

# ANAIS DO SEFIM

v. 3 - n. 5 - 2017



v. 3, n. 5 (2017)

## Anais do SEFiM

### Sumário

#### Artigos

[Quais os nossos deveres em relação às gerações futuras? - What are our duties towards future generations?](#) PDF

Luís Pais Homem

[Sísifo: uma experiência formativa - Sisyphus: a formative experience](#) PDF

Guilherme Paoliello

[Subjetividade e educação musical: uma reflexão a partir da filosofia - Subjectivity and Music education: a philosophic reflection](#) PDF

Rita Helena Sousa Ferreira Gomes

[Entre o sapiens e o demens moriniano: o lúdico, o estético e o poético na educação musical - Between Morin's sapiens and demens: the ludic, the aesthetic and the poetic in Music Education](#) PDF

Renato Cardoso

[A relação entre sujeito e objeto no processo de ensino e aprendizagem musical - The relationship between subject and object in the process of teaching and learning music](#) PDF

Bruno Felix da Costa Almeida, Cristina Rolim Wollfenbüttel

[Um olhar multicultural: perspectivas sobre a música massiva nas práticas de ensino e aprendizagem na educação básica - A multicultural perspective: perspectives on mass music in teaching and learning practices in basic education](#) PDF

Máximo José da Costa, Carlos Ribeiro

[Desconstruindo as paredes dos ouvidos: por uma educação musical negativa - Decomposing the walls of the ear: by a negative music education](#) PDF

Jéssica Raquel Rodeguero Stefanuto, Ari Fernando Maia

[Uma análise estética do fazer artístico 'real' e sua \(re\) criação no ambiente escolar - Na analysis of real aesthetic art making and its re creation in the school environment](#) PDF

Michele de Almeida Rosa Rodrigues, Marcelo Rodrigues de Oliveira

[A relevância da performance em análise e interpretação de canções populares - Performance relevance in analysis and interpretation of popular songs](#) PDF

Caroline Soares de Abreu

[Instrução, educação musical e musicoterapia: o papel da experiência musical - Music instruction and education and music therapy: the role of musical experience](#) PDF

Lucía Casal de la Fuente

[Sobrepasando as demarcações estéticas: o uso da voz e do canto com fins terapêuticos - Surpassing aesthetic demarcations: the use of voice](#) PDF

[and singing with therapeutic aims](#)

Lucía Casal de la Fuente

[Música religiosa e educação musical do RS: o legado de Frei Exupério de La Compôte - Religious music and musical education of the RS: the legacy of Frei Exupério de La Compôte](#) [PDF](#)

Roberta Bassani Federizzi, Graciela René Ormezzano

[Experiências com a Educação Musical no Ensino Médio - Experiences with Music Education in Secondary Education](#) [PDF](#)

Rosimária Sapucaia Rocha

[Educação Musical como Cultura: experiências estéticas centradas nas escolhas dos alunos - Music education as culture: aesthetic experience focused on student's choices](#) [PDF](#)

Euridiana Silva Souza

[Vaso ou Bicho? Os objetos hiperespetaculares na Educação Infantil - Vassel or animal? Objects hyper spetacular in early childhood education](#) [PDF](#)

Leonardo Longen Neves, Rosânia Campos

[Experiência Museológica: A Heterotopia no Museu do Lixo - Museological Experience: The Heterotopy in the Museum of Garbage](#) [PDF](#)

Manoela Nascimento Souza

ISSN: 2525-3778

## Quais os nossos deveres em relação às gerações futuras?

*What are our duties towards future generations?*

Luís Pais Homem\*

**Resumo:** Este ensaio visa responder à questão do dever sobre as gerações futuras a partir da condição de ouvinte (*acousmata*) sobre a indagação de Gustav Mahler “O que me dizem as crianças?” (mote do último andamento da Sinfonia n.º 4, sonante com *A Canção das Crianças Mortas*, *A Canção da Terra* e a Sinfonia n.º 9, especialmente o primeiro andamento). Recorrendo à divisão de Boécio no *De Institutione Musica – Musica Mundana, Musica Humana e Musica Instrumentalis* – e considerando tal mote e interrogação tão pujante a *quaestio crux* entre a *Musica Mundana* e a *Musica Humana*, buscamos a origem do *éthos* da *Musica Universalis* a par da condição de *politikoi* na Filosofia.

