABC da literatura**. São Paulo: Cultrix, 1990.

RANDEL, Michel Don. **The Harvard dictionary of music**. Cambridge: Harvard University Press, 1969.

THE HARMONÍCON. London: W.Clowes, 1826. 5v.

NARRATIVIDADE E RANDOMIZAÇÃO DA PAISAGEM SONORA EM JOGOS ELETRÔNICOS

Fernando Emboaba de Camargo

UNICAMP, Instituto de Artes

Campinas – São Paulo

José Eduardo Fornari Novo Junior

UNICAMP, Instituto de Artes

Campinas – São Paulo

RESUMO: A paisagem sonora é parte fundamental do mundo ficcional do jogo eletrônico, uma vez que permite, através da interação, que o jogador usufrua de uma melhor imersão, tornando a narrativa mais verídica, logo consistente e compreensível. Um problema decorrente no processo de construção de um ambiente sonoro realístico, ou seja, mimético ao mundo real, é a aparente inconsistência entre a narrativa, principalmente apresentada por meio visual, e os eventos sonoros associados. Neste artigo propõe-se uma solução parcial para esse problema com base na fragmentação de longos trechos de ambiente sonoros associados à narrativa e uma posterior randomização temporal do conjunto de fragmentos sonoros. Para tanto, fazemos uso de dois *softwares* livres, o *Audacity* para edição do áudio digital e o *Pure-Data* com o qual desenvolvemos um conjunto de programas dedicados denominados *patches* que levam a uma melhor integração e coerência entre as narratividades visual e sonoras do mundo ficcional.

PALAVRAS-CHAVE: Trilha sonora. Jogos eletrônicos. Paisagem sonora. Software livre.

ABSTRACT: The soundscape is an important part of a game's fictional world, once it allows, through interaction, the player to enjoy a better immersion, thus making more realistic, consistent and comprehensible. An arising problem in the construction of a soundscape, that seeks to be mimetic with the real world, is the seemingly inconsistency between narrative and the associated sound events. In this article we propose a partial solution for this problem that is based on fragmentation of a soundscape associated with the narrative and after that, add temporal randomization binding the selected fragments. To do so, we applied two free softwares, Audacity for audio digital edition, and Pure-data which we developed a set of dedicated programs nominated patches that lead to a proper integration and coherence between the visual and sound narrative in a fictional world.

KEYWORDS: Soundtrack. Electronic games. Soundscape. Free software.

1 | INTRODUÇÃO

A qualidade da sonorização do ambiente virtual em *games* está diretamente ligada ao

grau de imersão do interagente, pois permite a ele compreender esse ambiente por meio de suas sensações auditivas que, por sua vez, captam as características dos sons informando-o sobre os objetos e seres virtuais ali dispostos, que denominaremos como paisagem sonora. Por meio dessa constatação traçamos quatro etapas nesse capítulo. 1) Analisamos cinco *games* (*Hearthstone: Heroes of Warcraft*, *This War of Mine*, *Clash of Clans*, *Don't Starve*, *Fallout 4*) com intuito de observar a forma com que essa paisagem sonora foi composta e aplicada, tanto naqueles sons com fonte sonora atribuída a um elemento gráfico (denominamos de paisagem sonora tópica), quanto aqueles cuja fonte sonora é imprecisa (denominamos de paisagem sonora atópica). 2) Com essas análises levantamos algumas dificuldades no desenvolvimento da paisagem sonora atópica que comprometem a imersão perante um ambiente virtual, pois transparece o programa para o interagente quando efetua o *loop* (repetição) da faixa sonora, ou pela falta de coerência com outros elementos da trilha sonora. 3) Por conta disso, desenvolvemos experimentos no *software Pd-extended* versão 0.43.4 (interface visual para programação multimídia) para validar nossos argumentos demonstrando algumas opções para criar uma paisagem sonora atópica. 4) Por fim, exibimos três *softwares* (*middlewares*) que concedem ferramentas para compor e aplicar paisagem sonora nos *games*, a saber *Wwise*, *FMOD*, *Pd-extended*, e a opção para desenvolver algoritmos descritos em um documento de texto, imagem e/ou vídeo para então, o programador responsável pelo *game* incorporar na *engine* (*software* responsável em unir e executar todas as mídias de um *game*) em questão.

2 | A IMERSÃO

A trilha sonora é a grande responsável por garantir a imersão (propriedade referente à experiência de um indivíduo em engajar-se cognitivamente e/ou sensorialmente em algo) do interagente num mundo ficcional de um *game* (jogo eletrônico), seja pela trilha musical, pelos sons de interação, ou pela paisagem sonora.

Por um lado, no âmbito da trilha musical, enfatizamos o afeto do interagente perante as diversas situações decorrentes do mundo ficcional. Os sons de interação, por outro lado, respondem ao comando efetuado pelo jogador traçando um caminho didático e instantâneo entre as mecânicas do *game* e o desempenho de quem o manipula. Visto isso, resta-nos a paisagem sonora como, tão somente, a parte responsável por estabelecer a materialização sonora do mundo ficcional a fim de torná-lo consistente, assim corroborando com a afirmação de Gadamer:

A atração do jogo, o fascínio que exerce, consiste precisamente no fato de que o jogo domina os jogadores. [...] O assunto real do jogo não é o jogador, mas sim o próprio jogo. O que mantém o jogador envolto em sua magia, o que o motiva a jogar e o que o mantém ali é o próprio jogo eletrônico (GADAMER, 1989, p. 106 *apud* AARSETH, p.130, 2007).

Um *game* que atinge um grau satisfatório da paisagem sonora contribui para a

intensificação da imersão do jogador, pois esse percebe tanto cognitivamente quanto sensorialmente que seu personagem no *game* interage em um mundo ficcional consistente, que existe por si, desse modo, pronto para ser explorado e/ou dominado. Todavia, atingir esse grau de sofisticação é complicado, pois os erros na criação de um ambiente sonoro coerente são recorrentes. Quando uma paisagem sonora não é tratada cautelosamente, 1) por transparecer os algoritmos que compõem o game (descrito no exemplo de *Clash of Clans*) 2) por erro de equalização e/ou reverberação com os outros elementos da trilha sonora (descrito no exemplo de *Fallout 4*), ocorre uma brusca quebra na imersão. Este trabalho busca criar uma alternativa para a criação dessa paisagem sonora acrescentando uma maior consistência ao mundo ficcional, a qual é muitas vezes negligenciada, mesmo em grandes produções.

3 | PAISAGEM SONORA TÓPICA E ATÓPICA

A paisagem sonora que interpretamos nos *games* se baseou na classificação de visualizado e acusmático de Michael Chion (CHION, 2008, p.61). Essa classificação é categorizada de duas formas, a saber, paisagem sonora tópica (com um lugar) e paisagem sonora atópica (em um lugar).

A **paisagem sonora tópica** é o grupo de sons associados aos elementos gráficos materializados no ecrã, visíveis para o interagente com sua fonte sonora definida, tornando natural o reconhecimento de suas características físicas, bem como a causa de sua existência. Por exemplo, em um mundo ficcional, isso ocorre quando o interagente observa um cão que late. O som do latido está diretamente relacionado aos elementos gráficos que descrevem esse cão no ambiente virtual. Além disso, o cão é acessado visualmente e auditivamente pelo interagente.

Paralelamente às ações dos objetos e personagens em um mundo ficcional, ocorrem diversas outras ações que não são claramente identificadas e muito menos controladas pelo personagem do interagente. Por exemplo, no mundo real, quando estamos em uma floresta tropical, escutamos o som de animais, movimentação nos galhos e árvores, impacto de objetos caindo na terra, pássaros, vento entre as árvores, dentre diversos outros sons. Não obstante, não identificamos exatamente a fonte sonora, mas ao mesmo tempo não nos assustamos, pois são movimentações de objetos/seres que pertencem à flora e fauna dessa localidade. Esses sons denominaremos como **paisagem sonora atópica**.

Quando observamos os jogos eletrônicos produzidos nos últimos 5 anos, percebemos que a paisagem sonora atópica, corresponsável pela elaboração da consistência do mundo ficcional do *game* em questão, é substituído por trilha musical. Por exemplo, o *game Hearthstone: Heroes of Warcraft*, lançado em 2014 pela *Blizzard Entertainment*, apresenta um mundo ficcional com diversas criaturas e raças mitológicas. Sua narrativa concentra-se no embate entre dois personagens em um

jogo de cartas em uma taverna. A presença da paisagem sonora atópica é reduzida, pois apresenta apenas som de diálogos aparentemente humanos. Além disso, esse som é executado com baixa intensidade sonora e com poucas variações. Paralelo a isso, o *game* disponibiliza de uma trilha musical variada e com intensidade muito superior à paisagem sonora atópica, sendo executada a quase todo momento, que por consequência, encobre a paisagem sonora existente.

A resultante sonora, nesse caso, não é mimética à ambientação de uma taverna. No entanto, não interrompe a imersão, pois o som das conversas, ou seja, a paisagem sonora atópica, efetua as transições entre as músicas e demais cenas do *game*. A trilha musical remete ao senso comum ambientando uma taverna (música dançante), no entanto, sua equalização e reverberação não condizem com a dos sons das conversas, e isso não promove sua real inserção no ambiente local do mundo ficcional.

Outro exemplo está no *game This War of Mine*, lançado pela *11 bit Studios* em 2014. Nesse caso, o mundo ficcional demonstra uma cidade destruída pelo caos da guerra. O jogador controla civis reclusos em uma casa onde tentam sobreviver à fome, ao frio e ao caos social. A trilha musical e o ambiente atópico unem-se em uma só faixa sonora. Ou seja, os sons de tiros e bombas são tratados como instrumentos musicais no discurso poético. Sua duração é de três minutos sendo executada em média duas vezes por dia, sendo que no mundo ficcional do *game*, um dia equivale a sete minutos no mundo real. O *loop* (repetição contínua) da trilha musical é bem elaborado, pois não é evidente, dada à escolha e condução dos elementos sonoros da mesma, visto que se utiliza de sons de bombas seguidas pelo silêncio, tornando as transições entre o final e o início da faixa sonora imperceptíveis. Ambos os casos, brevemente analisados acima, demonstram soluções satisfatórias na utilização da paisagem sonora atópica. Mesmo assim, observamos que isso só é viável devido ao uso da trilha musical.

Ambos os exemplos de *games* anteriormente mostrados proporcionaram uma experiência coerente ao ambiente virtual apresentado, mesmo enfatizando a trilha musical ao invés da paisagem sonora atópica. No entanto buscamos um exemplo de equívoco na utilização do ambiente atópico. Para tanto analisamos a trilha musical do *game Clash of Clans*, lançado pela empresa *Supercell* em 2010. Esse contempla um mundo ficcional desenhado com diversos elementos e estereótipos da cultura nórdica. O jogador é o senhor de uma vila, seu objetivo é criar um exército para atacar outras tribos, bem como melhorar seu sistema de defesa. A trilha musical, na cena em que o interagente organiza sua vila, é composta por som de pássaros, ventos e instrumentos musicais, disposto na linha de tempo abaixo demonstrada:

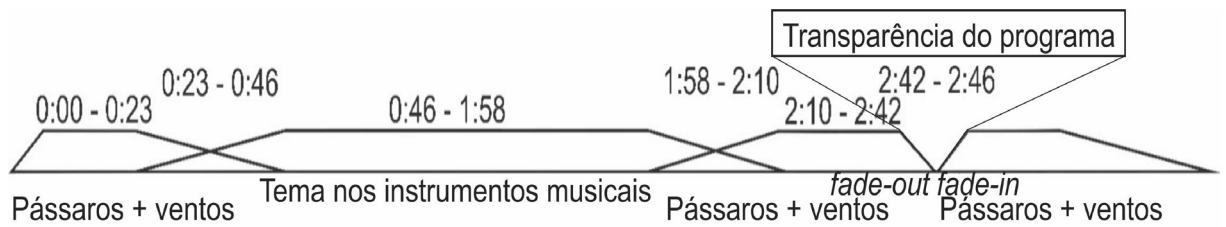


Figura 3.1: *Timeline* (linha do tempo) em segundos da trilha musical do game Clash of Clans.

Os quatro segundos onde ocorre o *loop* da faixa sonora, (O *fade out*, inserido aos 2:42 segundos e o *fade in* inserido aos 2:46) transparece o programa por trás do mundo ficcional, pois evidencia o ponto exato do *loop* enquanto executa a paisagem sonora atópica composta por som de pássaros e vento. A sensação transmitida é surreal, já que todos os pássaros e o vento diminuíram a intensidade de forma equivalente a um decrescendo de um instrumento melódico no momento do *fade out*, e logo após, aumentam a intensidade voltando para seu estado inicial no momento do *fade in*. Essa maneira de lidar com a paisagem sonora atópica diminui a veracidade desse mundo ficcional, e por consequência, enfraquece seu poder de imersão. Esse é um dos principais problemas quando se usa a paisagem sonora atópica sem a devida atenção. Por conta disso, vários jogos de alta sofisticação de narrativa e grande orçamento, abusam da trilha musical para conduzir a narrativa, mitigando o grande potencial da paisagem sonora atópica, que também é um recurso sonoro capaz de manter o interagente imerso, ou seja, engajado de estímulos e experiência no ambiente virtual (SINGER, 1998 *apud* CHANDRASEKERA, 2015, p.1005).

Outro exemplo, que interpretamos como um equívoco consta no *game Fallout 4*. Nesse *game* a maior parte da paisagem sonora que descreve o ambiente virtual é visualizada e acessível pelo interagente, ou seja, é entendida aqui como paisagem sonora tópica. A paisagem sonora atópica ocorre apenas quando o personagem seleciona para escutar o som do rádio através de seu *Pipboy* (dispositivo interno na *diègesis*, onde o jogador tem acesso às configurações do personagem). Essa é uma paisagem sonora atópica, pois não sabemos exatamente onde está localizado as saídas de som, já que vemos um elemento gráfico que executa esse som, e mais, sua equalização e/ou reverberação nos indica que o personagem escuta o rádio por meio de um fone de ouvido (o som não se altera com o espaço que o personagem está) que não consta nos trajes do personagem.

Em alguns momentos durante um combate de *Fallout 4*, o interagente tem acesso à um modo que permite parar no tempo selecionando partes específicas para acertar o inimigo (denominado *V.A.T.S*), seguido de sua execução com um efeito suave de *slowmotion* (movimentação lenta).



Figura 3.2: Ilustração referente à alteração temporal do efeito do V.A.T.S em *Fallout 4*.

Com isso, todos os sons que existem no ambiente virtual são afetados por essa alteração temporal tornando-se mais graves e lentos (já que nossa percepção desses elementos está mais lenta que o normal), no entanto, isso não se aplica ao som do rádio que se mantém sempre na mesma equalização e reverberação. Esse evento configura outro erro da paisagem sonora atópica. O rádio pertence ao ambiente virtual mesmo não tendo acesso ao elemento gráfico de seus dispositivos de reprodução, logo, os sons emitidos por ele, assim como os outros elementos pertencentes à paisagem sonora tópica, precisam atender à modificação temporal.

Por meio desses dois exemplos de equívocos, o primeiro por conta da transparência não intencional do programa da paisagem sonora atópica em *Clash of Clans*, e o segundo por conta da incoerência da mudança temporal com a equalização e reverberação sonora do rádio em *Fallout 4*, atentamos o compositor e/ou programador para se conscientizar sobre a importância na criação e elaboração de uma paisagem sonora tópica e/ou atópica, a fim de evitar esses tipos de erros que ocorre mesmo em *games* de alto orçamento, como os exemplos usados.

4 | PAISAGEM SONORA TÓPICA

A paisagem sonora tópica descreve os elementos gráficos presente em um *game* concedendo-lhes qualidade por meio do som.

No *game Don't Starve* o interagente extrai os recursos dispostos no mundo virtual para sobreviver. Esses recursos pertencem em ecossistemas específicos como: bosque, pântano, floresta, rochedo, pasto, caverna. Em cada um desses ecossistemas predomina uma cor do piso. No bosque essa cor é verde, no pântano roxo, na floresta

marrom, no rochedo bege, no pasto amarelo e na caverna cinza. Para aprimorar essa descrição, quando o personagem caminha sobre um ecossistema, emite-se uma série de sons pertencente à paisagem sonora típica característico de cada região. Isso facilita para o interagente se situar no ecossistema, mesmo no período da noite quando a visão é mitigada.

Além desse fator, a paisagem sonora típica concede espacialidade e qualidade dos seres interativos auxiliando na descrição do mesmo. No bosque escuta-se na paisagem sonora típica é constituída de sons característicos de abelhas, coelhos, pavões, sapos, que são elementos interativos que o personagem consegue extrair diversos alimentos. No pântano a paisagem sonora típica se modifica, já que descreve criaturas hostis como os tentáculos roxos e os porcos-peixes os quais o personagem também consegue extrair, quando derrotados, recursos essenciais para garantir sua sobrevivência.

Além de descrever os elementos gráficos de um *game*, a paisagem sonora típica arbitra sobre esses elementos determinando suas características. Por exemplo, ainda no *game Don't Starve*, encontra-se árvores de madeira e árvores de pedra, onde ambas apresentam formato de árvore com modificação na textura:



Figura 3.3: Ilustração da árvore de madeira e árvore de pedra no *game Don't Starve* como exemplificação da importância da qualidade sonora na descrição do objeto virtual.

Porém, a grande diferença está no som e na animação que se emite quando o personagem extrai seu recurso. Para árvore de madeira usa-se um machado e o som emitido é de colisão com uma madeira, já na árvore de pedra usa-se uma picareta e o som emitido é de colisão com uma pedra. Ou seja, mesmo a árvore de pedra exibindo uma aparência de uma árvore qualquer, o som determina para o interagente que aquele objeto é de pedra e não de madeira.

Portanto, desenvolvemos a classificação **paisagem sonora típica** para nos atentarmos às individualidades do som no ambiente virtual com fonte sonora determinada. Esse som nos *games* carregam a responsabilidade de auxiliar a jogabilidade, bem como aprimorar o desempenho do interagente que o compreenda.

5 | PAISAGEM SONORA ATÓPICA

A paisagem sonora atópica em um mundo ficcional serve para descrever aqueles sons invisíveis ao interagente, ainda assim, são necessários para enriquecer a descrição sonora de um ambiente virtual. Para tanto, deve responder a três requisitos básicos: 1) Contribuir para a descrição do mundo ficcional em que seu personagem está submetido (características físicas); 2) Ser coerente à *diègesis* (narrativa, exposição do mundo ficcional); 3) Não deixar transparecer o programa computacional por trás do mundo ficcional.

Em relação ao primeiro requisito, a paisagem sonora deve conter variadas informações para caracterizar o local em que o avatar do jogador se encontra, aprimorando sua imersão e percepção dos objetos que estão à sua volta. Por exemplo, a paisagem sonora no contexto de um *game* situado em uma cidade grande seria formada por sons de buzinas, motores, celulares, vozes. Ao escutar esses sons o jogador não distinguirá imediatamente sua fonte, mas deduzirá que esses pertencem ao ambiente urbano no qual interage.

O segundo requisito diz respeito à necessária cautela para que não ocorram ambiguidades indesejadas. Por exemplo, continuando com a mesma ideia dos sons de uma cidade grande, caso o jogador escute o som de um rugido de leão, sua resposta será de estranhamento, curiosidade e medo, pois esse rugido não pertence à gama de sons que normalmente se escutaria em uma cidade. Por essa razão, é necessário compreender por completo a narrativa (*diègesis*) do mundo ficcional para inserirmos os sons compatíveis com o mesmo. O compositor de trilha sonora e o *sound designer* (responsável pela mixagem de todos os sons de um *game*) devem escolher se querem gerar conforto ou estranhamento no jogador na paisagem sonora atópica.

O terceiro requisito é o mais agravante em relação à paisagem sonora, pois compromete toda a *diègesis* criada. Para compreendê-lo tomaremos como exemplo um som ocorrente na nossa percepção do mundo real. As ondas do mar emitem um som ininterrupto que, se ouvido desatentamente, parece o tempo todo auto-similar. Caso o indivíduo escute com atenção, perceberá nuances: variações de intensidade, altura, timbre e duração do som. Este tipo de som é predominantemente aleatório, no entanto as variações dos seus parâmetros sonoros retêm nossa percepção do significado do objeto *mar*, dada a riqueza da resultante sonora, mesmo que o indivíduo esteja desatento.

A paisagem sonora nos jogos eletrônicos normalmente é programada e executada em *loop*. Diferentemente do exemplo acima, quando o jogador está desatento ao estímulo sonoro, esse se parece igual, mas quando se prontifica a escutá-lo, não só se certifica que o som é realmente sempre igual, bem como percebe o momento exato do *loop* da faixa sonora. Esse fator enfraquece a imersão do jogador no *game* pois permite que este se conta da programação que construiu a *diègesis*, onde o mundo ficcional perde sua veracidade interrompendo toda a narrativa desenvolvida.

Em outras palavras, podemos dizer que, em jogos eletrônicos, um ambiente sonoro deve ser auto-similar para sua completa caracterização sem incorrer em *loops* com conteúdo temporalmente invariante, enfraquecendo assim a imersão do jogador no mundo ficcional.

A partir dessas observações, desenvolvemos uma solução que inclui paisagem sonora atópica como fator necessário para criação da narrativa, com isso atingindo um novo e melhor nível de imersão entre o interagente e o mundo ficcional. Tal como o exemplo anterior do som do mar, nosso modelo é baseado em aleatoriedade temporal de segmentos sonoros.

6 | CRIANDO PAISAGENS SONORAS ATÓPICAS

Para validar nossa proposta utilizamos os softwares livres *Pd-extended* (*Pure Data - extended*) uma plataforma livre para a programação de dados multimodais com processamento em tempo real e *Audacity*, um editor de áudio, os quais demonstraram-se aptos para reproduzir uma paisagem sonora atópica. No *Pd-extended* montamos os algoritmos para execução sonora, denominados *patches*. Já no *Audacity* tratamos de cada som que compõe a paisagem sonora proposta. O ambiente virtual selecionado foi o de uma caverna cuja essência é a repetição intermitente de sons similares (referentes ao som típico de gotas d'água caindo num ambiente com bastante reverberação), porém nunca iguais, por causa da aleatoriedade temporal e altura, de modo que, quando executados em conjunto formem uma paisagem sonora.

Para iniciar nosso experimento, obtivemos uma faixa sonora com duração de 51 segundos, no formato WAV (SR=44,1KHz e 16 bits de resolução), ocupando espaço de 8.863KB, por meio do site <www.freesound.org>, acessado no dia 10/05/2016. A partir disso retiramos dessa faixa sonora doze sons de gotas totalizando 3.364KB. Com isso montamos dois fluxogramas no *Pd-extended*: o primeiro (usando do objeto [readsf~] descrito nos anexos) com randomização na execução dos sons de cada gota d'água, da intensidade (volume do som), espacialidade (*pan*), reverbs; e segundo (usando do objeto [phasor~] descrito nos anexos) com randomização igual a anterior, porém com acréscimo do fator altura (frequência fundamental do som). Com isso levantamos os aspectos positivos e negativos dos resultados descritos a seguir, bem como um relatório explicando o processo de criação no *Pd-extended* em anexos dessa tese.

Nos experimentos obtivemos os seguintes aspectos positivos: 1) A liberdade na criação com controle da quantidade de elementos, a qual não se consegue com uma faixa sonora fixa. Isto proporciona uma ampliação de possibilidades na criação de diferentes ambiente sonoros; 2) As variantes na reprodução de cada som de gota, se mostrou suficiente para tornar o ambiente atópico coerente com a narrativa do ambiente virtual de uma caverna; 3) A faixa sonora original, da qual retiramos o material sonoro, ocupa 8.863KB de espaço no *hard disk*. Todas os sons de gotas retiradas desse

som, totalizam 3.364KB de espaço ocupado, sendo quase três vezes menor. Isso, claramente, ajuda na otimização do espaço ocupado pelos arquivos de áudio no disco rígido do *game*, porém, dependendo do nível de complexidade do organograma, pode ocorrer um aumento de processamento da máquina por gerenciar vários arquivos, nesse caso, cabe ao músico e/ou programador adequar o nível de processamento do arquivo *Pd* para com o *game*. Portanto, a fragmentação dos sons nos concedeu uma enorme gama de recursos na criação do ambiente virtual atópico em diversos aspectos. As possibilidades de composição ampliam o desenvolvimento de variados arcos narrativos que juntos formam um ambiente ficcional complexo e independente do interagente. Isso confirmou que é possível, através de algoritmos, gerar um ambiente virtual atópico que corrobore com a *diègesis* de um *game* intensificando sua veracidade, logo, aumentando a imersão na narrativa disposta.

Em termos de aspectos negativos, levantamos os seguintes itens: 1) A primeira dificuldade encontrada foi na seleção e fragmentação do som da faixa original. Nos deparamos com ruídos indesejáveis dificultando e limitando a escolha do material buscado, as gotas d'água. Esse ruídos foram reduzidos, pois no processo de fragmentação e seleção do som das gotas d'água, perdem sua funcionalidade descritiva que antes eram contextualizados no material original; 2) Por conta do problema descrito no item acima, fez-se necessário aplicarmos diversas modificações nas fragmentações, tais como: a compressão da intensidade e dos picos de cada fragmento; a ampliação da duração para inserirmos um *fade out*; amenizar os ruídos sem prejudicar o material sonoro; nivelarmos o grau de intensidade entre todos os fragmentos. Assim, uma série de ajustes fez-se necessário para que as amostras sonoras fossem utilizáveis para o ambiente desejado.

Todas essas modificações, ao mesmo tempo que são necessárias para criarmos o organograma coeso no *Pd-extended*, prejudicam o timbre do fragmento sonoro se compararmos com aquele em seu contexto original, ou seja, como parte da faixa original. No entanto, conforme descrito a seguir, ambas foram solucionadas: 1) acrescentamos no organograma um som sutil de vento constante para encobrir os ruídos indesejáveis. 2) não utilizamos a faixa sonora original para retirar os fragmentos sonoros, os quais seriam o som de gotas, mas sim, encontramos sons de gotas já separadas, os quais aplicamos correções de reverberação e amplitude. Com isso, eliminamos ambos os problemas levantados no primeiro e no segundo item, de modo que não tivemos o ruído indesejável nas faixas sonoras, bem como mantendo-os o mais fiel possível do original.

7 | MIDDLEWARES PARA DESENVOLVIMENTO DE PAISAGEM SONORA

Os *middlewares* nos *games* são *softwares* compatíveis com uma *engine* (*software* principal para o qual conflui toda arte e programação de um *game*) e que, no nosso

caso, suportam o desenvolvimento do som nos *games*. No entanto, esses *middlewares* não são necessários já que, normalmente *engines* como *Unity 3D*, *Unreal*, *Construct*, *CryEngine* disponibilizam seu próprio sistema para a geração sonora. Todavia, a interface das *engines* são diversas e, normalmente, distante do universo musical, já que são intermediadas por *scripts* com uma linguagem de programação.

Por conta disso, ao invés de aprender como funciona a linguagem de programação nas diversas *engines*, o músico normalmente utiliza de um *middleware* para elaborar sua trilha sonora interativa.

7.1 Algoritmo no documento de texto

Uma das opções para o músico responsável pela trilha sonora de um *game* é elaborar algoritmos apresentados em um documento de texto e/ou imagem com nome dos arquivos sonoros e seus comportamentos (formas de execução no mundo virtual). A partir disso, o programador executa as ideias do músico em linhas de programação na linguagem utilizada pela *engine*.

Por um lado, essa maneira de compor a trilha musical interativa concede liberdade para o músico desenvolver suas ideias sem a necessidade de dominar a operação de qualquer software *middleware* de áudio e a *engine* do *game*. Por outro lado, é passível de alguns problemas usuais, tais como: sincronia da trilha musical, adequação dos recursos sonoros (variantes de altura, intensidade, reverbs, equalização, compressão), disponibilidade do programador para transpor os algoritmos para a linguagem de programação e testá-los.

Com isso, é aconselhável utilizar essa metodologia de algoritmo por meio de documento de texto, se o músico usufruir do contato presencial do programador durante o processo de criação e aplicação da trilha sonora. Caso contrário, aconselha-se o uso de *softwares* especializados, como os descritos a seguir.

7.2 FMOD

FMOD, desenvolvido pela *Firelight Technologies*, é um *software* projetado para criar sons para *games*. É gratuito na versão não comercial, suporta os sistemas operacionais *Windows*, *OS X*, *Linux*, *Android*, *BlackBerry*, bem como os consoles da *Nintendo*, *Sony*, *Microsoft*. Além disso interage com diversas *engines*, dentre elas a *Unity 3D*, *Unreal*, *CryEngine*.

Esse *software* apresenta uma interface gráfica semelhante à um *software* de áudio multipista, conhecido como *DAW* (*Digital Audio Workstation*), comum no ofício de gravação, edição, mixagem e composição musical. Sendo assim, o *FMOD* dentre os *softwares* aqui expostos, é o mais simples de dominar.

Suas ferramentas servem para desenvolver trilha musical interativa, porém, é possível elaborar sons de interação com qualidade. No entanto, para elaborar uma paisagem sonora, é necessário adaptar os eventos na *Timeline* (linha do tempo que

executa os sons) utilizando-se de subeventos (eventos gerados através de outro evento). Sua restrição mais acentuada é na criação de uma paisagem sonora mais complexa, com narrativas paralelas.

7.3 WAVE WORKS INTERACTIVE SOUND ENGINE (WWISE)

O *Wwise* é um software recente desenvolvido pela *Audiokinect* criado especificamente criação de trilha sonora para *games*. É gratuito na sua versão não comercial, e semelhante ao *FMOD*, suporta os sistemas operacionais *Windows*, *OS X*, *Linux*, *Android*, *BlackBerry*, bem como os consoles da *Nintendo*, *Sony*, *Microsoft*. Além disso interage com diversas *engines*, dentre elas a *Unity 3D*, *Unreal*, *CryEngine*. Sua interface se difere dos softwares convencionais de áudio, sendo mais próximo das *engines*. Com isso, é mais difícil de um músico, mesmo aquele acostumando aos *softwares* de gravação, se adaptar. Suas ferramentas têm como foco o desenvolvimento dos sons de interação, mas que são capazes de gerar uma paisagem sonora, bem como uma trilha musical interativa.

7.4 PURE-DATA-EXTENDED (PD-EXTENDED)

O software *Pure Data (Pd)*, que era mantido pela IEM (*Institut für Elektronische Musik und Akustik*) e que foi descontinuado em 2014, apresenta uma linguagem de programação própria para desenvolvimento de diversas ferramentas capazes de criar/reproduzir música e artes visuais. Em nossa pesquisa utilizamos uma versão específica desse *software*, denominada: *Pure Data – extended (Pd-extended)*, na qual conta com diversas bibliotecas pré-instaladas. Mais informações são disponíveis no site <<https://puredata.info>> consultado no dia 27/04/2015.

O *Pd-extended* não foi criado especificamente para *games*, no entanto, suas ferramentas permitem o desenvolvimento de uma trilha sonora interativa como mostrado no livro “*Designing Sound*” (FARNELL, 2010, p.315), onde o autor *Andy Farnell* disponibiliza estruturas de áudio procedural em *patches* que simulam sons do mundo real, com finalidade de aplicá-los nos *games*.

A programação do *Pd-extended* é feita na forma de *dataflow* (fluxos de dados) que consiste em pulsos de sinais que percorrem diversos objetos, ativando seus respectivos processamentos. Sua linguagem de programação visual permite tanto a manipulação de arquivos sonoros (*samplers*), quanto sons gerados por sintetizadores (*procedural audio*), beneficiado pela otimização no tamanho dos arquivos, porém um aumento no processamento para gerar o áudio.

8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resumo de nossos argumentos, discutimos o uso da trilha sonora interativa e seu papel na imersão do interagente no mundo virtual. Selecionamos aqueles sons

responsáveis em descrever o ambiente virtual separando-os em duas categorias, paisagem sonora tópica (com a fonte sonora visível para o interagente) e paisagem sonora atópica (sem a fonte sonora visível para o interagente). Ao analisarmos alguns *games* apontamos alguns problemas por causa do *loop* na paisagem sonora atópica, e por conta disso, compositores optaram por mesclar a paisagem sonora atópica com a trilha musical mitigando seu impacto na descrição do ambiente virtual. Em detrimento disso, propomos a elaboração da paisagem sonora atópica através de algoritmos, com ou sem *middlewares*, para compor narrativas paralelas aos outros sons de um *game*, nos beneficiando 1) da otimização no espaço físico dos arquivos sonoros, 2) na manipulação libertina dos fragmentos sonoros, 3) do *procedural audio* disponível pelo *Pd-extended* otimizando mais ainda os arquivos sonoros.

REFERÊNCIAS

AARSETH, Espen J. **Cybertext: perspectives on Ergodic Literature**. Baltimore and London: Johns Hopkins University Press, 1997.

Bethesda Game Studios (2015). **Fallout 4**. [Game: PC, PS4, Xbox One]: Bethesda Softworks. Disponível em <<https://www.gamespot.com/fallout-4/>>, acessado no dia 01/08/2017.

Blizzard Entertainment. (2014). **Hearthstone: Heroes of Warcraft**. [Android, IOS, Microsoft Windows, Mac OS]: Blizzard Entertainment. Disponível em <<https://www.gamespot.com/hearthstone-heroes-of-warcraft/>>, acessado no dia 05/05/2017.

CHANDRASEKERA, Tilanka. **Virtual environments with soundscapes: a study on immersion and effects of spatial abilities**. Environment and Planning B: Planning and Design. Volume 42, 17p. [p.1003 - 1019], 2015.

CHION, Michael. **A Audiovisão – som e imagem no cinema**. [tradução Pedro Elói Duarte]. Portugal: Lisboa, Edições Texto & Grafia, 2008.

CORREA, Elisa C. D. **Usuário, não! Interagente: proposta de um novo termo para um novo tempo**. Artigo [p.23-40] v.19 n°41. Encontros Bibli: ISSN 1518-2924, 2014.

GORBMAN, Claudia, **Unheard Melodies: narrative film music**. Londres: The British Film Institute, 1987.

FARNELL, Andy. **Designing Sound**. Estados Unidos: The MIT Press, 2010.

Freesound, disponível em < <http://freesound.org/>>. Acessado dia 05/06/2016 às 19:26h.

ILLUSIE, Luc. **What is... a Topos?**. AMS, vol.51, n°9 [p.1060-1061]. Outubro, 2004.

JØRGENSEN, Kristine. **‘What are those Grunts and Growls Over There?’ Computer game áudio and player action**. Copenhagen. [204p.] Tese (Doutorado em Cognição e Comunicação) Universidade de Copenhagen, Departamento de Mídia, 2007.

JUUL, Jesper. **A clash between game and narrative**. Copenhagen. [91p.] Dissertação (Mestrado em Linguagem e Literatura) Universidade de Copenhagen, Instituto de língua Nórdica e literatura, 1999.

Klei Entertainment, BlitWorks, Capybara Games, 505 Games (2013). **Don't Starve**. [Game: PC, MAC, LNX, PS4]. Klei Entertainment, 505 Games. Disponível em <<https://www.gamespot.com/dont-starve>>, acessado no dia 05/05/2017.

MIRA, David Moedas. **Das sombras de Platão ao realismo de Iracema: a representação do real no cinema**. Portugal: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de ciências sociais e humanas, 2012.

PD Documentation, disponível em <<https://puredata.info/docs/manuals/pd>>, acessado no dia 10/05/2016 às 16:06h.

Supercell. (2012). **Clash of Clans**. [Android, IOS]: Supercell. Disponível em <<https://www.gamespot.com/sponsored-clash-of-clans>>, acessado no dia 05/05/2017.

11 bit.studios (2014) **This war of mine**. [Microsoft Windows, Mac OS, Android, IOS]: 11 bit.studios, Deep Silver. Disponível em <<https://www.gamespot.com/this-war-of-mine>>, acessado no dia 05/05/2017.

O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): O CASO DE UMA ESCOLA ESTADUAL EM ARAGUARI - MG

Jennifer Gonzaga

Universidade Federal de Uberlândia
Instituto de Artes
Uberlândia - MG
jennigonza@gmail.com

Cíntia Thais Morato

Universidade Federal de Uberlândia
Instituto de Artes
Uberlândia - MG
cintiamorato97@gmail.com

RESUMO: Este artigo relata dados de pesquisa sobre o ensino de música no componente curricular Arte da EJA (Educação de Jovens e Adultos) de uma escola estadual em Araguari - MG. Trata-se de uma pesquisa de graduação que, por meio da metodologia qualitativa apoiada na observação e na realização de entrevistas com alunos dos 7º e 9º anos da EJA – Ensino Fundamental, buscou conhecer as estratégias didáticas utilizadas para o ensino de música na EJA; saber como o professor trabalha os conteúdos musicais e como emprega os recursos de ensino; conhecer como se dá a relação entre professor e alunos da EJA; saber se e como o professor integra os conteúdos musicais às vivências heterogêneas dos alunos da EJA, bem como, saber como lida com a heterogeneidade da sala de aula. A coleta de

dados revelou uma abordagem expositiva das aulas, a adoção da prova escrita como método de avaliação, uma organização uniformizante do espaço pedagógico (com as carteiras enfileiradas), a adoção da história da música de tradição ocidental como principal conteúdo ministrado (já que não se podia fazer “barulho” durante as aulas de música), proximidade e respeito entre professor e alunos, e as dimensões etária, de comportamento e humor, e de gênero caracterizando a heterogeneidade observada nas turmas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de música na EJA, estratégias didáticas, heterogeneidade.

ABSTRACT: This is an article on the research data related to the teaching of music in the curricular component Art, of EJA (Education of the Young and the Adult) at a state-owned school in Araguari, state of Minas Gerais, Brazil. Thus it concerns a research in graduation which, through a qualitative methodology supported by close observation and the performance of interviews with students of the 7th and 9th grades of EJA - Basic Education, endeavoured to learn of the didactic strategies used for the teaching of music for EJA; learn how the teachers work the musical contents and how the teaching resources are employed; learn how the rapport between teachers and EJA students is built; learn if and how teachers combine the

musical content with the heterogeneous life experiences of the EJA students; and how teachers handle the heterogeneity within the classroom. The data collected revealed an expositive approach to classes given, the adoption of written tests as an assessment tool, a uniformizing organization of the pedagogical space (with desks lined up, queued), the adoption of the history of music under occidental tradition as the major content administered (since no “noise” could be had while the music classes were given), proximity and respect between teachers and students. and the age, behaviour and humour dimensions, and the gender characterizing the heterogeneity observed in the classroom..

KEYWORDS: Music teaching for EJA, didactic strategies, heterogeneity.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de graduação em música desenvolvida na Universidade Federal de Uberlândia que buscou conhecer como se dá o ensino de música na EJA, face à heterogeneidade que demonstra ser marcante entre os alunos dessa modalidade de educação.

Segundo Ribas (2006, p. 29), a heterogeneidade se coloca como uma característica que marca o comportamento humano nos mais diversos períodos da vida, na medida em que a condição histórica e social não é igualitária para os indivíduos, nem mesmo dentro de um mesmo grupo geracional. Isso se faz ainda mais marcante na EJA por tratar-se de uma educação destinada a adultos que não puderam, por algum motivo, estudar ou terminar seus estudos na idade escolar e, como cita COURA (2007):

Voltar às aulas [pode] saciar a vontade de aprender que lhes fora negada quando mais jovem. As privações que sofreram, seja por terem que sair para trabalhar ainda muito jovens, ou por falta de escolas públicas, levaram esses sujeitos a uma condição de excluídos. (COURA, 2007, p. 60).

Assim, nas salas de aula da EJA podemos encontrar diversas faixas etárias variando de 15 anos a idosos com idade bem avançada (segundo a legislação – BRASIL, 2010; MINAS GERAIS, 2016, a idade mínima para ingresso na EJA/anos finais do Ensino Fundamental é de 15 anos e na EJA/Ensino Médio, 18 anos), demarcando uma dimensão heterogênea relacionada à geração, mas não só, pois a diversidade social, cultural e, musicalmente, de gosto e de repertório também estão presentes na EJA (RIBAS, 2006).

Diante desse contexto de heterogeneidade na EJA, estabeleceu-se como objetivos específicos da pesquisa: conhecer as estratégias didáticas utilizadas para o ensino de música na EJA; saber como o professor trabalha os conteúdos musicais e como emprega os recursos de ensino; conhecer como se dá a relação entre professor e alunos da EJA; saber se e como o professor integra os conteúdos musicais às vivências heterogêneas dos alunos da EJA; conhecer como o professor lida com a heterogeneidade da sala de aula. Esses objetivos foram formulados de forma a responder a questão de pesquisa: como é o ensino de música na EJA? Lembrando que,

segundo os parágrafos 2º e 6º do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/1996, a música é tida como um conteúdo a ser ensinado dentro do componente curricular Arte (BRASIL, 1996), tal como ocorre na escola estadual que se configurou o campo empírico dessa pesquisa:

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017). (BRASIL, 2017).

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo (Redação dada pela Lei nº 13.278, de 2016). (BRASIL, 2016).

A Lei Nº 13.278/2016 revogou a Lei Nº 11.769/2008 que dava ao §6º do Art. 26 da LDB 9.394/1996 a redação: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2008).

De cunho qualitativo, a metodologia consistiu no estudo de caso de uma escola estadual, localizada na periferia de Araguari - MG. O bairro onde se encontra a escola é considerado de classe baixa pelo fato dos seus moradores, em sua maioria trabalhadores rurais, possuírem baixo poder aquisitivo (OS BAIROS, 2012, s/p.); fazem parte desse bairro dois conjuntos habitacionais. Se considerarmos que a EJA tem a missão de possibilitar a escolarização de alunos que não tiveram oportunidade de estudar na idade certa, ou seja, que não tiveram acesso e nem domínio da leitura e escrita na escola e fora dela (RIBAS, 2006 p. 72), torna-se compreensível que o bairro onde se localiza a escola pesquisada, com população de baixa renda e composta em grande parte por trabalhadores rurais, abrigue a EJA como modalidade de educação.

A coleta de dados ocorreu no segundo semestre de 2015 quando foram realizadas observações das aulas do componente curricular Arte e entrevistas semiestruturadas com três alunas de duas turmas (7º e 9º anos) de EJA - Ensino Fundamental, que funcionava no turno da noite. Ressalta-se que, para preservação da identidade das alunas entrevistadas, os nomes apresentados nas citações desse artigo são fictícios, escolhidos pelas autoras.

A EJA começou a funcionar na escola estudada atendendo os anos finais do Ensino Fundamental no ano de 2014, com uma turma destinada para os 6º e 7º anos (6º ano no primeiro semestre e 7º ano no segundo semestre). Em 2015 foi dada continuidade a essa turma que passou para os 8º e 9º anos (8º ano no primeiro semestre e 9º ano no segundo), e abriu-se mais uma turma que iniciou no 6º e 7º anos. Portanto, na escola pesquisada só se ofertava a EJA para os anos finais do Ensino Fundamental.

Na turma de 7º ano havia nove alunos matriculados, mas, somente três, uma mulher e dois homens com idade entre 17 e 45 anos, frequentavam as aulas que foram observadas. Na turma de 9º ano haviam 13 alunos matriculados, porém, somente nove, quatro homens e cinco mulheres, também com idade entre 17 e 45 anos, frequentavam as aulas observadas. As aulas do componente curricular Arte eram ministradas, por um mesmo professor, duas vezes na semana para a turma de 7º ano e uma vez para

a turma de 9º ano.

Tomando por base os objetivos formulados, pode-se conhecer as estratégias didáticas utilizadas pelo professor para o ensino de música no componente curricular Arte das duas turmas de EJA pesquisadas. Para entender o contexto dessas estratégias, buscou-se na literatura as tendências pedagógicas (abordagens Tradicional, Escolanovista, e Tecnicista – tidas como tendências conservadoras; e Sistêmica ou Ecológica, Progressista, e Abordagem do ensino pela pesquisa – tidas como tendências inovadoras) (QUEIROZ; MOITA; 2007); segundo estas, compreendeu-se que o modo como o professor conduzia as aulas do componente curricular Arte, em especial o ensino de música, na EJA se dava de acordo com um modelo pedagógico tradicional.

2 | ABORDAGEM EXPOSITIVA DAS AULAS

Como o professor não adotava livro didático nem texto impresso, durante as aulas, primeiramente escrevia o conteúdo na lousa e os alunos copiavam-no em seus cadernos. Enquanto os alunos copiavam o conteúdo da lousa, o professor ficava sentado em silêncio e por vezes conversava um pouco sobre assuntos variados. Quando os alunos terminavam de copiar, o professor lia em voz alta cada parágrafo do conteúdo anotado, grifando os termos que considerava de difícil compreensão e questionando os alunos sobre o significado de tais termos. Depois da explicação, na aula seguinte, o professor sempre trazia um exemplo prático do conteúdo ensinado, que podia ser um vídeo, uma música, um áudio ou uma imagem, sob o qual discutiam, recordando o conteúdo ensinado na aula anterior.