Tentamos, ao mesmo tempo que indagar o *éthos* primordial da Música das Esferas, entender o lugar de nascimento do *éthos* público.

**Palavras-chave:** Filosofia da música. Gerações futuras. *Éthos* musical. *Musica Humana*. *Politikoi*.

**Abstract:** This essay aims to answer what are our duties towards future generations from the condition of listeners (*acousmata*) to Gustav Mahler’s query “What do children tell me?” (motto of the last movement of the Symphony No. 4, sonant with *Songs on the Dead of Children*, *The Song of the Earth* and Symphony No. 9, specially the first movement). Resorting to Boetius’ division in *De Institutione Musica – Musica Mundana, Musica Humana and Musica Instrumentalis* – and considering this motto and such interrogation the *quaestio crux* between *Musica Mundana* and *Musica Humana*, we further explore the origin of one *Musica Universalis* *éthos* along with the case of *politikoi* in Philosophy.

While asking what is the primordial *éthos* of the Music of the Spheres, we pursue to know the birthplace of the public *éthos*.

**Keywords:** Philosophy of music. Future generations. Musical *Éthos*. *Musica Humana*. *Politikoi*.

## Quais os nossos deveres em relação às gerações futuras?

Quando a cornucópia dos nossos ouvidos, involotua e húmida, em acolhimento, proseia *A Canção das Crianças Mortas* (*Kindertotenlieder*) de Gustav Mahler, não é o ciclo de canções ter-se substituído à orquestração do mundo que perturba (Mahler escolhera cinco poemas de centenas da coleção homónima de *Lieder* de Rückert; Rückert havia-os escrito quando perdera dois dos seus filhos com escarlatina, mas não seriam publicados senão postumamente, abrumados, entretanto, pela madeira e dor. Três anos depois de Mahler compor, por sua vez, o ciclo, a filha, a pequena Maria, morreria com difteria).

Tê-lo composto, como Rückert fizera, depois do funesto acontecimento, explicou Mahler à época, seria impossível. Estava quebrantado e a dor era avassaladora. Talvez participasse nesta emoção oceânica não apenas a culpa de auto-premonição, presságio auto-infligido, mas uma conjura mais complexa: algo entre a representação da Música enquanto “objectividade adequada da vontade” (Arthur Schopenhauer) e a ideia de “Obra de Arte Total”, “drama musical” individual e histórico, o Futuro

\* Universidade de Lisboa. E-mail: lmhomem@yahoo.com

sob *mimesis* das Tragédias Clássicas Gregas (Richard Wagner). Concorreria eventualmente também a fantasmagoria demoníaca e descomunalmente ética do mito filosófico do Eterno Retorno, uma hipérbole do *amor fati* (Friedrich Nietzsche).

A singularidade ontológica e volitiva da música, equiparada à única possível linguagem universal e a intuição mesma do mundo; a sorte de ditirambos com horóscopo histórico na Ática com Téspis (536-533 a.C.) para honra da grande festa das Dionisíacas, uma obra de civilidade estética oferecida agora em sacrifício à “Obra Total” e gênio apolíneo do seu regente; o mito de recursividade da repetição e da repetição da recursividade, *circulus vitiosus deus*.

Estes elementos são o suficiente para criar, em jeito de temor e tremor, uma forte impressão de *in requiem* Mozartiano.

Todavia, não repousa sobre as emoções, em águas profundas, da dor e culpa, a perturbação.

Mahler havia escolhido como mote para a melopeia que, depois da forma-sonata em que a voz humana brilha (solo e coro de crianças), está presente no último e Sexto Andamento da Sinfonia n.º 3 (lento, tranquilo e profundo) precisamente o que serviu de inspiração para a Canção das Crianças Mortas: “O que me diz o Amor?”

Não obstante, o sentimento estético mais indulgentemente misterioso, tocante antes ao Primeiro Andamento da Sinfonia n.º 9, cujo ritmo *in motus cordis* é uma alegoria de sons banhados em taças da iminente síncope cardíaca de Mahler, é, muito simplesmente, a de fim do mundo.