Para a introdução de um conteúdo novo o professor utilizava o recurso das perguntas, ou seja, fazia aos alunos diversas questões sobre o assunto a ser visto até chegar ao que ele determinava como certo para o que estava querendo ensinar.

É importante mencionar o esforço do professor observado para manter a atenção e o interesse dos alunos na aula do componente curricular Arte, e no ensino dos conteúdos de música, já que, devido à determinação da supervisão pedagógica da escola, não poderia haver “barulho” nas aulas desse componente curricular. De acordo com Tourinho (1993, p. 98), o ruído produzido pelos sons das aulas de música pode colocar em xeque “a imagem de organização que a escola deve manter”. A autora denuncia:

Ter que fugir ao barulho leva os professores a sujeitarem-se a determinados tipos de atividades. [...] Também em outras disciplinas, a frequência de certas atividades pode ser explicada pela segurança que elas oferecem em termos de barulho. A cópia, nas aulas de Comunicação e Expressão, ou a atividade de colorir, observada indistintamente em aulas diversas, são exemplos de práticas que seguramente podem eliminar o barulho (TOURINHO, 1993, p. 99).

Assim, diante da impossibilidade de trabalhar com a expressão criativa e produção sonora dos alunos, o professor se concentrou em ensinar-lhes os conteúdos musicais verbalmente e de modo expositivo, levando-lhes exemplos em áudio ou vídeo para

demonstrar-lhes a música.

3 | AVALIAÇÃO ESCRITA

A avaliação com aplicação de provas escritas era obrigatória no componente curricular Arte, na escola pesquisada. Quando questionado sobre a necessidade desse modo de avaliar a aprendizagem no componente curricular Arte, o professor justificou que era determinação da escola e que as provas deviam ser divididas ao longo do semestre.

Como a observação investigativa se deu num período em que ocorreram as avaliações, foi percebido que, em média, duas semanas antes da aplicação da prova escrita, o professor administrava à turma um trabalho para a revisão do conteúdo ensinado. O trabalho consistia num questionário escrito na lousa para que os alunos copiassem no caderno; quando era para ser respondido em sala de aula, o professor dava um tempo para que os alunos elaborassem as suas respostas, quando era para ser feito em casa, os alunos tinham que trazê-lo respondido na aula da semana seguinte. Na semana seguinte à administração do trabalho, o professor fazia a correção em sala de aula, e uma semana depois, aplicava a prova, que continha questões do trabalho, mas também questões inéditas.

Era comum que os alunos apresentassem dificuldade para responder as questões de revisão para a prova, ou porque não sabiam o conteúdo, ou porque, se tinham que respondê-las em casa, faltava-lhes tempo e não faziam o trabalho. A falta de tempo é a explicação para a necessidade de ter que se dedicar melhor ao estudo como preparação para a prova:

Alessandra: [Faltou] dedicar mais nos trabalhos, fazer os trabalhos mais bem feitos, as pesquisas; a gente faz tudo por cima, [tudo] resumido, por falta de tempo.

Pesquisadora: A falta de tempo é por que você trabalha?

Alessandra: É, e é [com] todos da sala. Todo mundo trabalha, então ele [o professor] pede pra gente fazer os trabalhos e a gente resume tudo. (Alessandra, entrevista realizada em 12 de dezembro de 2015).

O professor, então, acabava por administrar o trabalho de revisão em sala de aula mesmo, auxiliando os alunos para que respondessem as questões e entendessem o conteúdo que lhes seria cobrado na avaliação. Ele demonstrava ser muito atencioso para explicar os conteúdos; quando estavam respondendo as questões do trabalho de preparação para a prova, os alunos iam até a sua mesa com dúvidas que já haviam sido explicadas, e o professor lhes explicava o conteúdo novamente, quantas vezes fossem necessárias.

Elaine, uma das alunas entrevistadas, contou-me também sobre a dificuldade de lembrar a resposta no momento de realização da prova escrita. Para ela, “era tranquilo” fazer a prova, mas:

De vez em quando eu errava... “tava” nítida, a resposta “tava” nítida na minha mente, mas eu... sabe, você quer se sair bem mas na hora dá um branco na sua cabeça? (Elaine, entrevista realizada em 14 de abril de 2016).

Percebe-se pela resposta de Elaine a nuance de verificação do domínio de um conteúdo, característica do modelo pedagógico tradicional, e não a sua aprendizagem efetiva. De outro modo, Elaine teria a oportunidade de se expressar com seu próprio raciocínio, não importando se lhe falhava a memória para lembrar um conteúdo decorado.

Antes que começassem a responder as questões da prova, o professor deixava os alunos lerem o conteúdo anotado em seus cadernos. Deixar os alunos consultarem os seus cadernos revela-se um modo de subverter as amarras da tendência pedagógica tradicional ao modelo de verificação da aprendizagem, já que o professor, por não poder fugir de aplicar provas escritas, tentava respeitar a peculiaridade de suas turmas de EJA, as quais acolhiam alunos cuja característica da faixa etária apresentava comumente falhas de memória.

4 | ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO PEDAGÓGICO

O modo com que a sala era organizada (com as carteiras em fila e o professor se posicionando a frente dos alunos) também caracterizam uma tendência tradicional do ensino do conteúdo de música conduzido na EJA por orientação da escola que não permitia a produção sonora para evitar o “barulho”.

A escrita do conteúdo na lousa e a abordagem expositiva do conteúdo não demandariam outra organização do espaço e mobiliário senão a organização enfileirada das carteiras. Afinal, os alunos não eram estimulados a discussões em grupos e nem à produção sonora – o que, por sua vez, poderia gerar a necessidade da organização das carteiras em círculo, ou a evasão para além do espaço da sala de aula, por exemplo. A organização enfileirada ressalta a hierarquia entre professor e alunos, como também, do poder de quem detém o conhecimento – o professor que fica à frente da sala, foco para o qual todos os alunos devem dirigir a atenção.

5 | CONTEÚDOS MINISTRADOS

Como a determinação da supervisão escolar era não fazer barulho, não se podia fazer música nas aulas do componente curricular Arte, mas, podia-se falar sobre música, e a escolha do professor foi ensinar aspectos da história da música ocidental de tradição erudita. O professor se conduzia pela história da música ocidental e a ligava às demais modalidades artísticas (dança, artes visuais, teatro e arquitetura). Por exemplo, para explicação da formação arquitetônica dos teatros de ópera e a disposição das orquestras nestes teatros, o professor reproduziu um vídeo do primeiro ato da ópera *La Traviatta*, do compositor Giuseppe Verdi, com libreto de Francesco

Maria Piave e baseada no romance *A Dama das Camélias* (Alexandre Dumas Filho).

O compositor Wolfgang Amadeus Mozart também foi abordado pelo professor que passou informações sobre nascimento e morte do mesmo e algumas atividades que ele havia realizado na época em que era vivo, informações repassadas aos alunos de forma contextualizada historicamente.

Por considerar esses conteúdos informativos e distantes da realidade cultural dos alunos, foi perguntado às alunas que se disponibilizaram a dar entrevista se o que aprendiam de música nas aulas do componente curricular Arte iria contribuir para as suas vidas. Elas disseram que gostavam dos conteúdos, que era “muito valioso” o que haviam aprendido e, segundo, Alessandra:

Artes sim, né! Música não, porque a gente não faz música. [...] a gente estuda muita história, história antiga, essas coisas. Então contribui, pra mim que... a gente não tinha conhecimento, é ótimo! (Alessandra, entrevista realizada em 12 de dezembro de 2015).

Embora achasse que o conteúdo visto contribuía para a sua formação, afinal esse conteúdo não existia antes em seu repertório (“a gente não tinha conhecimento”), não passou despercebido para Alessandra que na aula de música não se criava nem se produzia sonoramente (“a gente não faz música”), apenas se estudava a “história” de movimentos musicais, compositores, gêneros.

Na abordagem dos conteúdos, e em busca de um dos objetivos específicos da pesquisa – entender como o professor integra os conteúdos musicais com as vivências heterogêneas dos alunos da EJA –, um dos recursos observados foi a utilização da preferência musical dos alunos. Assim, os estilos musicais predominantemente comentados pelos alunos, Funk e Gospel, tornaram-se objeto de estudo em algumas aulas, a partir dos quais o professor introduziu aspectos históricos e estruturais da música erudita. Considera-se, por essa forma de abordar o conteúdo musical, uma tentativa do professor de evadir-se das características do modelo pedagógico tradicional que valoriza o conhecimento de um grupo sociocultural dominante, o de tradição europeia ocidental. Embora esse conhecimento não tenha sido deixado de ser ensinado – e valorizado –, a forma como foi abordado (pela conexão com a cultura musical do aluno, geralmente considerada de menor valor estético) causa ambiguidade na caracterização do modelo pedagógico tradicional, tal como observado no ensino de música da escola pesquisada.

6 | RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNOS

Se a tendência pedagógica tradicional traduz um relacionamento rígido e hierárquico entre o professor e o aluno (QUEIROZ; MOITA, 2007), a relação entre o professor e os seus alunos na pesquisa relatada problematiza esse modelo, pois o mesmo era próximo de seus alunos. Mantinham diálogos que versavam sobre diversos assuntos, além dos alunos terem liberdade para “brincar” com o professor.

Essa proximidade do professor, o qual permitia que os alunos “brincassem” consigo, foi comparada com outras formas de relacionamento escolar mais hierárquico, vivenciadas por Alessandra:

[Como] a gente cresceu naquele tempo de antes, [em] que as coisas eram mais... sever[as], aquela coisa... Hoje não, a gente tem a oportunidade de brincar, sabe? Nossas aulas [são] mais uma diversão, e aprendendo, sabe? O que é bom. A gente gosta! (Alessandra, entrevista realizada em dezembro de 2015).

Essa relação amistosa e de proximidade, por possibilitar um clima mais favorável à aprendizagem, permitia que os alunos se sentissem mais confiantes em sala de aula e pudessem perguntar suas dúvidas sem receio ao professor. Este tinha cuidado e atenção com o processo de aprendizagem dos alunos, como ocorreu no momento em que alguns reclamaram do tamanho da sua letra quando estava escrevendo na lousa, e este então ampliou o tamanho de sua caligrafia.

Entende-se que essa relação amigável e respeitosa possa ser influenciada pela diferença etária entre os alunos e o professor estudado, já que muitos alunos tinham idade para serem seus pais: “Minha filha é da idade dele” [risos]. (Alessandra, entrevista realizada em 12 de dezembro de 2015).

Apesar da adoção de aulas expositivas, da aplicação de provas escritas, da organização disciplinadora do espaço pedagógico e da valorização de conteúdos culturalmente distantes dos alunos, a liberdade dada pelo professor a esses últimos, a proximidade com que se relacionava com eles fazia com que os mesmos gostassem das aulas de Arte e do conteúdo de música. Isso nos faz compreender que o relacionamento social e a oportunidade de estar na escola estimulam a aprendizagem na EJA – não efetivada, no entanto, no caso da escola pesquisada, devido ao distanciamento cultural do conteúdo ensinado e da didática tradicional valorizada por essa última.

7 | HETEROGENEIDADE DOS ALUNOS NAS TURMAS

Foram observadas associações etárias nas turmas pesquisadas e, conforme explica uma das entrevistadas:

Os jovens ficavam ali, entendeu? Mas a gente se interagia. Nós todos interagíamos, tal, todos! Mas quando [chegava alguém que] tinha uns 40 anos ou mais, era melhor porque eles [os jovens] ficam mais distantes. Não adianta, não tem como, né? Mas a gente sempre “tava” junto, interagindo junto. (Elaine, entrevista realizada em 14 de abril de 2016).

Alessandra também disse se sentir melhor entre pessoas de sua faixa etária, e comentou que na EJA ela se sente bem na sala de aula porque as pessoas são mais velhas: “[...] a nossa turminha a gente gostou porque... já tá na aula todo [mundo] da faixa etária de 35 [anos] pra cima” (Alessandra, entrevista realizada em 12 de dezembro de 2015).

Carolina, de outro modo, disse que a diferença de idade não importava muito dentro da sala: “nós éramos tudo amigo! Tudo amigo, não importava a idade” (Carolina,

entrevista realizada em 14 de abril de 2016).

Observou-se que a heterogeneidade etária impactava no desempenho dos alunos; percebeu-se que os mais velhos tinham mais dificuldade para copiar os conteúdos da lousa, ou seja, eram mais lentos que os alunos mais novos. Mas quando a proposta era discutir um determinado assunto, os alunos mais velhos sempre se destacavam, pois os jovens adultos eram mais tímidos para expressar suas opiniões.

Além da diversidade etária, observou-se heterogeneidade também na diversidade de comportamento e humor dos alunos. Dentro de uma mesma turma, tinha um senhor que era mais quieto e falava somente quando dominava o assunto, uma jovem mais tímida, mas que conversava com o professor sempre que o mesmo lhe perguntava alguma coisa, um jovem que mexia no celular toda vez que terminava de copiar o conteúdo da lousa, mulheres de meia idade que conversavam e riavam o tempo todo na aula, e um adolescente que sentava ao fundo da sala e nunca abria a boca.

A maioria dos alunos participava das aulas, ou seja, conversava com o professor sobre diversos assuntos além dos conteúdos estudados. A turma do 9º ano era mais participativa que a turma de 7º ano, e isso pode ser devido a quantidade de alunos presentes na sala; enquanto na turma do 9º ano nove alunos estavam presentes, na do 7º ano somente três alunos frequentavam a EJA.

Em relação à heterogeneidade, pode-se dizer que ocorriam ainda associações de gênero nas relações de amizade entre as mulheres. A heterogeneidade da EJA, portanto, não origina somente na dimensão das diferenças etárias. Ribas (2006) menciona que estudos no âmbito das ciências sociais discutem que a heterogeneidade se mostra como uma característica que “marca a conduta humana nos mais diversos períodos da vida na medida em que a condição sociohistóricacultural não se oferece de igual forma para todos os indivíduos de uma mesma categoria geracional” (RIBAS, 2006, p. 29).

8 | CONCLUSÃO

Os dados coletados revelaram estar presentes na aula de música do componente curricular Arte na EJA, a abordagem expositiva das aulas, a adoção da prova escrita como método de avaliação, a organização uniformizante do espaço pedagógico (com as carteiras enfileiradas), a adoção da história da música de tradição ocidental como principal conteúdo ministrado (já que não se podia fazer “barulho” durante as aulas de música).

De um lado, apesar dos esforços do professor de corrigir o tamanho de sua letra, aumentando-a ao escrever na lousa, de partir do repertório musical conhecido e vivenciado pelos alunos para tornar significativo o ensino de conteúdos musicais de tradição erudita, e de permitir que os alunos consultassem seus cadernos antes da aplicação da prova escrita, esforços que podem ser vistos como sinais de que o

professor tentava acolher a diversidade de vivências dos alunos da EJA, percebeu-se que não havia respeito à heterogeneidade da EJA na didática da aula de música na escola estudada. Mas como poderia haver se o controle da supervisão pedagógica determinava que a abordagem do ensino de música não podia permitir as expressões sonoras individuais e coletivas dos alunos por provocar “barulho” e que todos os alunos deviam fazer um mesmo tipo de prova de verificação de aprendizagem? Como poderia haver respeito à heterogeneidade da EJA se o modelo pedagógico tradicional uniformiza a diversidade de experiências e as idealiza num protótipo de aluno? Ainda que fosse outra a orientação pedagógica da escola pesquisada, que respeitasse as individualidades da comunidade escolar, ainda assim, faltaria harmonização para com a peculiaridade da EJA no que diz respeito aos alunos que chegam à escola sem instrumentos mentais para pensar conforme o raciocínio cognitivo valorizado por ela, e ainda têm que aprender e dominar seu repertório de conhecimentos, lógicas e vocabulários de tradição europeia ocidental.

Por outro lado, há de se considerar que mesmo se o controle pedagógico não deixa produzir sons na escola, a aula de música deve continuar existindo nesse espaço. Nesse sentido, as observações da pesquisa possibilitaram o entendimento de que o ensino de música não precisa estar necessariamente na prática de fazer música, mas também no trabalho com a apreciação e o vocabulário musical. Ou seja, utilizando de recursos pedagógicos tradicionais, como a lousa e o giz, por meio da escrita dos conteúdos na lousa e da cópia desses conteúdos pelos alunos em seus cadernos, o ensino de música foi possibilitado, mesmo que, às vezes, de modo excessivamente histórico. A coleta de dados das entrevistas revelou como algumas alunas viam o professor de Arte/música, principalmente sendo este mais jovem que a maior parte da turma, e como conseguiam absorver os conteúdos a partir das estratégias didáticas utilizadas por ele, bem como, pelo seu comportamento acolhedor dentro da sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996. Brasília: Palácio do Planalto, Governo da Presidência da República, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 15 de setembro de 2018.

BRASIL. **Lei Nº 11.769 de 18 de agosto de 2008.** Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília: Palácio do Planalto, Governo da Presidência da República, 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>. Acesso em 15 de setembro de 2018.

BRASIL. **Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Palácio do Planalto, Governo da

Presidência da República, 2013. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em 15 de setembro de 2018.

BRASIL. **Lei Nº 13.278 de 2 de maio de 2016.** Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília: Palácio do Planalto, Governo da Presidência da República, 2016. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13278.htm>. Acesso em 15 de setembro de 2018.

BRASIL. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Palácio do Planalto, Governo da Presidência da República, 2017. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em 15 de setembro de 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 3, de 15 de junho de 2010.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 2010. Disponível em <<http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao032010cne.pdf>>. Acesso em 15 de setembro de 2018.

COURA, Isamara Grazielle Martins. **A terceira idade na educação de jovens e adultos: expectativas e motivações.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2007.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE MG Nº 2.843, de 13 de janeiro de 2016.** Dispõe sobre a Organização e Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos – cursos presenciais, nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. Belo Horizonte: Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, 2016. Disponível em <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2843-16-r-republica%C3%A7ao.pdf>>. Acesso em 26 de março de 2017.

OS BAIRROS de Araguari. **Estudo das regiões da cidade através do lixo.** 2012. Disponível em: <<http://socio3b.blogspot.com.br/2012/06/caracteristicas-dos-bairros-de-nossa.html>>. Acesso em 15 de setembro de 2018.

QUEIROZ, Cecília Telma Alves Pontes de. MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. **Educação e as TIC's: uma aprendizagem colaborativa.** Natal: UEPB/UFRN, 2007.

RIBAS, Maria Guiomar de Carvalho Ribas. **Música na Educação de Jovens e Adultos: um estudo sobre práticas musicais entre gerações.** 2006, 199p. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

TOURINHO, Irene. Usos e funções da música na escola pública de 1º grau. ABEM, Associação Brasileira de Educação Musical. **Fundamentos da Educação Musical**, n.1, p. 91 - 133, 1993.

O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ELEMENTOS CONSTITUINTES DA MÚSICA: A VIVÊNCIA DE HISTÓRIAS COMO RECURSO

Lúcia Jacinta da Silva Backes

Universidade Feevale, PPG Processos e
Manifestações Culturais
Novo Hamburgo/RS

RESUMO: Esta pesquisa discute ensino e aprendizagem de elementos constituintes da música, cujo objetivo é construir uma teoria vivencial da música, envolvendo uma narrativa literária, confecção de materiais e a prática/vivência dessa narrativa em forma de dramatização para aprender teoria musical. Para isso se formulou o seguinte problema de pesquisa: Como oferecer conhecimento teórico-musical para crianças numa experiência de contação e vivência de uma história em que elas possam ser/vivenciar elementos constituintes da música? Como abordagem metodológica, a pesquisa toma por base a pesquisa-ação, já que esta permite proposição e realização de uma prática e teoria em que ambas as ações requerem a observação e análise de todo o processo a ser vivenciado. Como pressuposto teórico inicial, a pesquisa parte da proposta de educação musical de Émile Jaques-Dalcroze a partir de estudos, análises e conceitos estudados por Silvana Mariani (2012). Tendo em vista o acesso ao conhecimento teórico-musical e que este é possível de ser ensinado e apreendido de diversas formas, a investigação

contribui como uma metodologia em convergência com a literatura para disseminar um saber artístico, cultural e social – a música e seus componentes constituintes – a crianças a partir de algo que lhes é conhecido: a história infantil. Isso possibilita outros desdobramentos investigativos quanto ao viés da inclusão ao direito de conhecer e adquirir autonomia em relação à informação no que tange à intersecção de áreas do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Elementos teórico-musicais. Vivência musical. Educação musical.

ABSTRACT: This research discusses teaching and learning of constituent elements of music, whose objective is to construct an experiential theory of music, involving a literary narrative, confection of materials and the practice / experience of this narrative in the form of dramatization to learn music theory. For this purpose the following research problem was formulated: How to offer theoretical-musical knowledge for children in an experience of counting and experiencing a story in which they can be / experience constituent elements of music? As a methodological approach, research is based on action research, since it allows proposition and realization of a practice and theory in which both actions require the observation and analysis of the whole process to be experienced. As an initial theoretical

assumption, the research starts from Émile Jaques-Dalcroze's musical education proposal based on studies, analyzes and concepts studied by Silvana Mariani (2012). Given the access to theoretical-musical knowledge and that it is possible to be taught and learned in different ways, research contributes as a methodology in convergence with literature to disseminate an artistic, cultural and social knowledge - music and its constituent components - to children from something known to them: the children's story. This allows for other investigative developments regarding the inclusion bias to the right to know and acquire autonomy in relation to information regarding the intersection of areas of knowledge.

KEYWORDS: Theoretical-musical elements. Musical experience. Education.

1 | INTRODUÇÃO

Aprender e ensinar um conteúdo se torna, muitas vezes, um exercício difícil por envolver uma complexidade de fatores.

As pessoas são constituídas, também por fatos, crenças, imagens, palavras e ideias que as tornam ao mesmo tempo semelhantes e distintas, vendo-se em caminhos ora ainda a serem abertos, ora prontos para compreender e se perceber como pertencentes a um mundo subjetivo e objetivo. Como avançar num contexto material e subjetivo e que exige novos parâmetros sociais, novos modos de convivência, novos conhecimentos que a vida vai sugerindo dentro dessa dinâmica? Como o aprender e o ensinar conhecimentos têm se tornado mais acessível dentro dessa diversidade social e simbólica em que se vive?

Considerando o acesso ao conhecimento também no sentido de obter informações como possibilidade de criação, tem-se pensado sobre o ensino e a aprendizagem da música quanto ao seu conteúdo teórico-prático-artístico. Essa junção se deve ao fato de se entender que há imbricação de seus elementos tanto numa obra musical, propriamente dita, como também numa vivência musical. Eles andam sintonizados quando se dá o ensino e a aprendizagem de uma música.