Não apenas de “premonição de morte” como comentou Bernstein, mas realmente de fim de mundo.

Entretanto, em *mentalese*, esta armadura musical em Ré Maior, calma e suavemente assenhora-se da respiração. Como se de um diapasão se tratasse, a mente, obedecendo, ressoa apenas o seu intervalo até ao conceito: descobre assim que a impressão final não é exactamente a de fim de mundo. Trata-se de uma variação musical, cômputo de contrários de silêncio, o suficiente para servir de contraponto à réstea de consciência. O seu fundamento repousa na questão-mote do Quarto Movimento da Sinfonia n.º 4, rebuscado do Sétimo Movimento, assim desaparecido, da Sinfonia n.º 3: “O que me dizem as crianças?”

É esta a questão que perturba: “O que me dizem as crianças?”.

Ela é o sentimento estético de perturbação, e corresponde à distância proporcional que separa, como um intervalo que devamos imaginar escutar, as seguintes citações:

A Nona Sinfonia [de Mahler] é muito estranha. Nela, o autor inverosivelmente fala ainda como um indivíduo. Quase parece que esta obra tem um autor abscondito que se serve de Mahler como um porta-voz, um oráculo. Esta sinfonia não está já redigida no seu tom pessoal. Consiste, por assim

dizer, em frases objectivas, quase desapaixonadas, do Belo, o que se torna perceptível apenas para aquele que pode dispensar o calor humano e que se sente em casa na espiritualidade gélida. (Arnold Schönberg)

Mas a música, que vai para além das ideias, é completamente independente do mundo fenomenal; ignora-o totalmente, e poderia de algum modo, continuar a existir, na altura em que o Universo não existisse. (Arthur Schopenhauer, *O Mundo como Vontade e Representação*, §52)

Este intervalo entre a questão-mote “O que me dizem as crianças?” e a forma da Música-Ideia, como éthos virginalmente último do mundo, vibra harmonicamente em toda a obra de Mahler.

Estamos, portanto, cinco anos passados sobre a primeira audição do ciclo *A Canção das Crianças Mortas* e concluída a Sinfonia n.º 9, em 1910. Ora, este é o mesmo ano em que Mahler sabe do caso de Alma com Walter Gropius, em relação ao qual responde somaticamente em nocturno, e o ofício das trevas tem como intérprete uma septicémia. Isto é, Mahler soubera afinal, como Rückert, com a Sinfonia n.º 9, criar uma catarse poética inexcedivelmente bela em relação à morte de Maria, onde ecoa fulgurantemente *A Canção das Crianças Mortas*. E, ao mesmo tempo, quando completou a Sinfonia n.º 9, numerologia fúnebre igual a Beethoven e Bruckner, compunha essencialmente o retorno sepulcral ao elemento Terra (*requiem aeternam domine*) tal como Mozart. Isto é assim subentendido também porque a Sinfonia n.º 9 se assemelha ao prolongamento d’*A Canção da Terra (Das Lied von der Erde)* completada apenas um ano antes d’*A Canção das Crianças Mortas*.

Como podemos fazer uma ligação entre estas notas? Uma frase que, com o tempo de uma respiração, guarde a mensagem, seria, no solfejo mínimo que o fôlego concede, a dissertação mínima de uma intuição, algo como dizer que o maestro da Boémia trabalhou o tema da Morte (Mahler e sua filha Maria) e do Amor e vitória sobre a Morte (Terra). É uma tríade simples, percussão uníssona cuja altura é ao mesmo tempo queda, ao jeito de uma constante cósmica: “Eu, filhos, Terra”.