Dentro disso, é que se pensa a construção de uma teoria vivencial da música, envolvendo uma narrativa literária, confecção de materiais e a prática/vivência dessa narrativa em forma de dramatização. Nessa perspectiva, pergunta-se: Como oferecer conhecimento teórico-musical para crianças numa experiência de contação e vivência de uma história infantil em que elas possam ser/vivenciar elementos constituintes da música? E como possibilidade de resolução, procura-se dar a conhecer elementos teóricos da música em que crianças entre seis e nove anos possam compreender e entrar em contato com o que constitui a música, utilizando-se sua própria teoria, seu código de escrita e leitura.

Isso requer, inicialmente, articular os elementos musicais, tais como: pauta, as figuras de notas (mínima, semínima e colcheia) - e suas respectivas pausas, em forma de história, em que esses elementos serão os próprios personagens. A narração

ainda que contada, propõe às crianças que sejam protagonistas, isto é, que elas vivenciem esses elementos, resultando numa determinada composição. As crianças, ao interagirem como personagens, poderão entrar em contato com o campo teórico musical. A aprendizagem musical se pretende através de vivência corporal e sonora.

A proposta dessa pesquisa vem ao encontro do que se tem visto e experienciado como educadora nesse campo – atuando no ensino dos instrumentos violão e teclado – e como participante do grupo de Pesquisa *Educação Musical: diferentes tempos e espaços*, desde o ano de 2012, no qual se realizou pesquisas referentes ao tema. Nessa prática e estudo, tem-se observado que, ao se ensinar tocar instrumentos e ao propor o estudo teórico-musical, este, muitas vezes, fica em segundo plano ou mesmo não desperta o interesse de estudantes por ser considerado, entre outros motivos, difícil, como expresso na fala de uma estudante de violão quando se mostrou e se falou da possibilidade de estudar algumas figuras de nota: “Isso é tudo grego para mim; não entendo; é muito difícil”. Assim, a teoria musical tem sido vista como um conteúdo muitas vezes deixado de lado por se mostrar denso e difícil. Ou ainda, ele se contrapõe ao que se ouve em relação à música: algo que lida com a emoção, com a alegria e com a expressividade corporal. Essa aparente aridez e dificuldade de domínio da “densidade” da teoria musical parecem afastar as pessoas do conhecimento sobre a constituição da música, como se não fosse importante ou necessário tal saber, bastando vivenciá-la.

No entanto, sabe-se que conhecer e compreender a linguagem gráfica e a leitura da música também podem se tornar aspectos importantes para a ampliação de conhecimento. Elas poderão ser um novo código, uma nova descoberta de comunicação que permitirá a construção de um texto a ser desvendado; um texto provocativo e reflexivo, trazendo à tona um olhar singular e coletivo de um contexto social. Isto é, conhecer elementos da linguagem musical assim como se tem conhecimento de letras, palavras, frases e se ter a liberdade de criar narrativas. Quanto à música, porém, as mesmas serão tecidas por meio de sons e de letras orientadas pela linguagem musical.

2 | PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa deriva de uma experiência tanto teórica quanto prática no que diz respeito ao conhecimento de elementos constitutivos da música. Propôs-se para isso partir de uma criação de história infantil em que elementos teóricos da música são apresentados a crianças em forma de personagens e, ao mesmo tempo, possibilitar uma interação no sentido de se participar da história vivenciando o conteúdo musical.

Dentro dessa perspectiva a experiência toma por base a pesquisa-ação, já que esta permite proposição e realização de uma prática em que ambas as ações requerem a observação e análise de todo o processo a ser vivenciado. Pode-se dizer, com isso, que a apropriação de um saber nasce concomitantemente no pensar sobre um objeto

e esse se constitui a partir de uma prática que possibilita a sua compreensão. A partir da pesquisa-ação “[...] reflexão e, ação e pensamento, polos antes contrapostos, agora seriam acolhidos em uma modalidade de pesquisa que considera a intervenção social na prática como seu princípio e seu fim último” (MIRANDA; RESENDE, 2006, p. 511).

Assim, a pesquisa-ação como abordagem metodológica desta investigação vem ao encontro da ação de levar ao conhecimento de crianças, elementos teóricos da música em que elas participam da construção desse saber, à medida que, ao brincar, vivenciam e aprendem alguns elementos musicais. E nessa vivência se apresenta uma introdução de como a música é composta. As crianças são envolvidas com a história infantil, ação com a qual elas se identificam com um novo conhecimento. Ou seja, elementos teóricos da música, porém dentro de uma prática que lhes é familiar – contação de histórias e brincadeiras – com movimentos corporais, usos de adereços e construção de um contexto que diz respeito a cada uma das histórias contadas. A compreensão e apreensão de parte do conhecimento musical se pretendem numa experiência do contexto infantil que confere significado para as crianças. A brincadeira faz parte do mundo delas no sentido de associá-la ao cotidiano, à sua própria vida. Em meio à brincadeira e à imaginação as crianças têm maior facilidade de articular conhecimento. Isso porque elas vivenciam a brincadeira e a imaginação. O novo também adquire sentido porque construído por elas próprias, do seu jeito.

[...] O objeto constitui uma totalidade que conecta e sintetiza sentidos e significados, descortinando processos em desenvolvimento. A fidelidade ao objeto diz respeito à apreensão dos diferentes nexos que o constituem. No entanto, não se trata simplesmente de arrolar e descrever tais nexos, mas de apreendê-los como síntese significativa e histórica de seus processos, numa totalidade que não se reduz à relação de tudo que lhe diz respeito, mas se refere a um todo significativo que apreende o objeto como expressão objetivada de sujeitos humanos em condições históricas determinadas e elabora a síntese da experiência recriada pelo pensamento (MIRANDA; RESENDE, 2006, p. 514).

Apropriar-se de um conhecimento por meio de algo que é parte integrante da vida infantil – no caso, a brincadeira – e este saber ser construído e percebido pelas crianças, pode ser assimilado de forma mais significativa porque o processo de torná-lo como tal foi sendo selecionado, experimentado, vivenciado pelos sujeitos que, foram moldando-o de acordo com seu contexto cultural e social, produzindo um novo significado e um novo sentido para sua vida pessoal e coletiva.

3 | MÚSICA NA ESCOLA: BREVE HISTÓRICO

A importância da música na escola vem sendo cada vez mais discutida e reconhecida pelo campo da educação. A discussão e o reconhecimento são frutos de uma longa trajetória de luta por parte de profissionais da educação que sabiam o quanto a arte – e por assim dizer, a música – é fundamental para o desenvolvimento humano e social. Decorre disso a luta pela implantação da música na escola.

Muitas discussões que visavam à valorização da arte como disciplina curricular deram-se em meio a encontros e congressos organizados por educadoras e educadores, principalmente no início da década de 1930, período em que “políticas voltadas para o ensino de Arte e de Música passam a ser regulamentadas no país” (DIA; LARA, 2012, p. 909). No entanto, foi a partir dos anos 1980 que a mobilização para esses ensinamentos começaram a se configurar de forma mais intensa, visto que “a década de 1980 foi marcada pela organização dos profissionais de Arte-Educação, que passaram a se reunir em encontros e em congressos e, conseqüentemente, formaram associações” (DIA; LARA, 2012, p.926). Foi um período de luta pelo reconhecimento das artes como componente curricular e de outras discussões, como por exemplo, o conteúdo a ser desenvolvido (DIA; LARA, 2012).

Ao se olhar para a trajetória da música na escola, percebe-se que esta esteve como disciplina ou como conteúdos musicais, na pauta de currículos escolares em vários momentos da história da Educação Brasileira. Um panorama de como o ensino de música se deu no Brasil, em diferentes períodos de sua história, Brasil Império (1854) na República Velha (1890), na Era Vargas (1931) e na República Populista (1946), encontra-se, por exemplo, em Quadros Jr. e Quiles (2012). O conteúdo musical referido na legislação oferecia a estudantes da época um bom embasamento teórico-musical. No Brasil Império, estudantes já tinham como conteúdo “Noções de música e exercícios de canto” em seus estudos (QUADROS JR; QUILES, 2012, p.175). Na República Velha, estudantes aprendiam, entre outros conteúdos, “cânticos escolares de ouvido, conhecimento e leitura de notas, compassos, claves e primeiros exercícios de solfejo” (QUADROS JR; QUILES, 2012, p.177-178). Na Era Vargas o que prevalecia no ensino de música era o canto orfeônico, prática que vinha ocorrendo no Brasil desde 1912. E na República Populista a música foi mantida pelo canto orfeônico. Ainda nesse período da República Populista, havia o ensino do canto orfeônico, um curso de especialização para docentes. Dentro do núcleo de disciplinas, nessa especialização, conteúdos musicais eram oferecidos em “Didática do Canto Orfeônico, Prática do Canto Orfeônico, Formação Musical, Estética Musical e Cultura Pedagógica” (QUADROS JR; QUILES, 2012, p.181).

A música, assim, pode ser entendida como parte integrante de currículos escolares e com seu conteúdo elementar resultando um conhecimento relevante a estudantes. O canto orfeônico foi uma modalidade de forte presença, pois “carregava, em suas letras de música, valores morais e cívicos”, importante para o contexto brasileiro, principalmente no período do Estado Novo, em 1937 (DIA; LARA, 2012, p.912). Estado que aspirava ser um Estado Nacional, com crescimento e desenvolvimento econômico. Logo, para uma cultura e uma língua que o identificassem como tal, um pensamento homogêneo se fazia necessário.

Tendo em vista que Estado Novo foi instaurado num período de transformações econômicas (com a industrialização) e sociais (com a formação de uma sociedade urbana), o Canto Orfeônico atuou como aliado da instauração dessa nova

No entanto, o canto orfeônico, se observado dentro de outros períodos históricos, pode ser visto, também, como um processo de conhecimento de elementos constituintes da música, fato que se mostra, por exemplo, em disciplinas como didática do canto orfeônico e prática do canto orfeônico, em que estudantes se deparavam com o conhecimento teórico-prático (QUADROS JR; QUILES, 2012).

Após a República Velha, no ano de 1961, tem-se o Decreto 51.215, um documento que antecede as Leis de Diretrizes e Bases, que traz novas normas à educação musical brasileira. Os conteúdos musicais eram apresentados a estudantes por meio, por exemplo, da prática de ritmos, execução de sons, danças folclóricas e cantigas de roda (QUADROS JR; QUILES, 2012).

Com a polivalência do ensino de artes a partir da Lei 5.692 de 1971, a música não é mais contemplada como disciplina, mas integrante de um componente curricular, a educação artística. A forma como seu ensino era dado anterior à Lei 5.692/71, limitando-o à teoria musical ou ao canto coral, não se adequaria à proposta da educação artística (PENNA, 2004). Assim, o conhecimento teórico-musical vai sendo enfraquecido e perde espaço no ensino escolar. Herança que ainda é perceptível no contexto escolar de hoje e, muitas vezes, em espaços extraescolares de caráter privado e público.

O curso de Educação Artística, criado em 1973, foi transformado em um curso de várias habilidades artísticas, ou seja, diversas linguagens de artes eram contempladas simultaneamente. Com esse tipo de formação de professores de artes, o ensino de música na escola, ficou ainda mais enfraquecido e sem uma identidade. Além disso, os profissionais com formação em música não foram alocados no contexto escolar, e o ensino de música, propriamente dito, passou a ser desenvolvido mais em conservatórios e escolas especializadas, tornando-se privilégio de poucos. (DIA; LARA, 2012, p. 925).

Esse panorama da educação musical brasileira se mostra marcado por diferentes momentos históricos. De certa forma isso contribuiu para que a educação musical passasse por diversas mudanças em sua base curricular. Nesse movimento pendular ora com ênfase nos aspectos teóricos, ora em aspectos mais genéricos, fragmentados e mais voltados para uma vivência musical, percebem-se lacunas quanto aos conhecimentos teóricos da música, priorizando-se mais aspectos vivenciais que têm relação com ela e não a sua estrutura formal e teórica.

4 | EDUCAÇÃO MUSICAL ATRAVÉS DO MOVIMENTO CORPORAL

A pesquisa realizada, uma experiência tanto teórica quanto prática no que diz respeito ao conhecimento de elementos constitutivos da música, assenta sua base teórica sobre a pedagogia de Émile Jaques Dalcroze. Este pedagogo musical, “desenvolveu gradualmente um método de educação musical baseado no movimento, onde o aprendizado ocorre por meio da música e pela música” (MARIANI, 2012, p. 27).

Um aprendizado que vai ao encontro do que dá vida ao corpo e que para a música é importante: a pulsação, o ritmo. Ao criar a rítmica, um sistema educacional relacionado à educação e que “fornece instrumentos para o desenvolvimento integral da pessoa por meio da música e do movimento” (FONTERRRADA, 2008, p. 131), Dalcroze pretendeu um ensino musical em que a aquisição do conhecimento de elementos musicais passasse primeiramente pelo corpo. A aprendizagem musical da forma como vinha se fazendo, considerada por Dalcroze de “maneira mecânica e estéril” (MARIANI, 2012, p. 29), passou a ser pensada e reconstruída com base numa metodologia centrada na sensação corporal. O pedagogo musical “pretendia desvencilhar o aluno de uma prática mecânica no aprendizado da música, normalmente apoiado na análise e na escrita sem a participação do corpo, que ele considera fundamental para a sensibilização da consciência rítmica” (MARIANI, 2012, p. 31). Dentro dessa proposta, oferecer um conhecimento musical para crianças significa entrar em sintonia com o mundo delas. Uma brincadeira, um jogo musical, por exemplo, implica, entre outros elementos, o movimento corporal. Nesse sentido, é interessante associar o conteúdo à imagem do brincar, correr, andar, saltar, imaginar, rolar, pois a criança, também se expressa e se comunica, tanto física quanto emocionalmente por meio de movimentos e da expressão corporal. Essas ações corporais traduzem a apropriação abstrata de um conhecimento que se apenas expressado verbalmente ou enfatizado dessa forma poderia se tornar um tanto mais difícil de ser assimilado. Nesses termos, a relação corpo e mente na apreensão de um saber não se apresenta dicotômica, mas única, “baseada na audição e atuação do corpo” como pensado por Mariani (2012) sobre a proposta de Dalcroze.

Ainda dentro dessa perspectiva em que pelo movimento corporal se aprende elementos que formam a música, Mariani (2012) aponta que Dalcroze tinha como objetivo também levar a arte para a sala de aula, “transformar a aula de música em momentos poéticos” (MARIANI, 2012, p. 30). Não só a música como uma linguagem artística, mas a junção de outras linguagens como ato educativo e ampliação de conhecimento. Na medida em que elementos de campos artísticos diferentes se deparam num processo educativo, tem-se a possibilidade de conhecer aspectos estruturais que os compõem, permitem-se comparações, distanciamentos e aproximações interessantes na construção de novos saberes. No caso da proposta de Dalcroze, música e dança são duas linguagens artísticas que se complementam quando do movimento corporal, já que a música, por sua expressão melódica, sugere gestos, e a dança parece buscar um ritmo para movimentar traços que o corpo deseja expressar. Nesse mesmo sentido, outras possibilidades se instauram na linguagem musical com seus elementos constituintes podendo se tornar importantes meios de conhecimento no campo educacional em que o movimento corporal também possa ser basilar na apreensão teórico-artística, como, por exemplo, a música e a literatura.

A compreensão de um conhecimento por meio da sensação corporal propõe perceber a relação do todo orgânico de que as pessoas são constituídas. No que se

refere à música, principalmente quanto à percepção de uma melodia, sente-se, por exemplo, a impressão de que é preciso levar o corpo para uma direção; há algo interno que parece se conectar quando da audição de uma música. Talvez seja isso que faça com que a apreensão de seu conhecimento teórico se torne mais acessível. O corpo, constituído por diferentes fluxos, é movimento, é dinâmico e flexível e, por isso se apresenta como um meio de assimilação de saberes.

Segundo Fonterrada (2008), a junção ritmo e atividade motora não é uma criação de Dalcroze, embora o estudo da ligação desses dois elementos tenha partido dele. Pesquisadores de outras áreas também estavam realizando estudos voltados para a questão motora.

Vários estudos em psicologia, na mesma época, dão-se conta da natureza motora do ritmo; Bolton, em 1884, [...] afirmava que os movimentos involuntários que acompanham a percepção do ritmo não são resultado da experiência rítmica como tal, mas sua própria condição ou [...] não são reconhecidos como efeito, mas como causa. (FONTERRADA, 2008, p.132).

O ritmo faz parte da vida humana. Dalcroze antecipou-se a descobertas de sua época, quando na prática de sua Rítmica, trouxe aspectos que fundamentariam a psicologia do desenvolvimento, no sentido de pensar que “a ação corporal é, ao mesmo tempo, fonte, instrumento e condição primeira de todo o conhecimento ulterior” (FONTERRADA, 2008, p.132). O movimento do corpo é, nesse sentido, um espaço para marcar o novo. O novo que antes se mostrava dicotômico porque descrito, percebido e discutido separadamente, agora, visualiza-se como um objeto único, constituído por uma energia orgânica, em que saberes teóricos se imbricam no e com o corpo, podendo, assim, emergir a compreensão de um conhecimento.

5 | À GUIA DE UMA ANÁLISE E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de levar conhecimentos de elementos teórico-musicais a crianças, por meio da contação de histórias, trouxe à tona um cenário de muitas brincadeiras. Histórias foram sendo construídas a partir da experimentação e vivência do tocar instrumentos de percussão, objetos sonoros, usos de adereços e do cantar diferentes canções.

A pauta, as figuras de notas semínima, mínima e colcheia, e suas respectivas pausas, foram se tornando conhecidas pelas crianças, no pular e parar sobre a pauta quando escutavam um som relacionado à duração das figuras e das pausas. O pentagrama foi construído no chão com a ajuda das crianças. Sempre que feito, perguntava-se o número de linhas, ao que respondiam e já se ia colocando no chão. Usavam-se fios de linha de crochê na cor preta, numa referência à cor e espessura tradicional da pauta.

Como a percepção da duração do som se daria quando do pular ou parar sobre a pauta colocada no chão, em conversa sobre os elementos musicais referidos, as

crianças associavam movimentos de animais, tais como pular e saltar. Daí, ao invés das crianças serem a própria figura de nota como proposto inicialmente, representando uma determinada duração, elas vivenciavam a duração das figuras de notas e suas respectivas pausas no corpo quando do pular, saltar e parar, imitando bichos de que mais gostam. Dessa forma as crianças junto à aprendizagem dos elementos teórico-musicais propostos acabam por tecer uma história, imitando animais em diferentes lugares e situações, geralmente brincando. Ou seja, a narrativa de histórias, articulada com o conhecimento teórico-musical se deu de uma criação que partiu das crianças, do jeito que para elas se torna significativo e apreciam: brincando e, dessa forma, assimilando conhecimento de escrita e leitura musical.

Levando em conta que a escrita deste texto refere-se a uma pesquisa-ação que ainda se encontra em andamento, a análise e os resultados apresentados constituem-se ainda preliminares. Em traços gerais, pode-se dizer que conhecer e compreender a linguagem gráfica e a leitura da música podem se tornar aspectos importantes para a ampliação de conhecimento. Elas poderão ser um novo código, uma nova descoberta de comunicação que permitirá a construção de um texto a ser desvendado; um texto provocativo e reflexivo, trazendo à tona um olhar singular e coletivo de um contexto social. Isto é, conhecer elementos da linguagem musical assim como se tem conhecimento de letras, palavras, frases e se ter a liberdade de criar narrativas. Quanto à música, porém, as mesmas serão tecidas por meio de sons e de letras orientadas pela linguagem musical.

REFERÊNCIAS

DIA, Sheila Grazielle Acosta; LARA, Ângela Mara de Barros. A legislação brasileira para o ensino de artes e de música 1920 a 1996. In: **Anais Eletrônicos do IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba. p. 908-936. jul./ago., 2012.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. ed. São Paulo: Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze: a música e o movimento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 25-54.

MIRANDA, Marília Gouveia de; RESENDE, Anita C. Azevedo. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 33, p. 511-565, set./dez. 2006.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. **Revista da ABEM**. v. 10. Porto Alegre. p. 19-28, mar. 2004.

QUADROS JR., João Fortunato Soares de; QUILES, Oswaldo Lorenzo. Música na Escola: uma revisão das legislações educacionais brasileiras entre os anos 1854 e 1961. **Revista Música Hodie**. v.12, n.1, Goiânia. p. 175-190, 2012.

O ENSINO DE MÚSICA A PARTIR DA TIPOLOGIA DOS CONTEÚDOS DE ANTONI ZABALA: UMA EXPERIÊNCIA EM UM CENTRO DE OBRAS SOCIAIS

Fernanda Silva da Costa

Universidade Federal do Maranhão

São Luís – Maranhão

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo relatar as ações desenvolvidas em um Centro de Obras Sociais, experiência essa obtida através do estágio Supervisionado II do Curso de Licenciatura em Música da UFMA. Esta Associação tem como objetivo prestar apoio comunitário, social e educativo para a população vulnerável do bairro do São Francisco em São Luís. Participaram dessa experiência 118 alunos, sendo 58% do turno matutino e 42% do turno vespertino, 55% do sexo feminino e 45% do sexo masculino, com idades entre 7 a 12 anos. As propostas metodológicas foram desenvolvidas com base na tipologia dos conteúdos para a divisão conceitual, procedimental e atitudinal das temáticas abordadas. Como recurso, foram utilizados caixa de som, instrumentos de percussão e flauta doce. Para a avaliação da proposta, foram utilizados o diário de bordo e a análise individual e coletiva dos alunos. Entre os resultados positivos, destaco a possibilidade de desenvolver propostas metodológicas no campo educacional, refletir sobre falhas e propostas previstas não realizadas, a contribuição com o trabalho desenvolvido pelo

Centro de Obras Sociais e o desenvolvimento musical expressivo dos alunos. Como negativo destaco a falta de supervisores na área de música. Por fim, considero o estágio um período deveras delicado, pois pode ser fundamental para continuidade ou não na profissão de professor. Portanto é importante a passagem durante a formação inicial, pois é o momento que possibilita aos licenciandos analisar, refletir e conhecer o seu espaço profissional.

PALAVRAS CHAVE: Ensino de música, Tipologia dos conteúdos, práticas educacionais.

ABSTRACT: The purpose of this essay is to report the actions I developed in a social care center after a pedagogical experience obtained during the music undergraduate course at UFMA. This social care center aims to provide community, social and educational support to the vulnerable population of the São Francisco neighborhood in São Luís. My educational activities involved 118 students (65 female and 53 male aged 7 to 12 years) and the methodological proposals were based on the typology of the contents for the conceptual, procedural and attitudinal division of the topics addressed as defined by Zabala (1998). The resource used were speakers, percussion instruments, and flute. The activities were assessed via diary annotations, and individual and collective analysis of the students. Among

the positive results, I would like to highlight the following: the possibility of developing methodological proposals in education; the possibility of reflecting on failures and plans not performed; the contribution to the work developed by the social care center; and the students' expressive musical development. As a negative result, I would point out the lack of supervisors specialized in music. Finally, I consider the practical teacher training during the undergraduate course a very delicate period, since it may be fundamental for continuity or not in the teaching profession. Therefore, it is important to have this experience in teaching because it is the moment that allows the undergraduate students to analyze, reflect and know their professional scope.

KEYWORDS: Music teaching, Content typology, educational practices.

INTRODUÇÃO

Não se deve pensar nos conteúdos como forma única e exclusiva de realizar o desenvolvimento educacional, mas como ponto de partida para atingir os objetivos propostos em todos os níveis de aprendizado (ZABALA, 1998). Para isso, Zabala (1998) apresenta uma organização baseada em tipologias: conteúdo conceitual (saber), procedimental (saber fazer) e atitudinal (ser) com o objetivo de obter maior efeito na aprendizagem dos alunos. O PCN (1998, p. 41), propõe eixos norteadores que se enquadram com este pensamento onde a articulação dos conteúdos se permeia na produção, fruição e reflexão.

A produção refere-se ao fazer artístico e ao conjunto de questões a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e dos produtores sociais de arte. A fruição refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado. Tal ação contempla a fruição da produção dos alunos e da produção histórico-social em sua diversidade. A reflexão refere-se à construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos colegas e sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão (BRASIL, 1998, p. 41).

Com base nesses pressupostos, o conteúdo conceitual (saber) foi relacionado ao momento da contação de histórias (fruir), pois esta prática proporciona o envolvimento, atenção dos alunos, imaginação e emoção, facilitando a relação professor-aluno e, conseqüentemente, a absorção dos conteúdos. Mateus et al. (2014, p. 56) consideram que “a contação de histórias é uma atividade fundamental que transmite conhecimentos e valores, sua atuação é decisiva na formação e no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” e Sousa e Bernardino apontam que a contação de histórias “[...] é uma estratégia pedagógica que pode favorecer de maneira significativa a prática docente na educação infantil e ensino fundamental” (2011, p. 237).

Para Zabala (1998), a aprendizagem se torna significativa quando é possível ensinar algo novo partindo de conceitos previamente conhecidos pelos alunos. Quando essa relação não é estabelecida, se tem apenas uma aprendizagem superficial, mecânica e sujeita a esquecimentos. Partindo deste pensamento, considera-se que envolver os conteúdos nos limites da aprendizagem dos alunos e utilizar a contação de

histórias para conduzi-los pode ser uma ferramenta poderosa para uma aprendizagem expressiva.

O conteúdo procedimental está relacionado com o fazer, neste sentido foi associado a práticas pedagógicas como brincadeiras e jogos musicais, a fim de estimular a produção do conhecimento. Para Sousa e Bernardino:

A ludicidade com jogos, danças, brincadeiras e contação de histórias no processo de ensino e aprendizagem desenvolvem a responsabilidade e a auto expressão, assim a criança sente-se estimulada e, sem perceber desenvolve e constrói seu conhecimento sobre o mundo (2011, p.237).

Brincar é essencial na vida de toda criança. Portanto, utilizar o brincar como metodologia é simplesmente uma segurança de aprendizagem significativa, desde que seja desenvolvida com planejamento e reflexão.

Além de conhecer os conteúdos e praticá-los, é necessário refletir sobre eles. Por que preciso aprender sobre intensidade? Por que não posso falar sempre forte? Por que preciso respeitar o gosto musical do meu colega? Por que não posso sorrir do improviso de João? Essas são perguntas que devem estimular o pensamento reflexivo sobre todo o ocorrido durante uma aula, promovendo assim o desenvolvimento do conteúdo atitudinal. Os alunos precisam sentir-se motivados para aprender e isso só ocorre quando sabem a razão pelo qual precisam absorver tais conhecimentos.

Partindo destas questões, o objetivo deste trabalho consiste em apresentar os resultados das ações músico-educacionais em um Centro de Obras Sociais, obtidos durante o Estágio supervisionado II do curso de licenciatura em música da UFMA, que se configura como momento propício para relacionar os fundamentos educacionais a práticas pedagógicas no contexto da educação básica, a fim de proporcionar ao licenciando a oportunidade de analisar, experimentar, refletir e atuar no ensino fundamental. Esta experiência será apresentada da seguinte forma: 1) o centro de obras sociais, 2) perfil dos alunos, 3) metodologia utilizada, 4) resultados e 5) considerações finais.

O CENTRO DE OBRAS SOCIAIS

Em meados de 1983, algumas áreas do bairro do São Francisco eram marcadas por grande pobreza. “Habitações construídas sobre girais, nas áreas de mangue e alagados, às margens do rio Anil e do Igarapé às margens da Lagoa da Jansen” (PARÓQUIA...,2016) era o cenário em que viviam os moradores deste bairro. Com o objetivo de prestar apoio comunitário, social e educativo para esta população, estruturou-se aos poucos o Centro de Obras Sociais pelo Frei Antônio Sinibaldi.

Ap princípio, as atividades ocorriam em uma casa de palha. Em 1989, as instalações físicas foram construídas na rua 10 s/n, Vila União, no bairro do São Francisco, na cidade de São Luís-MA, com o apoio da comunidade e da Fundação Banco do Brasil. A partir do estabelecimento próprio, foi possível sistematizar as atividades oferecidas

pelo projeto.

Atualmente, a associação funciona no turno matutino e vespertino, cada turno com 100 alunos que são divididos em 4 grupos. Cada grupo de alunos recebe um nome e divide-se conforme a faixa etária. A tabela a seguir representa esta organização:

Grupo	Faixa Etária
Primavera	7 a 8 anos
Inverno	9 a 10 anos
Verão	11 a 12 anos
Outono	13 a 15 anos

Tabela 1: Divisão dos Grupos

Fonte: Dados do autor

Os grupos dividem-se por salas, onde cada uma é caracterizada por um eixo temático. A sala A (Texto com texto), a sala B (Brincando com os números), a sala C (conhecimentos gerais) e a sala D que é destinada para atividades diversas com os adolescentes (oficinas, palestras etc.). Os grupos primavera, inverno e verão recebem aula em uma das salas (A, B ou C) no primeiro horário abordando um dos temas, no segundo horário é realizada uma troca, uma espécie de “rodízio” para abordar a segunda temática do dia.

Sala	Número de Alunos	Temática
A	25	Texto e contexto
B	25	Brincando com os números
C	25	Conhecimentos gerais
D	25	Oficinas

TABELA 2: Salas e Temáticas

Fonte: Dados do autor

A seguir, apresenta-se a tabela com os respectivos horários: O primeiro horário é destinado para acolhida, momento em que os alunos são recebidos em uma roda de conversa, ficam livres para compartilhar momentos como atividades realizadas na escola, em casa, etc. Na acolhida também são realizados alguns informes da coordenação, orações e cantigas. No segundo horário, as turmas são encaminhadas para uma das salas onde desenvolvem atividades no primeiro tema, no terceiro horário é realizado o intervalo, momento em que é oferecido o lanche e são realizadas atividades como jogos e leitura de gibis. Em seguida, são encaminhados para o último momento onde as turmas trocam de sala e participam das atividades do segundo tema e por fim são liberados para casa.

Horário – Matutino	Horário – Vespertino	Atividades Desenvolvidas
7:30 – 8:00	13:30 – 14:00	Acolhida
8:00 – 9:00	14:00 – 15:00	Temática I
9:00 – 10:00	15:00 – 16:00	Intervalo
10:00 – 11:00	16:00 – 17:00	Temática II

TABELA 3. Horário das atividades

Fonte: Dados do autor

Atualmente, o projeto se mantém com o dízimo da igreja e doações da comunidade. Quem busca uma vaga no projeto, procura a instituição como um lugar para deixar seus filhos enquanto trabalha, e esse era um dos objetivos do Frei Antônio Sinibaldi ao criar a associação: “O espaço foi criado para deixarem vossos filhos, mas vós vão em busca do sustendo de vocês”. Além disso, os pais buscam a associação para aprimorar o aprendizado dos filhos, realizar reforço escolar, receber alimentação oferecida e etc.

PERFIL DOS ALUNOS

Ao ingressar no Centro de Obras Sociais, os pais são obrigados a preencher um formulário onde devem fornecer informações sobre perfil dos alunos no que se refere ao sexo, idade, escolaridade, além de informações pessoais dos responsáveis como: estado civil, escolaridade e profissão. Levando em consideração a importância em conhecer o perfil do público alvo para o desenvolvimento de propostas metodológicas educacionais, considerou-se necessário realizar a análise dessas fichas. Desta maneira, foram tabulados em planilhas 118 formulários de um universo de 200. Foram analisados apenas os formulários dos alunos que participaram do estágio. Os resultados revelaram quanto ao turno que 58% são do turno vespertino e 42% do turno matutino. Quanto ao sexo, 55% dos alunos são do sexo feminino e 45% são do sexo masculino.

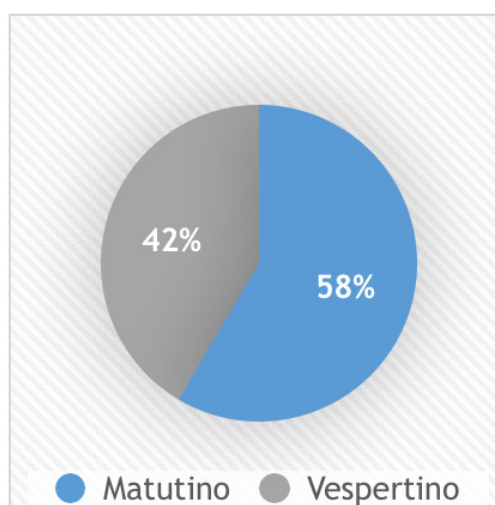


GRÁFICO 1: Distribuição dos estudantes por turno

Fonte: Dados do autor

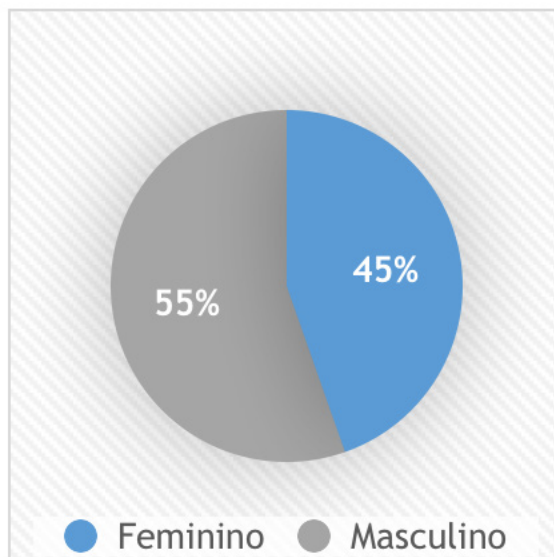


GRÁFICO 2: Distribuição dos estudantes por sexo

Fonte: Dados do autor

O Centro de Obras Sociais possui como pré-requisito para inscrição que os alunos estejam devidamente matriculados em escola regular e solicitam no ato da matrícula a declaração escolar. Desta maneira, a inscrição na Associação é efetivada no contra turno. O gráfico a seguir mostra que estudantes do ensino fundamental I foram o público com maior participação na experiência.

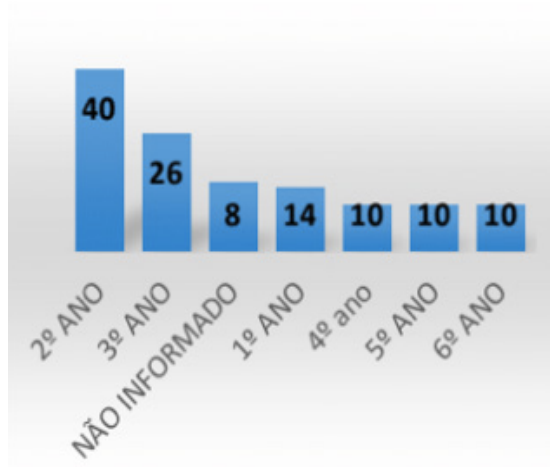


GRÁFICO III: Distribuição dos alunos por idade.

Fonte: Dados do autor

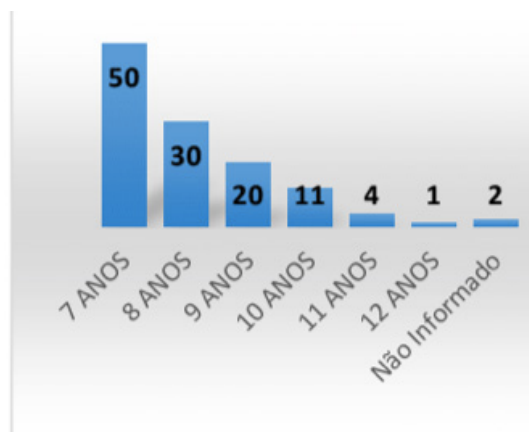


GRÁFICO IV: Distribuição dos alunos por escolaridade

Fonte: Dados do autor

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como já mencionado anteriormente, este trabalho tomou como base a tipologia dos conteúdos de Antoni Zabala para organização das aulas. Desta maneira, as aulas foram divididas em partes, a fim de proporcionar um momento conceitual, o qual era destinado para a exposição de questões históricas, teóricas e definição de termos utilizados durante as atividades; procedimental, destinado para o desenvolvimento prático dos conteúdos abordados e atitudinal, momento específico para reflexões.

Os conteúdos do plano de atividades partiram de uma sistematização geral realizada por 10 alunos participantes deste estágio, sob orientação do supervisor docente. Os estagiários se organizavam em duplas e trabalhavam com todos os grupos de alunos citados acima (primavera, verão, outono e inverno). A metodologia utilizada era organizada por cada dupla. Os conteúdos trabalhados foram: propriedades do som, timbre, ritmo, andamento, pentagrama, clave, notas e figuras musicais. Para as aulas, utilizou-se como critérios de escolha “conteúdos compatíveis com as possibilidades de aprendizagem do aluno” (BRASIL, 1998, p. 41-42), além de conteúdos não trabalhados por outros licenciandos, tendo em vista que todos desenvolviam atividades com o mesmo público.

As aulas de música tinham duração de uma hora e aconteciam em uma das salas temáticas citadas anteriormente. Como metodologia foi utilizada a contação de histórias, jogos e brincadeiras musicais. A sequência didática ocorria da seguinte forma: acolhimento; exposição do conteúdo; desenvolvimento do conteúdo; reflexão sobre o conteúdo e despedida.

O acolhimento era o momento de recepção dos alunos, que geralmente ocorria a partir de cantigas de boas-vindas, e era também o momento de alongar o corpo como forma de preparação para o desenvolvimento das atividades do dia. A exposição dos conteúdos, era o momento para a apresentação conceitual da temática a ser desenvolvida durante a aula. Tal mostra ocorria a partir da contação de histórias, onde

a narração geralmente envolvia os sons da natureza, cotidiano e etc. e também através da apreciação de canções, fomentando a percepção dos alunos para posteriores discussões como por exemplo, os diferentes timbres compostos na música.

O conteúdo procedimental era o momento realizado de forma prática, através de jogos e brincadeiras musicais como:

- **Telefone sonoro sem fio**

Com os alunos sentados no chão em círculo, um tambor é entregue a um dos alunos, onde ele deve executar qualquer ritmo que vier a cabeça. Em seguida o instrumento é passado de mão em mão para que cada criança tente repetir o ritmo produzido pelo colega. O objetivo é desenvolver a atenção, percepção e a criatividade rítmica.

- **Passa a bola no andamento da música**

Em círculo, sentados ou em pé, o professor toca na flauta doce (ou em outro instrumento melódico) uma determinada música, enquanto isso os alunos devem passar a bola para o outro no andamento da canção. Ao perceber que os alunos desenvolveram a passagem da bola no pulso corretamente, o professor poderá alternar o andamento, ora rápido, ora devagar. O objetivo é desenvolver de forma prática o conceito de andamento e pulsação.

- **Marchando no andamento**

Seguindo o mesmo princípio da atividade anterior, esta trabalha a variação de andamento através da marcha.

- **Bingo sonoro**

Neste jogo distribui-se cartelas com seis imagens distintas, variando entre imagens de animais (gato, cachorro, pato, vaca), objetos (apito, liquidificador) e instrumentos musicais (violão, piano, flauta). Depois deve ser executado uma sucessão de sons, variando entre os citados a cima, primeiramente os alunos têm que adivinhar qual é o som e, em seguida, verificar na cartela se corresponde a alguma das imagens para marcar. Vence quem completar a cartela primeiro. O objetivo é proporcionar a identificação de diferentes timbres.

- **Jogo da memória dos instrumentos musicais**

O jogo da memória dos instrumentos musicais consiste em pares de cartas de instrumentos musicais diversos. Para realização do jogo, primeiramente se realiza a apreciação sonora e visual de diferentes instrumentos como: saxofone, trombone, violão, violoncelo, tambor e etc., bem como sua classificação (sopro, percussão, cordas). Os instrumentos podem ser apresentados através de slides. Só pode pontuar quem encontrar os pares, dizer o nome do instrumento e sua classificação.

Após a realização da parte procedimental, era realizado o momento atitudinal que se caracterizava através de contextualizações e reflexões acerca dos conteúdos estudados. Em roda de conversa, esse era o momento de debates e tira dúvidas (como

você escuta música? Já parou para analisar os diferentes instrumentos que existem na música que escutamos?). Por fim, se tinha a despedida em forma de canção.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir desta experiência, foi possível constatar que a utilização da tipologia dos conteúdos se mostrou eficaz para a organização dos momentos em sala de aula. Tudo precisa estar balanceado, não só exposição, não só prática e não só reflexão. Os alunos precisam saber, praticar e contextualizar todo o aprendizado para melhor compreensão dos conteúdos.

A utilização da contação de histórias para o desenvolvimento do conteúdo conceitual se mostrou muito significativa, pois as narrações proporcionaram a atenção, imaginação e curiosidade dos alunos em tomar conhecimento de toda a exposição. É sabido que a aprendizagem vai além de exposições conceituais, pois o aluno precisa vivenciar para aprender. Para isso, os jogos e brincadeiras musicais se mostraram eficazes para o momento procedimental, desta forma, os alunos tinham a oportunidade de tornar concreto tudo o que foi exposto em um momento anterior.

Ao brincar de telefone sonoro sem fio, por exemplo, os alunos usavam toda sua criatividade para compor um ritmo, conteúdo estudado previamente e se mantinham atentos para perceber o ritmo executado pelos colegas. Nas brincadeiras passa a bola e marchando no andamento, os alunos puderam visualizar e sentir a pulsação, além de buscar na prática acompanhar o andamento correto. O bingo sonoro ajudou no desenvolvimento da percepção auditiva a partir do momento em que os alunos tinham que identificar o som para marcar em suas cartelas. O jogo da memória instrumental, possibilitou aos alunos conhecer diferentes instrumentos musicais e identificar suas classificações.

Além de conhecer e praticar os conteúdos, os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre eles, a partir do momento em que os conceitos e práticas eram relacionados a questões transversais, como por exemplo, saber que **não** se deve ouvir música em forte intensidade, pois essa prática pode acarretar danos à saúde como dor de cabeça, problema auditivo e etc., saber que é necessário respeitar o gosto musical dos colegas entre outras questões. Além disso, foi possível verificar o entendimento das crianças acerca das propostas, a partir de suas exposições e questionamentos, proporcionando conseqüentemente o crescimento educacional. No mais, os alunos se mostravam motivados e interessados em aprender cada vez mais sobre música.

Além de promover o conhecimento musical, as atividades possibilitaram aos alunos o desenvolvimento da atenção, paciência, solidariedade, cumplicidade entre outros valores que foram trabalhados no decorrer de todo o processo. Destacam-se, também, os resultados relacionados a formação inicial de professores, uma vez que o estágio representa uma importante passagem durante a graduação, pois promove

a possibilidade de desenvolver propostas metodológicas no campo educacional, proporcionando a prática, pesquisa e reflexão docente. Entre os resultados positivos pontua-se ainda que esta foi uma contribuição com o trabalho desenvolvido pelo Centro de Obras Sociais, tendo em vista todo o histórico marcado pela proposta de trabalho desta Associação.

É necessário destacar que todos os resultados foram gerados a partir da relação de todos os componentes (supervisor docente, supervisor técnico, estagiários e alunos). As reuniões e planejamentos gerais; acompanhamentos do supervisor docente; informações prestadas pela supervisora técnica e a relação estagiário-aluno foram de grande importância para promover a segurança em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação deve caminhar sempre concatenada aos avanços da sociedade, e isso sem dúvida atribui aos professores maiores responsabilidades. Caminhar com o desenvolvimento social significa desenvolver propostas em conjunto com a transversalidade e comprometer-se para uma educação mais significativa. É sabido que tradicionalmente ainda se dá grande ênfase a exposições conceituais, com pouca preocupação com desenvolvimento prático e reflexivo dos alunos, o que se configura como algo preocupante e motivo de movimentações constantes.

Diante do exposto, este trabalho mostrou o ensino de música baseado na tipologia dos conteúdos do professor Antoni Zabala e a importância em propor momentos de saber, fazer e refletir para o bom desenvolvimento educacional. Verificou-se a eficácia desta proposta, tendo em vista que os alunos corresponderam a todas as atividades de forma positiva, compreendendo bem diversos aspectos da ciência musical, bem como timbre, andamento, intensidade, duração, altura e etc.

Outro aspecto importante diz respeito a visualização do aluno sobre a sequência das atividades. Com essa prática diária, o aluno se acostuma e já espera que todos os momentos aconteçam, portanto é necessário tomar cuidados para não frustrar ou mesmo desestimular o educando caso o conteúdo permaneça apenas no momento conceitual durante toda a aula.

Por fim, destaca-se a importância da formação inicial, tendo em vista que este é um momento oportuno para os futuros profissionais tomarem conhecimento sobre o campo de atuação profissional proporcionando assim uma formação mais contextualizada e eficaz. Diante destas palavras e principalmente da exposição da experiência obtida no Centro de Obras Sociais, considera-se a tipologia dos conteúdos um importante indicador para organização das aulas de música.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais (1a a 5a séries): arte. Brasília: MEC, 1998.

MATEUS, Ana do Nascimento Biluca et al. A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil. **Pedagogia em Ação**, v. 5, n. 1, 2014.

PARÓQUIA SÃO FRANCISCO DE ASSIS. Obras Sociais. Disponível em: <http://paroquiasfassis.blogspot.com.br/>. Acesso em: 10 de mar. 2015.

SOUSA, Linete Oliveira; BERNARDINO, A. A contação de história como estratégia pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Revista de Educação**, v. 6, n. 12, p. 235-249, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Resolução nº 684, de 07 de maio de 2009. Resolução Nº 684 - CONSEPE. São Luís, 2009. 24 p.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PROJETO A ESCOLA VAI À ÓPERA: UMA EXPERIÊNCIA DE APRECIÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ana Claudia dos Santos da Silva Reis

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola
de Música
Rio de Janeiro- RJ

Maria José Chevitarese de Souza Lima

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola
de Música
Rio de Janeiro- RJ

RESUMO: Este artigo relata a experiência musical vivenciada por alunos do CREJA - Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos, através da participação no projeto “A escola vai à ópera”, assistindo a obra O Limpador de Chaminés de Benjamin Britten. O objetivo foi conhecer as impressões do grupo sobre essa experiência através de entrevistas. Os referenciais utilizados foram as propostas curriculares do Ministério da Educação para o ensino de Arte na Educação de Jovens e Adultos e dos educadores musicais Swanwick, Beyer e Kebach. Verificamos através das entrevistas que a participação no projeto “A escola vai à ópera” contribuiu para a ampliação do repertório musical e propiciou uma apreciação musical significativa aos alunos envolvidos.

PALAVRAS-CHAVE: Apreciação Musical. Ensino de Arte. Ópera.

ABSTRACT: This article reports on the musical

experience experienced by students of CREJA - Municipal Youth and Adult Education Reference Center, through participation in the project “The school goes to the opera”, watching Benjamin Britten’s The Little Sweep. The objective was to know the impressions of the group about this experience through interviews. The references used were the curricular proposals of the Ministry of Education for the teaching of Art in the Education of Youths and Adults and of the musical educators Swanwick, Beyer and Kebach. We verified through the interviews that the participation in the project “The school goes to the opera” contributed to the amplification of the musical repertoire and provided a significant musical appreciation to the students involved.

KEYWORDS: Musical Appreciation. Art Teaching. Opera.

1 | INTRODUÇÃO

A LDB/96 em seu artigo 26 parágrafo segundo, preconiza que “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (BRASIL, 2010). Esta obrigatoriedade estende-se também à Educação de Jovens e Adultos-EJA, que é uma modalidade de ensino

da educação básica nas suas etapas fundamental e média.

Enquanto modalidade da educação básica, a EJA deve orientar-se pelos mesmos princípios apresentados na LDB/96 e seguir as diretrizes curriculares nacionais destas mesmas etapas, considerando a diversidade e a flexibilidade curricular com aproveitamento das experiências dos alunos.

Na proposta curricular do MEC para o 1º segmento da EJA, um dos objetivos relacionados às expressões artísticas é que o aluno deverá “conhecer diferentes manifestações artísticas (música, dança, teatro, pintura, escultura, arquitetura etc.) e seu valor para o desenvolvimento da cultura e da identidade dos povos” (BRASIL, 2001, p. 189). O documento introdutório da proposta curricular para o 2º segmento da EJA, destaca que:

A parceria com museus, centros culturais, universidades, fundações, empresas, prefeituras, instituições diversas é extremamente importante para a formação de alunos e professores de Arte. Além de alimentar a criação artística e formar o apreciador de arte, as parcerias têm ainda o importante papel de criar uma ponte entre os âmbitos culturais e o cotidiano do aluno, traduzindo e representando avanços no ensino de Arte. (BRASIL, 2002, p. 48)

“A escola vai à ópera”, é um projeto que tem como objetivo principal promover apresentações de óperas, com temáticas infantis na Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) para alunos da rede pública de ensino da região metropolitana do Rio de Janeiro. O projeto tem como uma de suas propostas o aprimoramento da escuta e da apreciação musical.

Iniciado em 2008, o projeto tinha como público-alvo crianças e adolescentes alunos da rede municipal de ensino. No ano de 2015, o público-alvo foi expandido passando a atender também ao Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos, o CREJA.

Foram realizadas entrevistas com os jovens, adultos e professores do CREJA que participaram da 6ª edição do projeto, com o propósito de conhecer as impressões do grupo sobre essa experiência de apreciação musical. Algumas das respostas dos alunos serão relatadas neste artigo.

2 | O PROJETO

O projeto “A escola vai à ópera”, foi idealizado pela professora Maria José Chevitarese; diretora da Escola de Música da UFRJ, diretora artística e regente do Coral Infantil da UFRJ e do Coral Brasil Ensemble UFRJ e professora titular de Canto Coral da UFRJ; em 2008. O projeto está atualmente em sua 6ª edição e já atingiu um público de cerca de seis mil crianças e adolescentes. No ano de 2015 foi encenada a ópera O Limpador de Chaminés de Benjamin Britten que versa sobre trabalho infantil, com libreto de Eric Crozier adaptado em língua portuguesa por Francisco Nery e Regiana Antoniniz.

Todas as escolas inscritas para assistir as óperas do projeto, recebem com

antecedência de dois meses, o libreto da ópera para que os professores tenham oportunidade de trabalhar o tema proposto associado aos conteúdos de outras disciplinas. Isso possibilita uma maior integração e sensibilização dos alunos.

A ópera O limpador de chaminés realizada em outubro de 2015, conta a história de Quinzinho, uma criança que é vendida pelo pai para ajudar a sustentar o resto da família. Sob as ordens do novo senhor, ele é forçado a trabalhar como limpador de chaminés de casas, sem direito a estudar, brincar, nem tomar banho. Com a ajuda de outras crianças, Quinzinho consegue se libertar desse trabalho e volta livre para casa.

3 | O CREJA

O CREJA – Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos foi criado exclusivamente para atender à população de jovens e adultos do município do Rio de Janeiro e está localizado na Rua da Conceição, nº 74, Centro.

O CREJA funciona de 7h30min às 22h, em seis turnos com duas horas de aula por turma. Possui turmas de PEJA I e PEJA II que correspondem respectivamente à 1ª fase (1º ao 5º ano) e 2ª fase (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental, totalizando nos seis turnos 32 turmas com 13 alunos cada uma. Atualmente, a maioria dos alunos do CREJA é do gênero feminino e há uma maior incidência de matrícula de alunos adultos, com forte presença de idosos no PEJA I. Os alunos jovens matriculados encontram-se na faixa etária dos 20 anos havendo também um pequeno número de alunos entre 15 e 17 anos.

Para além da escolarização, o CREJA oferece palestras e oficinas desenvolvidas com foco na participação crítica na sociedade por meio de parcerias institucionais com a Secretaria Municipal de Trabalho e Renda e a Petrobrás. Quanto ao lazer e cultura, o CREJA tem realizado parcerias com centros culturais, museus e outros espaços para propiciar aos alunos o acesso às diferentes atividades culturais. A divulgação das atividades culturais é realizada através da Agenda Cultural que é afixada em murais nos corredores da instituição e disponibilizada no blog e facebook do CREJA. Esta iniciativa tem estimulado os alunos a frequentarem espaços culturais da cidade participando dos eventos.

4 | MÚSICA NA PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Com relação ao ensino de música, a proposta curricular para a EJA (BRASIL, 2002, p. 160-161) destaca que o professor deve ampliar o repertório musical do aluno, aumentando as possibilidades de absorção da arte musical como um todo, e para isso deve equilibrar os três eixos de aprendizagem: fazer artístico, apreciação e contexto

histórico. Sobre a apreciação, o documento afirma:

A apreciação se destaca no processo de conhecimento musical dos alunos da EJA, que em geral possuem um repertório restrito ao que ouvem nos meios de comunicação. Mas costumam ter grande interesse em escutar novos gêneros, ritmos e formas musicais. [...] O professor deve levar os alunos, sempre que possível, para assistir uma apresentação musical ao vivo. (BRASIL, 2002, p.162)

A proposta curricular destaca que a apreciação significativa em música ocorre através da escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical.

Segundo Kebach, a escuta, em forma de apreciação, deverá ser uma escuta ativa, a atenção do sujeito deverá estar voltada para uma atividade de verdadeiro envolvimento com aquilo que escuta, através da tentativa de diferenciação de estrutura musical, do significado da música, da descrição dos sentimentos que são evocados, etc. (BEYER ; KEBACH, 2009, p. 99)

Swanwick destaca que apreciação “é a primeira na lista de prioridades da atividade musical”. O autor considera como apreciação toda situação de audiência em que o indivíduo se encontra como ouvinte. (SWANWICK, 1979, p. 43)

5 | ENTREVISTAS

Foram elaborados dois roteiros para as entrevistas, um para os alunos e outro para os professores do CREJA compostos de sete perguntas cada um. As perguntas para os alunos foram relacionadas às experiências anteriores com música, com ópera e suas impressões sobre o espetáculo. As perguntas para os professores foram sobre a preparação dos alunos antes do espetáculo, o *feedback* após o espetáculo e sugestões. As entrevistas foram realizadas com as turmas que assistiram as récitas dos dias 13 e 17 de outubro nos horários de 18h30minh e 16h30minh respectivamente. Todos os participantes assinaram um termo de consentimento para a entrevista permitindo a divulgação de seus nomes e de suas respostas, mas para preservar a identidade dos entrevistados, optamos por representar seus nomes com letras do alfabeto. Destacaremos algumas respostas de alunos que consideramos mais significativas para a avaliação desta experiência de apreciação musical.

P: Qual é a sua experiência com música? Você canta ou toca algum instrumento?

Entrevistada A: - Não, eu tenho vontade de tocar, mas não toco [...]. Agora, eu canto no chuveiro. Eu gosto de música.

Entrevistado B: - Eu gosto muito de música. Eu estou cantando agora com a professora Virgínea. Ela está me ensinando e eu estou aprendendo, mas eu quero tocar instrumento, tudo.

Entrevistada C: - Não. Só canto só em casa mesmo, adoro música! Acho muito bacana, adoro!

Entrevistada D: - Não, já tentei. Eu tenho violão, mas desisti. Em casa eu tenho um pandeiro, mas também não toco, tentei, mas não levei pra frente, canto no coral da

igreja.

P: Você já tinha tido a oportunidade de assistir a uma ópera? Se já assistiu gostou?

Entrevistado E: - Não. Até porque a gente não tem aquele certo interesse [...]. Aí depois que a gente conhece desperta aquela vontade de ver não só aquela vez, mas outras vezes também [...] mas eu já tinha assistido na televisão [...]. Claro que é diferente você estar ali presente assistindo e você assistir na televisão.

Entrevistada A: - Não. Foi interessante. Gostei ali de uma parte porque mostra uma realidade que passa [...]. Isto foi como aconteceu da minha parte, pra mim poder cuidar dos meus irmãos eu tive que trabalhar com nove anos [...].

Entrevistada F: - Não tinha tido oportunidade de assistir uma ópera e é muito bom, muito legal porque é bem diferente do meu contexto social [...].

Entrevistada G: - Não. Aqui no CREJA aparecem várias coisas assim pra gente ir, mas como aquela não [...]. Eu fui mais de uma vez[...].

Entrevistada H: - Não, foi a primeira vez. Me emocionei, fiquei tão feliz, eu falei: “Caramba, não acredito que eu tô aqui passando por isso aqui, tô vendo as coisas tão maravilhosas dessas”.

P: O que você achou da apresentação da ópera “O Limpador de Chaminés”? Você compreendeu, gostou da obra?

Entrevistado I: - Eu achei muito interessante porque que eu nunca tinha assistido assim um teatro com canto.

Entrevistada F: - Gostei, gostei muito. Achei muito importante [...] música é muito importante na educação. É uma pena que as vezes não é tão valorizada nas escolas.

Entrevistado J: - Achei bacana porque eu nunca tinha ido. Eu via sempre pela televisão aquele Pavarotti [...]. Eu nunca tinha tido oportunidade. Eu moro aqui no centro cercado de teatro. [...] passo perto deles todinho e não entro [...].

Entrevistada C: - Eu achei muito bonito. Fiquei lembrando quando eu era pequena e quando meu pai fazia negócio de carvão[...]. Aí a hora que aquelas crianças apareceu todas sujas, eu falei “gente eu tô me vendo, tô me vendo lá no palco”[...].

Entrevistada H: - Amei, adorei tudo ali. Deu até vontade de chorar de tão emocionada [...]. Deu pra entender tudo, foi lindo, que eu gosto de música e aí foi maravilhoso.

A partir das respostas dos entrevistados nas duas perguntas anteriores, observamos que não houve oportunidade, interesse ou motivação para que buscassem como atividade cultural assistir a uma ópera. Essa observação é evidenciada na proposta curricular do EJA quando afirma que o repertório dos alunos é restrito e cabe ao professor ampliá-lo. O projeto “A escola vai à ópera” tem contribuído neste sentido, oportunizando a ampliação deste repertório.

P: O que mais te chamou atenção ao assistir ao espetáculo?

Entrevistado K: - Do garotinho. Daquela idade já faz aquele papel, é bem criativo para ele. Tão pequenininho e já está aprendendo a fazer alguma coisa [...].

Entrevistada A: - Foi que quando já estava terminando deram banho nele, arrumaram ele todinho, colocaram aquela roupa nele, ele ficou todo bonitinho, né. Porque quando a gente está sujo a gente fica feio e quando a gente está limpo a gente se torna bonito. [...] foi o que chamou mais a minha atenção. Porque foi dali que ele foi participar da brincadeira [...].

Entrevistado I: - Foi o coral. Eu gostei muito eu nunca tinha visto a peça, adorei pra caramba. Os detalhes, tudo [...] pra mim foi tudo especial porque eu nunca tinha visto nada parecido.

Entrevistado J: - Que criança não pode trabalhar de escravo e a humildade das outras pessoas de ajudar também.

Entrevistado L: - Essa necessidade de criança trabalhar. Eu também já trabalhei quando era criança, a gente na roça não tem isso. Mas hoje não tem mais, criança agora é pra ir pra escola pra estudar [...].

Entrevistada H: - Foi o garoto principal, o pequenininho, chegou todo sujo daí se escondia. [...]. Gostei porque ali é uma vida né? Realmente acontece isso né, com pobre, aquela história dele ser pobre, não ter nada e os meninos ajudarem ele, eu gostei dele.

P: Qual a sua opinião sobre a temática da obra; trabalho infantil escravo?

Entrevistado E: - Eu acho que isto aí deveria ter uma punição mais séria porque eu acho que criança não é para trabalhar [...] aqui no Brasil mesmo, eu acredito que ainda existe isto, o trabalho escravo, muito escondido, até mesmo no interior. Então as autoridades, não sei se tomam conhecimento ou se finge não ver nada, né? [...]. Então eu acho que deveria ter tipo uma fiscalização nestas empresas, nestes plantios por aí fora porque existe muito disto por aí, para acabar com isto de vez [...].

Entrevistado M: - Eu desde criança [...] trabalhava na roça e não pude estudar. Quando vim pra cidade, já grande, a patroa disse que eu vim pra cidade pra trabalhar não foi pra estudar [...]. Não é certo, mas eu não ia dá jeito, não é? Ia ter que voltar para a roça de novo [...].

Entrevistado K: - Acho que os pais deveria dar mais atenção para as crianças [...]. Eu acho que realmente o estudo é essencial para todo ser humano. O estudo faz uma falta[...]. Até um tempo deste eu era cego [...] a gente não sabe lê, a gente é cego.

Entrevistada A: - Acho que toda criança deve estudar e que o trabalho infantil é muito errado. Achei interessante a peça porque me fez lembrar da minha vida.

Entrevistado I: - Eu acho muito errado isto porque criança tem que ter sua infância, tem que brincar, estudar. Agora trabalho não é legal não. A criança não tem uma infância saudável.

Entrevistada G: - Eu acho errado apesar de que eu já trabalhei até com menos de 5 anos porque no interior você já de bebê, teus pais já te leva pro roçado [...]. Aí eu sou contra [...] porque ele não tem tempo pra estudar, nem pra brincar, para desenvolver a mente dele, pra ser um alguém no dia de amanhã [...].

Entrevistada H: - Eu acho errado por que[...], eu passei por isso tá? Trabalhei 45 anos sem um salário, sem carteira assinada, sem nada de vantagem. Eu vim da Bahia com 10 anos de idade e fazia tudo, lavava, passava e cozinhava, então eu acho que eu me emocionei um pouco mais porque eu me vi [...].

As opiniões dos entrevistados sobre o espetáculo e a temática da obra, nos revelam que houve um envolvimento com o tema trabalho infantil escravo. Alguns alunos descreveram experiências vividas enquanto crianças comparando-as com o tema da ópera assistida. Este tipo de apreciação musical, segundo Kebach (2009) evidencia uma escuta ativa com envolvimento do indivíduo descrevendo seus sentimentos.

P: Após assistir a este espetáculo, você gostaria de assistir outros espetáculos desse mesmo gênero?

Entrevistado J: - Muito. Toda vez que me chamar o colégio eu estou disposto. Além de ser uma coisa bacana a gente aprende com a ópera. Aquilo ali não é só um canto não. Aquilo transmite alguma coisa do dia a dia da gente [...]. Eu saí dali com outro pensamento, outra visão da ópera. Pensei que ia chegar que era só uma dança, mas não. Ali passou uma estória que já aconteceu com muitas crianças que a gente não sabe.

Entrevistada G: - Eu gostaria se tivesse mais vezes [...] Eu não tive chance antes [...] Isso é bom porque você tá como uma criança, você tá aprendendo [...].

Entrevistada H: - Ah, com certeza, fiquei apaixonada. Mas acabou, cheguei a fazer assim: “amiga acabou?” [...]. A gente se arrepia quando o troço é diferente, a gente se arrepia de tão bonito que foi [...]. Quando tiver outra eu já tô presente.

6 | CONCLUSÃO

Seguindo os mesmos padrões das edições anteriores do projeto “A escola vai à ópera”, o libreto da ópera O Limpador de Chaminés foi entregue aos professores do CREJA com antecedência para que eles trabalhassem a temática em sala de aula. Embora o contexto desta ópera faça referência aos acontecimentos, vivências e situações ocorridas na Inglaterra, até o início do século XIX, houve uma adaptação do libreto e tradução para a língua portuguesa. Esta adaptação possibilitou aos ouvintes traçarem um paralelo entre a história narrada na ópera e a realidade do nosso país que, ainda hoje, no século XXI, continua a se utilizar do trabalho infantil.

Considerando a perspectiva de Swanwick (1979), o projeto “A escola vai à ópera” promoveu uma apreciação musical aos alunos do CREJA, oportunizando a esses vivenciar uma situação de audiência.

O CREJA possui uma professora de música que teve a possibilidade de trabalhar com suas turmas questões relacionadas à música e ao gênero ópera, questões sobre o compositor, solistas, maestro, cenário, figurino e libreto, além é claro da temática do trabalho infantil escravo, também explorada por professores de outras disciplinas. Esta preparação antes do espetáculo proporciona uma escuta ativa, uma vez que possibilita ao aluno diferenciar a estrutura musical e conhecer o significado da música

proporcionando uma apreciação musical significativa.

Observamos através das entrevistas que a experiência de apreciação musical através do projeto contribuiu para ampliação do repertório musical dos alunos contemplando os eixos de aprendizagem do ensino de música da proposta da EJA (2002) citados anteriormente no que se refere ao contexto histórico e apreciação. O terceiro aspecto de uma atividade apreciativa através da escuta descrita por Kebach (2009), também está aqui contemplado; a descrição dos sentimentos evocados. Através das respostas dos alunos percebemos um envolvimento com a temática da ópera e a sensação de pertencimento à realidade retratada em comparação com suas histórias de vida.

A oportunidade de assistir uma ópera através do projeto “A escola vai à ópera”, aliado ao trabalho de preparação e contextualização realizada pelos professores, possibilitou o envolvimento e compreensão da linguagem musical aos alunos do CREJA promovendo assim uma apreciação significativa em música.

REFERÊNCIAS

BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia. **Pedagogia da Música: experiências de apreciação musical**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 09/03/2016.

BRASIL. **Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm>. Acesso em: 09/03/2016.

BRASIL. MEC, 2001. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular -1º segmento**. Coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro; — São Paulo: Ação Educativa; Brasília. 239 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução**. Secretaria de Educação Fundamental, 2002. 148 p.: il.: v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução**. Secretaria de Educação Fundamental, 2002. 240 p.: il.: v. 3.

SWANWICK, Keith. **A basis for music education**. London, Routledge, 1979.

ASPECTOS MUSICAIS PERTINENTES À PRÁTICA DE LEITURA MUSICAL À PRIMEIRA VISTA PELO PONTO DE VISTA DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Alexandre Fritzen da Rocha

Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Caxias do Sul/RS

RESUMO: Leitura musical à primeira vista (LMPV) é uma habilidade presente nas culturas que utilizam partitura em sua prática musical. É considerada uma tarefa de difícil realização para muitos músicos. O objetivo geral deste estudo é investigar a prática da LMPV de estudantes de graduação em música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Os objetivos específicos incluem: indagar quais os parâmetros musicais mais pertinentes na prática de LMPV de estudantes de graduação, analisar as dificuldades musicais da LMPV com diferentes instrumentos, averiguar se há diferenças no entendimento da LMPV em estudantes das diferentes subáreas do curso de graduação em música da UFRGS. O procedimento metodológico utilizado foi a aplicação de um questionário com alunos de semestres distintos do curso de graduação em música. No presente trabalho, apresentaremos os resultados de uma pergunta presente em um questionário de pesquisa, “Quais parâmetros musicais você considera importantes para uma boa prática de leitura à primeira vista?”. Os questionários foram respondidos pelos estudantes durante as aulas das disciplinas

de tronco comum. Os resultados demonstram doze aspectos predominantes citados, como parâmetros musicais importantes para uma boa prática de LMPV. Segundo a população investigada, uma boa leitura musical à primeira vista possibilita um ganho de tempo no decorrer de seus ensaios, auxiliando na construção de uma performance satisfatória. Ademais, segundo os estudantes, a habilidade auxilia para uma melhor posição no mercado de trabalho. O aspecto mais citado dentre os participantes como parâmetro de dificuldade na prática de LPV foi o aspecto rítmico.

PALAVRAS-CHAVE: leitura à primeira vista; estudantes de graduação; parâmetros musicais; ritmo.

ABSTRACT: Sight-reading (SR) is an aptitude present in cultures that utilize scores in their musical practice. Many musicians consider SR a difficult task, mainly undergraduate students. The aim of this study is to investigate the practice of SR with undergraduate students at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). Other goals include: to inquire what musical parameters are most relevant in SR practice with undergraduate students, to analyze the musical difficulties of SR with different instruments, and to investigate differences in SR knowledge of students of various subareas at the undergraduate level in

the Music Department of UFRGS. The method utilized includes a questionnaire with students in different semesters. In this study the results of Question 10 will be presented, namely, “What musical parameters do you consider important for satisfactory SR?” The questionnaires were answered by students during their classes. The results comprise twelve aspects as important musical parameters for satisfactory SR practice. According to the students, good SR saves them time in rehearsals, enabling them to present a satisfactory performance. Furthermore, according to students, SR helps acquire better conditions in the job market. Rhythm was the musical parameter most cited in their answers.

KEYWORDS: sight-reading; undergraduate students; musical parameters; rhythm.

1 | INTRODUÇÃO

Leitura à primeira vista é uma tarefa dificultosa para muitos músicos (SLOBODA, 1974). É uma habilidade que envolve sobreposições cognitivas, perceptuais, processos motores (WATERS; TOWNSEND; UNDERWOOD, 1998) e conhecimentos diversos do âmbito musical, tais como análise, armaduras de claves, contraponto, harmonia e literatura do instrumento (FIREMAN, 2010; COSTA, 2012), além de outros saberes teórico-musicais envolvidos na prática da leitura de partitura, como experiência e nível de expertise.

Segundo Gabrielsson (2003), ler música à primeira vista é executar uma partitura musical sem qualquer prática anterior dessa partitura ao instrumento. Em minha pesquisa, considero como leitura musical à primeira vista (LMPV) a prática sonora de um material musical a partir de seu momento de emissão ao instrumento, sendo que a observação da partitura (tanto a leitura mental quanto a observação de padrões recorrentes) é um procedimento anterior à prática da leitura musical propriamente dita. Entendo que a aquisição da habilidade de realizar uma proveitosa LMPV é importante para profissionais e estudantes de música.

Este artigo é um recorte de pesquisa realizada entre os anos de 2015 e 2016, tendo como objetivo geral a investigação da prática da LMPV de estudantes de graduação em música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Os objetivos específicos incluem:

- indagar quais os parâmetros musicais mais pertinentes na prática de LMPV de estudantes de graduação;
- analisar as dificuldades musicais da LMPV com diferentes instrumentos;
- averiguar se há diferenças no entendimento da LMPV em estudantes das diferentes subáreas do curso de graduação em música da UFRGS.

As questões de pesquisa incluem:

- A leitura musical à primeira vista é importante para os alunos de graduação em música?
- Quais as maiores dificuldades na tarefa de ler música à primeira vista em

alunos de graduação música da UFRGS?

- Existem dificuldades comuns na prática da leitura musical à primeira vista em na prática de diferentes instrumentos?

2 | METODOLOGIA

No período entre 25 de junho e 8 de julho de 2015 foi aplicado um questionário englobando alunos dos cursos de graduação e pós-graduação em música do Instituto de Artes da UFRGS. Neste artigo consta a análise de estudantes de graduação somente. O questionário teve caráter predominantemente dissertativo e sua aplicação ocorreu de forma presencial para possibilitar o esclarecimento de supostas dúvidas dos participantes ao longo do seu preenchimento, aproximando-os à pesquisa. Os questionários foram respondidos em ambientes de salas de aula, nas salas 302 e 303 do prédio Anexo I da Reitoria, no Campus Central da UFRGS.

Para a aplicação dos questionários foram visitadas turmas de tronco comum (disciplinas obrigatórias para todas as ênfases dos cursos de música da instituição), incluindo Contraponto I (primeiro semestre), Harmonia A, turmas A e B (terceiro semestre), Análise II (quinto semestre) e Análise IV (sétimo semestre). A amostragem compreendeu, portanto, alunos de níveis distintos do curso.

Inicialmente, foi realizado um questionário piloto com um bacharel em música da UFRGS, graduado em 2012, com o objetivo de testar se as perguntas gerariam alguma dúvida de interpretação e qual o provável tempo para concluir as respostas. O participante não encontrou dúvidas nas interpretações das perguntas, realizando o questionário em cerca de 11 minutos. O questionário foi fornecido aos alunos com uma breve explicação oral sobre a pesquisa e com a estimativa de tempo para a conclusão do mesmo, girando em torno de 15 minutos.

Dentre as perguntas, foram fornecidas questões referentes às principais dúvidas e dificuldades no decorrer da prática de uma LMPV, da importância desta prática na vida profissional e como estudante de música, da frequência de realização de LMPV nas rotinas dos mesmos e perguntas sobre a formação, o tempo de estudo, a ênfase dos cursos e seus instrumentos principais. Todavia, o presente artigo está focado nas respostas da questão 10 do questionário, “Quais parâmetros musicais você considera importantes para uma boa prática de leitura à primeira vista?”.

3 | RESULTADOS

A população investigada incluiu 133 estudantes dos cursos de graduação em música da UFRGS. Tomando por base os alunos matriculados no dia 8 de julho de 2015, data de término da aplicação dos questionários, coletamos respostas de cerca de 39% do total de estudantes do curso. Os dados referentes às especificidades dos

alunos matriculados em relação às suas ênfases e datas de matrícula foram fornecidos pela COMGRAD – Comissão de Graduação do Departamento de Música.

Na época da pesquisa, o curso superior em música da UFRGS oferecia diferentes ênfases em sua estrutura curricular, incluindo as seguintes habilitações, oferecidas pelo Departamento de Música:

- Bacharelado em Música – Habilitação Composição Musical;
- Bacharelado em Música – Habilitação Música Popular;
- Bacharelado em Música – Habilitação Canto;
- Bacharelado em Música – Habilitação Cordas ou Sopros;
- Bacharelado em Música – Habilitação Teclado;
- Bacharelado em Música – Habilitação Regência Coral;
- Licenciatura em Música

Segundo os dados fornecidos pelo COMGRAD, no período de julho de 2015, havia 341 estudantes nos cursos de graduação em música da UFRGS. Desses, 24 eram estudantes de Bacharelado em Composição Musical, 126 de Bacharelado em Música Popular, 110 de Bacharelado na área de Performance (incluindo Bacharelado em Música – Habilitação em Canto, Habilitação em Teclado e Habilitação em Cordas ou Sopros), 20 de Bacharelado em Regência Coral e 61 de Licenciatura em Música. Os índices percentuais dos alunos matriculados no período citado estão especificados no gráfico.

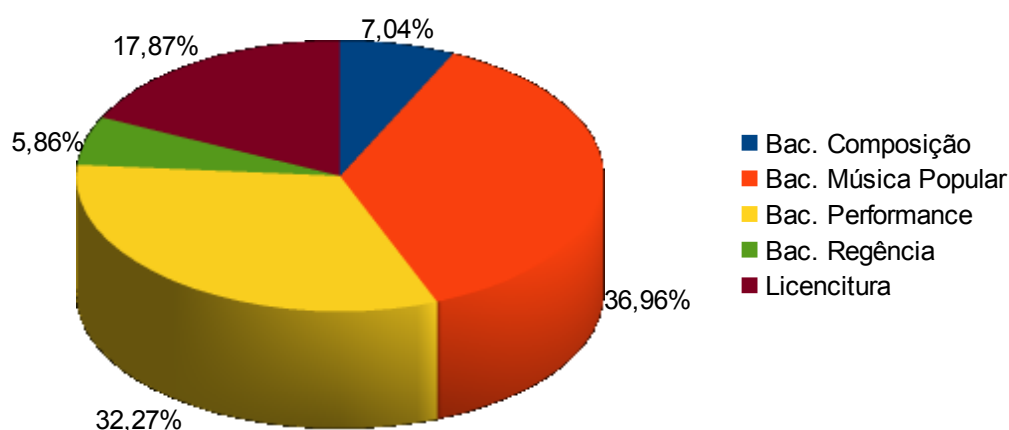


Gráfico 01. Percentual de alunos matriculados nos cursos de graduação em Música da UFRGS em 2015/1, conforme suas ênfases (FONTE: COMGRAD, julho de 2015).

Como uma das questões do questionário foi referente ao ano e período em que os estudantes haviam ingressado no curso, investiguei o perfil de ingressantes nos cursos de música. Esses dados possibilitaram uma visão global dos alunos ingressos e podem ser observados nos *Quadro 1* e *Gráfico 2*, a seguir.

	Composição	Música Popular	Performance	Regência
2006	nenhum estudante	1 estudante	nenhum estudante	nenhum estudante
2007	nenhum estudante	nenhum estudante	1 estudante	nenhum estudante
2008	nenhum estudante	nenhum estudante	3 estudantes	nenhum estudante
2009	1 estudante	2 estudantes	3 estudantes	2 estudantes
2010	2 estudantes	2 estudantes	2 estudantes	1 estudante
2011	5 estudantes	1 estudante	20 estudantes	4 estudantes
2012	6 estudantes	25 estudantes	15 estudantes	7 estudantes
2013	4 estudantes	28 estudantes	21 estudantes	1 estudante
2014	nenhum estudante	35 estudantes	19 estudantes	3 estudantes
2015	6 estudantes	32 estudantes	26 estudantes	2 estudantes

Quadro 1. Ano de ingresso dos alunos nos cursos de Música da UFRGS, de acordo com suas ênfases.

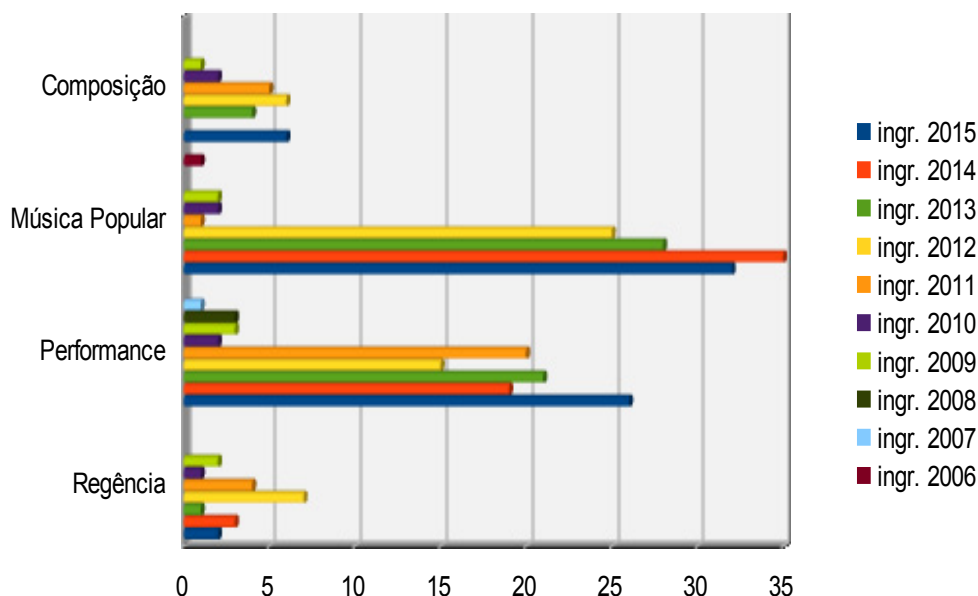


Gráfico 02. Ênfases e anos de ingresso dos alunos do curso de música da UFRGS no período de 2015/1 (FONTE: COMGRAD, julho de 2015).

Foram coletados 133 questionários, englobando aproximadamente 39% do total de alunos matriculados na graduação no período de julho de 2015. Dentre os investigados, 14 eram estudantes de Composição, 51 de Música Popular, 40 de Performance, 7 de Regência, 19 de Licenciatura e 2 não informaram suas ênfases, compreendendo 58,33% do total de alunos matriculados em Composição, 40,48% em Música Popular, 36,36% em Performance, 35% em Regência e 31,15% em Licenciatura.

Referente aos instrumentos principais dos respondentes, os citados pelos participantes como seus instrumentos principais foram: piano (26), voz (26), violão (24), guitarra (14), baixo elétrico (8), violino (7), flauta doce (5), saxofone (5), trombone (3), viola (3), trompete (2), clarinete (1), trompa (1), bateria (1), percussão (1), violão de 7 cordas (1), cravo (1), acordeão (1), órgão (1), harmônica (1), contrabaixo (1).

4 | DISCUSSÃO

Os estudantes que responderam ao questionário apontaram, predominantemente, que a prática da LMPV possibilita um ganho de tempo no decorrer de seus ensaios, auxiliando na construção de uma boa performance. Segundo eles, a habilidade de ler bem música à primeira vista possibilita uma melhor posição no mercado de trabalho, visto que, segundo eles, músicos com aptidão em LMPV adquirem melhores chances e oportunidades.

Para grande parte dos estudantes, LMPV é indispensável em práticas musicais coletivas, incluindo prática de orquestra, grupos de câmaras, bandas sinfônicas ou demais conjuntos musicais, seja num contexto de música de concerto ou num contexto de música popular. A maioria da população investigada considera a LMPV importante para o músico, mas poucos a praticam no seu dia a dia. Todavia, baseado em seus apontamentos, a LMPV não se demonstra indispensável para muitos alunos do curso de música popular. Esses estudantes alegaram que nas suas práticas, por vezes, a leitura musical não é necessária ou solicitada, trabalhando-se com a prática de “tocar de ouvido”, ou seja, a transmissão da música de forma oral e/ou aural. A forma de comunicação musical escrita predominante para muitos deles é a utilização de cifras.

Outro apontamento de alguns respondentes foi considerar a LMPV fator de auxílio no conhecimento e aquisição de literatura do instrumento, pois é possível utilizar a habilidade para conhecer diferentes peças do repertório de seu instrumento. Ademais, alguns estudantes que atuam como professores de música informaram que utilizam frequentemente LMPV em suas aulas para demonstrar aos seus alunos a melhor forma de execução das peças que seus aprendizes estão estudando.

Confusões entre o entendimento de leitura musical e LMPV foram observadas em grande número das respostas. Embora todos tenham sido informados sobre o assunto da pesquisa antes da aplicação do questionário, constatou-se, baseado nas respostas dos questionários, que alguns respondentes entenderam ser um questionário sobre leitura musical e não LMPV, especificamente. Essa interpretação equivocada foi mais evidente entre alunos do curso de música popular desta pesquisa, talvez pelo fato de a leitura e escrita musical serem menos presentes nas práticas desses estudantes, de acordo com seus relatos, se comparados a alunos das demais ênfases deste estudo.

Referente à questão “Quais parâmetros musicais você considera importantes para uma boa prática de leitura à primeira vista?”, dentre as respostas, os estudantes incluíram aspectos referentes às dificuldades que encontram no decorrer da prática de LMPV e às condições necessárias a uma boa LMPV. Separei os apontamentos em doze categorias principais de aspectos diversos, sendo que o parâmetro mais citado pelos participantes foi o ritmo, presente em 78 respostas dos questionários. Como se observa no Quadro 2 (p. 9), os aspectos citados compreenderam:

- de análise: 10 participantes, incluindo análise (7) e forma e estrutura (3);
- de ansiedade: 6 participantes, compreendendo calma (3), concentração (3),

- coragem (1) e paciência (1);
- de dinâmica e intensidade: 13 participantes;
 - harmônicos: 28 participantes, contendo intervalos harmônicos (2), harmonia (17) , armadura (5), centro tonal/tonalidade (5);
 - idiomáticos: 19 participantes, abrangendo domínio do instrumento (19) e dedilhado (1);
 - de domínio de leitura musical: 24 participantes, abarcando solfejo (7), notação (5), fórmula de compasso/divisão de compasso (3), nome das notas/solfejo rezado (3), arpejos (2), acertar notas (1), acidentes (1), clave (1), execução das notas (1), leitura de clave (1), reconhecimento das notas (1);
 - melódicos: 57 participantes, sendo alturas (12), afinação (11), intervalos (10), melodia (10), intervalos melódicos (7), fraseado (6), contraponto (5), escalas (3), baixo (2) e padrões melódicos (1);
 - relativos a padrões: 7 participantes, citando padrões (4) e padrões rítmicos (3);
 - de prática e experiência: 29 participantes, apontando prática (25), repetição (1), técnica (2), experiência em apresentações (1) e prática de transcrição (1), como parâmetros principais;
 - de repertório e estilo: 23 participantes, incluindo características da peça (1), estilo/período (4), repertório/literatura (6), domínio de linguagens (1), expressão/interpretação/caráter (7), ornamentação (3), articulação (3) e respiração (1);
 - rítmicos: 78 participantes, compreendendo ritmo (66); fluidez/sensação de tempo/fluência/linearidade (10); manutenção do andamento/métrica constante (5); padrões rítmicos (3), andamento (2); duração (1); respiração (1);
 - teóricos/perceptivos: 10 participantes, sendo percepção musical (6) e conhecimentos teóricos (6) os apontamentos;
 - outros aspectos: não voltar atrás/não parar (3), leitura à frente/leitura antecipada (2), autocrítica (1), observação de trechos com mais notas (1), memória visual-motora (1), coordenação motora (1), estar bem descansado (1), ambiente silencioso (1), musicalidade (1), utilização de métodos (1).

Aspectos apontados na Questão 10 (Grupo A)				
Composição	Rítmicos (09)	Prática e experiência (06)	Melódicos (05)	Domínio de leitura (04)
Música Popular	Rítmicos (27)	Melódicos (18)	Domínio de leitura (10)	Prática e experiência (09)
Performance	Rítmicos (31)	Melódicos (21)	Harmônicos (12)	Repertório e estilo
Regência	Melódicos (04)	Harmônicos (02)	Prática e experiência (02)	Rítmicos (02)
Licenciatura	Rítmicos (09)	Melódicos (08)	Harmônicos (05)	
			Domínio de leitura (05)	
			Prática e experiência (05)	
TOTAL:	Rítmicos (78)	Melódicos (57)	Prática e experiência (29)	Harmônicos (28)

Quadro 2. Densidade de apontamentos relativos aos aspectos apontados pelo estudantes.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a análise dos resultados do grupo de estudantes investigado, obtidos através do questionário (referente à Questão 10), observa-se que os aspectos rítmicos são parâmetros de dificuldade para a maior parte dos estudantes de graduação em música da UFRGS ao realizarem LMPV em suas práticas musicais. Aspectos específicos particulares à execução de LMPV dos instrumentos dos participantes não influenciaram consideravelmente nos parâmetros citados. As respostas foram heterogêneas, sem diferenças circunstanciais, se levarmos em consideração o instrumento principal de cada estudante, salvo algumas exceções presumíveis e óbvias, como parâmetros de afinação, apontados somente por músicos executantes de instrumentos não temperados. Todavia, se considerarmos as ênfases dos estudantes questionados, suas respostas variaram ligeiramente de curso para curso, como pode ser visto no Quadro 10 (p. 9). Por fim, constatou-se que o ritmo é o parâmetro musical de maior dificuldade na tarefa de LMPV, de acordo com o grupo investigado.

REFERÊNCIAS

COSTA, José Francisco da. Leitura à primeira-vista na formação do pianista colaborador a partir de uma abordagem qualitativa. 2011. 295 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FIREMAN, Milson Casado. Leitura musical à primeira vista ao violão: a influência da organização do material de estudo. 2010. 225 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

GABRIELSSON, Alf. Music performance at the millennium. *Psychology of Music*, v. 31, n. 3, p. 221-272. 2003.

SLOBODA, J. The eye-hand span: An approach to the study of sight reading. *Psychology of Music*, p. 4-10.

WATERS, Andrew J.; TOWNSEND, Ellen; UNDERWOOD, Geoffrey. Expertise in musical sight-reading: a study of pianists. *British Journal of Psychology*, v. 89, p. 123-149. 1998.

REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL, ESTUDOS DE GÊNERO E MÚSICA

Solange Aparecida de Souza Monteiro

Instituto Federal de Educação Ciência e
Tecnologia de São Paulo IFSP Araraquara – SP

Karla Cristina Vicentini de Araujo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Filho UNESP
Araraquara – SP

Viviane Oliveira Augusto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Filho UNESP
Araraquara – SP

Gabriella Rossetti Ferreira

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Filho UNESP
Araraquara – SP

Paulo Rennes Marçal Ribeiro

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Filho UNESP
Araraquara – SP

RESUMO: Os seres humanos se inserem no mundo a partir dos seus corpos sexuados e com ele se relacionam por meio de construções sociais, culturais e históricas. Esta pesquisa decorre do interesse por uma aproximação maior da teoria sobre gênero, sexualidade e educação sexual enquanto instrumentos para uma atuação favorável diante o contexto escolar, uma vez que é um desafio romper o esquema binário construído historicamente e inserido

na cultura. Logo, objetivo foi gerar nos alunos reflexões a partir de fundamentos teóricos sobre a importância de trabalhar questões referentes à sexualidade e gênero. Concluímos que é possível promover tal reflexão, comprovando a nossa hipótese de que, os educadores quando bem formados, podem abordar com os alunos a importância o tema, identificando e promovendo discussões sobre os valores, estereótipos, preconceitos, música e crenças culturalmente inseridos.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero; Sexualidade; Educação sexual; Formação.

ABSTRACT: Human beings are inserted in the world from their sexual bodies and are related to it through social, cultural and historical constructions. This research stems from the interest in a greater approximation of the theory about gender, sexuality and sex education as instruments for a favorable performance in the school context, since it is a challenge to break the binary scheme constructed historically and inserted in culture. Therefore, the objective was to generate in the students reflections based on theoretical foundations on the importance of working on issues related to sexuality and gender. We conclude that it is possible to promote such reflection, proving our hypothesis that educators, when well educated, can approach with the importance of the subject,

identifying and promoting discussions about the values, stereotypes, prejudices and beliefs culturally inserted.

KEY WORDS: Gender; Sexuality; Sexual education; Formation.

1 | INTRODUÇÃO

Os seres humanos se inserem no mundo a partir dos seus corpos sexuados e com ele se relacionam por meio de construções sociais, culturais e históricas. Sendo seres sexuados e sexuais, inserem a sexualidade em todos os processos de vida, não sendo possível qualquer ação desvinculada dessa sexualidade. Não há como dela separar o corpo, as atitudes e a afetividade. No entanto, tamanha proximidade provoca atritos, pois a cultura reprime manifestações sexuais que são contrárias às normas e padrões construídos historicamente e em conformidade com tabus e preconceitos religiosos e sociais.

Os indivíduos são sexualmente educados desde o nascimento, aprendendo quais são as atitudes e comportamentos socialmente esperados e posicionando-se diante de contínuos conflitos entre o desejo, a repressão e a culpa. A educação sexual quando saudável e libertadora é um processo constante e contínuo que objetiva desenvolver a autonomia nas questões referentes à sexualidade. Quando é patológica e castradora limita as ações, causa sofrimento psíquico e desprazer. No caso das relações de gênero, estas são marcadas por desigualdades, submissão e obediências igualmente determinadas e construídas histórica e culturalmente, constituindo relações de poder.

No cotidiano recebemos várias mensagens, através dos meios de comunicação sobre regras e valores que nos incentivam e direcionam o modo de expressar a sexualidade e compreender o ser humano, muitas vezes de forma inadequada mostrando preconceitos e tabus sobre gênero e sexualidade, outras vezes de forma educativa, promovendo reflexões. Na escola, estes processos socio-culturais se repetem a partir das atitudes e comportamentos que podem ser observados em professores e alunos, portanto a escola se torna um espaço propício ao desenvolvimento de ações educativas na esfera da sexualidade.

Michel Foucault explica que:

A sexualidade é o nome que pode ser dado a um dispositivo histórico: “não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas estratégias de saber e de poder” (RIBEIRO, SOUZA, SOUZA, 2004. p. 112).

E Joan Scott (1995) fundamenta suas teorias nos seguintes princípios:

As relações de gênero são marcadas por desigualdades, hierarquias e obediências, sendo relações de poder. Elas possuem uma dinâmica própria, se articulando através de outras formas de dominação e desigualdades sociais, como raça, etnia, classe, etc. Sendo legitimada socialmente, se constitui em construções. Essa perspectiva permite entender as relações sociais entre homens e mulheres,

o que pressupõe modificações e conservações, desconstruções e reconstrução de elementos simbólicos, imagens, práticas, comportamentos, normas, valores e representações. O estudo da história social é reforçado pela categoria de gênero, ao mostrar que todo tipo de relação não se constitui em realidades naturais. De acordo com as necessidades concretas que o ser humano necessita, ele elabora combinações e arranjos para a sua vida. Os conflitos, negociações, tensões e alianças, estão presentes seja na luta das mulheres pela ampliação e busca do poder, ou na manutenção dos poderes masculinos

A sexualidade faz parte da vida e da condição humana. Todas as sociedades apresentam valores culturais sobre educação sexual, que são incorporados e reproduzidos em cada geração e cada contexto. É algo além do sexo, órgãos sexuais, das práticas sexuais, afetividade e do relacionamento, é um conceito amplo que extrapola a genitalidade. O que está sempre em jogo na abordagem da temática sexual é, a rigor, a negociação dessa “linha de fronteira”, o permitido e o ousado no campo da sexualidade. Nesse sentido, a música popular é um produto de entretenimento midiático que negocia e elabora os códigos morais relacionados à sexualidade, com toda sua polêmica. Casos como o da estigmatização midiática do funk carioca, que paradoxalmente colaborou para difusão do estilo de vida e da produção cultural dos funkeiros (FREIRE FILHO e HERSCHMANN, 2006, p. 147), são exemplos da carga acusatória dirigida a práticas musicais que supostamente ultrapassam as fronteiras esperadas, sobretudo se protagonizadas por grupos de menor poder aquisitivo na hierarquia social. Processo semelhante é descrito pela musicóloga Jan Fairley sobre o regueton em Cuba, que chegou a ser “oficialmente proibido”, mas que permanece como um grande sucesso midiático e cultural (2006, p.475). A tensão cultural gerada por essas músicas está relacionada ao fato de que a construção de um código moral não forma simplesmente um “conjunto prescritivo” de ações determinadas socialmente como certas e erradas. O que se entende por moral deve compreender também o comportamento real dos indivíduos em relação às regras e valores que lhe são propostos: designa-se, assim, a maneira pela qual eles se submetem mais ou menos completamente a um princípio de conduta; pela qual eles obedecem ou resistem a uma interdição ou a uma prescrição; pela qual eles respeitam ou negligenciam um conjunto de valores; o estudo desse aspecto da moral deve determinar de que maneira, e com que margens de variação ou de transgressão, os indivíduos ou os grupos se conduzem em referência a um sistema prescritivo que é explícita ou implicitamente dado em sua cultura e do qual eles têm consciência mais ou menos clara (FOUCAULT, 2001:26). A moral é, portanto, ao mesmo tempo um conjunto de normas aceitas e um campo de possibilidades de atuações realizadas a partir dessas normas. O terreno da moral é o mesmo terreno da transgressão e da resistência. Em pesquisa realizada no Orkut entre admiradores de uma determinada banda de forró eletrônico encontramos diversos depoimentos que faziam ressalvas a algumas de suas letras com alusões mais diretas a atos sexuais¹⁰. Nesses relatos, os entrevistados procuravam eleger outros elementos como significativos para sua predileção pela banda, minimizando a importância de versos e refrões mais “picantes” na elaboração do gosto pessoal, a

despeito da óbvia associação sexual não somente das letras, mas também do aspecto visual profundamente erotizado.

Sexualidade e educação sexual são temas que ainda não estão bem resolvidos e definidos nos programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação e no cotidiano das escolas brasileiras. Quando estes programas são implantados, a prática acaba ficando distorcida, não englobando a essência e atingindo seu real objetivo. Isso ocorre por que o contexto escolar não se apresenta bem estruturado para lidar com as questões de várias origens, que surgem de acordo com o amadurecimento físico e psicológico dos educandos.

O auxílio de profissionais formados e capacitados para exercer a função de suporte pedagógico para o enfrentamento dos problemas originados no convívio cotidiano dos alunos, é importante porque surge da dificuldade apresentada ao trabalhar com temas sobre educação sexual e gênero, que por falta de aprofundamento teórico, acaba utilizando conceitos de senso comum e vivências, demonstrando uma concepção de falha no ensino.

É importante que instituições educacionais, governamentais e a própria população se conscientizem da importância da incorporação da educação sexual como um fator fundamental a ser trabalhado e desenvolvido adequadamente. Para que se possa aplicar no cotidiano escolar, sendo um fator de desenvolvimento e da organização social, pois a educação é garantia de cidadania e liberdade.

A educação sexual é um processo constante que pode ocorrer intencionalmente ou não. Ela pode ocorrer de forma inadequada, apresentando caráter autoritário, limitado, conservador, repressor, ou de forma adequada proporcionando reflexões, críticas construtivas e caráter emancipatório. Assim podemos dizer que:

Onde existe diferenciação – ou seja, identidade e diferença – aí está presente o poder. A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Há, entretanto, uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou com ela guardam uma estreita relação. São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir (“estes pertencem, aqueles não”); demarcar fronteiras (“nós e eles”); classificar (“bons e maus”; “puros e impuros”; “desenvolvidos e primitivos”; “racionais e irracionais”); normalizar (“nós somos normais; eles são normais”) (SILVA, 2000. p. 81-82).

A abordagem da educação sexual emancipatória é percebida como algo intencional para promover intervenções qualitativas no processo educacional que ocorre frequentemente nas relações sociais. É uma busca da reconstrução consciente de um saber amplo e universal sobre a liberdade sexual do ser humano.

A educação sexual é uma temática fundamental, faz parte do direito dos alunos, uma vez que pressupõe desvendar modelos e projetar novos caminhos em busca de algo melhor para a sociedade, respeitando a diversidade cultural, através de uma nova compreensão da dimensão da sexualidade sendo parte indissociável da vivência humana no processo de educação.

A educação sexual, deve ser intencional, estruturada e sistematizada, para

fornecer adequadamente informações sobre sexualidade. Sua importância é explicitada na seguinte citação:

Ao não se garantir espaços e tempos específicos para tratar sexualidade, pode se colaborar pelo fortalecimento de concepções que supõem a sexualidade como assunto secundário, que não tem o devido valor, como status inferior a outras disciplinas, reforçando o caráter marginal que historicamente tem sido atribuído à sexualidade (CARRADORE e RIBEIRO, 2006. p. 100).

A educação, antropologia, a psicologia, e seus afins, a sociologia e a história, apresentam instrumentos e capacidade de pesquisa, debate, discussões, reflexões e intervenções em processos educativos que possam contribuir para possibilitar a compressão da sexualidade, educação sexual e gênero. Algo necessário, considerando a sociedade sendo passível de mudanças, para melhorar a qualidade de vida.

A sexualidade deveria deixar de ser vista somente como um objeto de estudo das várias áreas do saber, para ser compreendida como uma questão estrutural e parte indissociável do cotidiano escolar e do contexto social em que estamos inseridos. Essa negação de que a sexualidade esteja presente na escola e faça parte do cotidiano dos professores, Foucault (1997) diz que desde a época vitoriana a sexualidade ficou limitada no interior das casas, especificamente no quarto dos pais, onde sua função era unicamente a de reprodução.

E os que não se enquadrasse a essas normas e regras eram vistos e apontados como anormais, e pagariam as sanções que o estereótipo lhe causaria. Encontramos essa prática nos tempos atuais, quando os professores repreendem seus alunos, alegando que ali não é o momento para tratar desse assunto. Além de repreender e coagir o aluno quando ele traz à tona a sexualidade, se esse aluno insistir na questão é classificado, estereotipado e muitas vezes encaminhando para outras instâncias e profissionais, pois ele foge as regras e normas instituídas.

Os educadores necessitam de auxílio para melhorar a qualidade da educação sexual no cotidiano da escola, pois a maioria das formações universitária não promovem formação específica para este foco. Como os alunos manifestam a expressão da própria sexualidade no cotidiano escolar, o que indica a necessidade de conhecimentos, habilidades e práticas, para saber lidar e aproveitar as oportunidades apresentadas e vivenciadas, com a finalidade de promover a educação sexual a partir dessas situações. Pois este tem que ser o papel do educador:

[...] consideramos que a escola deve preparar para o viver bem, faz parte do viver bem saber lidar com as múltiplas escolhas, que se nos apresentam no campo da sexualidade [...] [...] A escola deve sim, assumir a responsabilidade para contribuir para a formação de crianças e adolescentes para que estes possam ser sujeitos de sua própria sexualidade e de sua própria vida (CARRADORE e RIBEIRO, 2006, p. 95).

Para obter resultados favoráveis no processo formativo, além de conhecimentos específicos, é necessário trabalhar atitudes, sendo a principal, o reconhecimento da necessidade da inserção da educação sexual fazendo parte da tarefa da

escola, enquanto agente provedor de educação. É importante a conscientização da importância de desenvolver a inserção da temática abordada, para que se possam ser trabalhados adequadamente temas relacionados à educação sexual, sexualidade e gênero. Favorecer a reflexão sobre esta prática, estudar o assunto e discutir em grupo é necessário para que o resultado obtido seja favorável.

A educação sexual tem como intenção desenvolver a autonomia nas questões referentes à sexualidade. É necessário abrir oportunidades para que exista um processo de crescimento e desenvolvimento dos educadores, na busca de um constante aperfeiçoamento e refletindo assim para a existência de uma sociedade menos repressora e mais igualitária.

2 | OBJETIVOS E ASPECTOS METODOLÓGICOS

O principal objetivo deste trabalho foi promover nos educadores a reflexão a partir de fundamentos teóricos sobre a importância de trabalhar questões referentes à sexualidade e gênero com os educandos. Também pensamos em analisar e refletir com o grupo de sujeitos o cotidiano vivido por professores no universo escolar, identificando as questões que surgem mais comumente na escola e como eles que abordam gênero e sexualidade, levando-os a refletir sobre a importância da categoria social gênero na modelação das relações individuais e dos comportamentos, nos variados contextos de vida.

O trabalho com os professores possibilitou proporcionar uma discussão sobre o caráter persuasivo dos estereótipos de sexualidade e gênero nas percepções que os indivíduos fazem de si próprios; analisar situações vivenciadas no cotidiano escolar, nas quais as desigualdades de gênero são visíveis; identificar, comportamentos e atitudes pedagógicas passíveis de contribuir para uma educação que perpetue, implícita ou explicitamente, as visões tradicionais sobre as características e as competências típicas de cada um dos sexos, habitualmente conducentes a situações de discriminação.

Esperamos que os educadores sejam capazes de refletir criticamente sobre a importância da educação sexual e a expressão da sexualidade do ser humano; que possam identificar alguns aspectos dos estereótipos de gênero que traduzem a atuação do homem e das mulheres na vida cotidiana; e que, enquanto profissionais, sejam capazes de questionar práticas e crenças estabelecidas em diferentes contextos formais, e não formais de aprendizagem e de interação social. Assim, tendo em vista a promoção de uma melhoria na qualidade do ensino e a inserção da educação sexual e a liberdade de expressão da sexualidade, estaremos ajudando a construir uma sociedade mais permeável a estereótipos.

A opção em trabalhar com professores, a questão da educação sexual e gênero deriva da dificuldade que estes apresentam ao trabalhar com tais temas, que por falta de aprofundamento teórico, acabam utilizando conceitos de senso comum, que

demonstra uma concepção de inferioridade intelectual, física, social e cultural das diversas expressões da sexualidade e de gênero.

Os sujeitos participantes desta pesquisa são 12 professores do Ciclo II e Ensino Médio da rede pública de ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo.

Como instrumento, foi utilizado no processo de investigação, anotações e informações obtidas nos encontros de forma que com o uso destes dados obtidos não se perca nenhum fator importante que faça parte da investigação e facilite a análise dos dados coletados.

Para fornecer as informações necessárias, levando às reflexões das temáticas trabalhadas, foi utilizado para a apresentação, um data show e um computador para projeção de duas imagens trabalhadas. A primeira é um menino frente ao espelho, calçando um sapato feminino de salto alto, vendo seu reflexo no espelho com envoltório rosa no seu corpo, com a frase: “Construindo Identidades”.

A segunda figura apresenta a frase: “Respeito, uma vida sem violência é direito de todos”, com os símbolos de três formas de relacionamento: homossexual (duas pessoas juntas, do sexo masculino e duas pessoas juntas do sexo feminino), e um casal heterossexual (homem e mulher). E cópia impressa do texto: “Gênero: Uma Categoria Útil para Análise Histórica” da Joan Scott.

Como estratégia de análise, observamos a narrativa dos educadores, ao visualizarem as figuras exibidas e ao contarem sobre suas vivências relacionadas ao tema trabalhado, pois através da narrativa e do processo de escutar e contar história, os indivíduos constroem os sentidos tanto de si como de suas vivências. Pois nossas falas representam as práticas sócias e rede de discurso que estamos inseridos.

Vale ressaltar que o projeto foi executado em dois encontros com intervalo de sete dias entre ambos.

3 | RESULTADOS

No primeiro encontro foi realizada a apresentação do projeto para os educadores e introduzido os temas que seriam trabalhados com eles. Na seqüência foram projetadas imagens referentes a gênero e sexualidade para promover uma discussão e reflexão sobre a temática, ligando as experiências vivenciadas no cotidiano escolar dos professores. Ao término deste encontro foi entregue aos professores o texto: “Gênero: Uma Categoria Útil para Análise Histórica” da Joan Scott, para que fosse realizada a leitura prévia deste, para o próximo encontro.

No segundo encontro, através da leitura prévia realizada pelos professores sobre o texto e as reflexões e discussões que foi despertado através do texto, foram trabalhadas questões trazidas pelos professores, para facilitar o entendimento e a reflexão sobre o conceito principal que o texto aborda, entregamos a eles um resumo impresso com as principais idéias de Joan Scott, facilitando para englobar junto às

imagens apresentadas no primeiro encontro e as práticas cotidianas vivenciadas.

Como resultado foi obtido no primeiro encontro com os professores durante a projeção das imagens referentes a gênero e sexualidade, eles permaneceram calados, apenas atentos ao que estava sendo exposto, posteriormente no momento de discussão e reflexão das imagens, onde cada um expressou seus próprios conceitos sobre as imagens, houve discussão onde cada um argumentou vários pontos de vistas, sendo que predominou conceitos estereotipados e carregados de preconceito.

Falas do professores ao visualizar as imagens:

“Que horror”; “Credo”; “Isso não pode”; “Nossa que difícil trabalhar com uma coisa dessa!”; “Se eu visse não saberia o que fazer”; “Complicado, hein”, “Nossa o menino ta num mundo rosa”; “É mais tem que ser liberal”; “É difícil, mas acho que isso ta certo”; “Precisamos respeitar né”; “Ele não tem culpa de ser assim”; “Coitado do pai”; “Que mundo nós estamos”,...

No segundo encontro, após a leitura prévia realizada por alguns educadores, como foi orientado no encontro anterior. Para facilitar o entendimento e a reflexão sobre o conceito principal que o texto aborda, entregamos a eles um resumo impresso com as principais idéias de Joan Scott. Com isso os colocamos em contato com teorias, promovendo a reflexão do conceito de gênero, para que facilite a compreensão das temáticas de sexualidade, gênero e educação sexual, para serem trabalhadas no cotidiano destes profissionais. Encerramos o encontro gerando uma reflexão sobre as imagens, a vivência no cotidiano escolar e com embasamento teórico da leitura do texto realizado, que foram apresentados no primeiro encontro.

Por meio da análise dos resultados apresentados anteriormente, mediante a análise das falas dos educadores e de acordo com a apresentação das figuras utilizadas, podemos perceber que a hipótese apresentada foi comprovada, porém notamos que na postura deles diante a presença de atividades de reflexão a princípio foram carregadas de preconceitos e estereótipos, porém conseguimos promover a reflexão sobre várias questões referentes à sexualidade vivenciadas no cotidiano deles e da escola.

Percebemos que na representação das imagens para os educadores, a princípio se mantiveram neutros, porém sequencialmente se manifestaram trazendo em suas falas valores e conceitos inseridos culturalmente. Posteriormente ao se depararem com a segunda imagem, percebemos que conseguimos promover a reflexão sobre estes valores e conceitos que estavam inseridos. Assim podendo proporcionar uma reflexão através da fala de suas próprias experiências e ouvindo a dos colegas, conseguindo perceber novas possibilidades de reações, intervenções e orientações mais apropriadas, com uma nova visão diante estes conceitos estereotipados.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na prática cotidiana da educação sexual ocorre de uma forma muito escassa, deixando de trabalhar conceitos importantes para serem acrescentados no cotidiano escolar. E isto ocorre pela falta de formação e de habilidades que os professores possuem, portanto apresentam dificuldade em trabalhar questões referentes à sexualidade.

Através dos encontros conseguimos promover reflexões sobre a importância de trabalhar sexualidade sendo um instrumento para auxílio do trabalho com os alunos no cotidiano escolar.

Concluimos que este estudo pretendeu verificar se era possível promover a reflexão sobre educação sexual e gênero no trabalho de educadores do ciclo II e ensino médio, a partir da análise de suas falas, em encontros promovidos para favorecer a reflexão e construção de novos conceitos sobre sexualidade, educação sexual e gênero.

Comprovamos a hipótese de que educadores seriam capazes de refletir criticamente sobre a importância da educação sexual e a expressão da sexualidade do ser humano, identificando aspectos apresentados nos encontros como destaque, os valores, estereótipos, preconceitos e crenças culturalmente inseridas nas vidas destes profissionais.

A escolha da temática apresentada neste trabalho decorre do interesse por uma aproximação maior da teoria sobre gênero, sexualidade e educação sexual enquanto instrumentos de trabalho para uma atuação favorável diante o contexto escolar, pois o desafio de romper o esquema binário, em que se encontra o masculino e o feminino construídos historicamente e inserido culturalmente, se opondo um ao outro, tem sido desafiante no que se propõe a desmontar um esquema numa lógica patriarcal que dificulta a percepção e construção de mundo de outras formas, diante a educação sexual.

Os estudos de autores que abordam a temática relacionada a gênero e educação sexual se apropriam de teorizações relacionadas à desconstrução, para o qual o as idéias e princípios expressados pela hierarquização de pares opostos, são pensados através das relações de gênero, inseridas como objeto de estudo no contexto educacional. A proposta é a de desmontar a visão tradicional de trabalho com educação sexual, evidenciando que estas são construídas historicamente, propondo a mudança e promovendo reflexões para que existam novas visibilidades e formas de lidar com o ser humano através da educação sexual.

A desconstrução da polaridade tradicional masculino e feminino é importante para desmontar a lógica binária que rege outros pares de conceitos a ela articulados. A classe, etnia, religião, idade, etc., são elementos que atravessam unidades, transformando em múltiplo o sujeito masculino ou feminino eu é visto singularmente.

Espera-se que essa pesquisa tenha contribuído de forma parcimoniosa para a

compreensão do funcionamento da dinâmica da transmissão do saber, e das formas de atuação diante situações cotidianas e vivências no contexto escolar.

Por fim, acreditamos ser relevante o desenvolvimento de pesquisas futuras que possam superar as limitações desta e aprofundar a compreensão da temática abordada referente à educação sexual e na influência da sociedade repressora que vivemos atualmente, e que acreditamos que possa ser passível a mudanças, transformando conceitos e valores inseridos culturalmente de forma negativa, assim como preconceitos e estereótipos de forma que isso melhore a qualidade de vida de todos. Verificando que a importância de se atentar no processo de desconstrução, da visão de gênero e educação sexual, construída e inserida culturalmente, para o fato de que o oposto da igualdade é a desigualdade, ao invés da diferença.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**. I - A vontade de saber. 4ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 1997.

RIBEIRO, P. R. C.; SOUZA, N. G. S.; SOUZA, D. O. Sexualidade na sala de aula: pedagogias escolares de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. In: **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.12, n.1, 2004, p. 109-129.

CARRADORE, V. M.; RIBEIRO, P. R. M. aids, Sexualidade e prevenção no espaço escolar: algumas reflexões. In: RIBEIRO, P. R. M.; FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). **Sexualidade, cultura e educação sexual: propostas para reflexão**. São Paulo: Cultura Acadêmica/ Araraquara: Laboratório Editorial FCL, 2006, p. 89-110.

FOUCAULT, Michel. A história da sexualidade, v. 2: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FREIRE FILHO, João e HERSCHMANN, Micael. “As culturas jovens como objeto de fascínio e repúdio da mídia” In: Comunicação, consumo e espaço urbano: novas sensibilidades nas culturas jovens. Everaldo Rocha, Maria Isabel M. Almeida e Fernanda Eugenio (orgs.). Rio de Janeiro: Puc-Rio; Mauad, 2006.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n.2, 1995. p. 71-99.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

SOBRE A ORGANIZADORA

SOLANGE APARECIDA DE SOUZA MONTEIRO Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo campus São Carlos (IFSP/ Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: -Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-raci

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/5670805010201977>

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-107-7