Obediente ainda ao poder encantatório dos violinos em *Andante Comodo*, e debruçando-se sobre a mesma *modulatio* com que abria a Sinfonia n.º 1 e embasara outras, Mahler consegue, abrindo num sussurro de harpas, entretecer imagetivamente depois a original tensão *pianoforte* e a personalidade das cordas (harpas, violinos, violas, violoncelos e contrabaixo) num cordofone infinito. Desta forma, a partir dos primeiros, as imagens platónicas da matéria tonal em *glissando* são mais imagens, menos formas: menos pontilhadas pelos martelos de madeira e *anatomica cordis* feridas do peito de Mahler, citando “*Les Adieux*” (Op. 81, Sonata para piano n.º 26) de Beethoven. Dir-se-ia que o pai de Maria conseguira levar o armário de porcelana chinesa d’*A Canção da Terra (Das Lied von der Erde)*, fruto da adaptação para alemão

de Hans Bethge dos poemas na senda amanuense de leituras sobre o *I Ching*, para fora da instrumentalização, rendido destarte à magnificência solista do sopro inicial, isto é, a pura deslocação de ar, som do Universo. Assim se entende Alban Berg ter escrito no Verão de 1910, ao ver-escutar a partitura da Sinfonia n.º 9: “O primeiro movimento é a coisa mais celestial que Mahler até hoje escreveu.” (Alban Berg, 1910) Mas sendo que tal *Universalis et Universi sonus* não é para nós, humanos, demasiado humanos, senão o silêncio, arquétipo dos arquétipos à maneira Platónica, ou “medida de todas as coisas” na interpretação Sofista, compreende-se assim como o empréstimo do *sonus* anelado em madeira, latão, pele de animais, lábios e mãos daqueles que são dotados de Linguagem, como a coda da própria *Musica Universalis*, tivesse encontrado na expressão musical de Mahler no início da Sinfonia n.º 9 gestos grotescos, bizarros, truncados, em arritmia porque aquilatados, como meros objectos, no círculo de percussões, agitações, marulho, raspagem, entrechoque, fricções, oclusivas, nasais, fricativas, todas elas ressoadoras do grito primordial nos círculos da orquestra e da boca. O som cavo da trompa é assim ventral e cósmico, um acorde com o trecho d’*A Canção das Crianças Mortas (Kindertotenlieder)* que alude à morada das crianças, as gerações futuras portanto, “à luz do sol [...] naquelas alturas” (*Und da fing im Sonnenschein ... auf jenen Höhen!*).

Depois destas frases que encerram em *Adagio*, coração apaziguado, tendo a nossa perturbação encontrado o timbre exacto da anotação de Mahler na partitura da Sinfonia n.º 9 – “como um pesado cortejo fúnebre!” (*wie ein schwerer Kundukt!*) – quase levando a crer que o espargimento de gotículas de som subindo a escala, longe do calor das madeiras, se entregará às “altas esferas”, rendendo-se depois ao Andamento intemporal do Universo, vaga Parmenidiana, sobrevém não só a impossibilidade da arte de fuga da Música dos seus próprios gestos, como também a incongruência entre Tempo, Movimento, Linguagem e o Uno. Quem diria? Parece que, à maneira de Schopenhauer e porventura de Nietzsche, as velhas linguagens de Heraclito, Parménides e Zenão, Platão, Aristóteles, Górgias e Protágoras, haviam sido desterradas ao informe *sonus*, quase ruído e mero balbucio de crianças, naufragos escolhos entre o primevo eco Pitagórico de Música das Esferas e a teoria musical de Aristóxenes.

Até ao momento desenhámos, “à luz do sol [...] naquelas alturas”, como respigadores na jazida da História, encontrando um gino-princípio, *alma mater*, a clave de Sol para a nossa anotação. É esta a nossa primeira *Clavis* que anseia pelo curso de um *responsum* à questão dos vindouros no Presente ora colocada: “O que me dizem as crianças?” Sobre ela, servem de epígrafe as palavras de Franz Schubert: “Atormentado por uma santa angústia, aspiro a viver num mundo mais belo e desejo povoar esta terra sombria de um poderosíssimo sonho de amor. Senhor Deus, oferece enfim ao teu filho, esta criança feliz, como sinal redentor, um raio de luz.” (Franz Schubert)

Para responder a esta questão, devemos enlevar o espírito no estudo de Boécio (480 – 525 d. C.) no Livro I *De Institutione Musica*. Neste Livro, Boécio, partindo da cisão clássica Grega das influências de Pitagóras (sécs. VI-V a.C.) e Aristoxénes (360-300 a.C.),

súmulas Cosmológica e Mereológica da Música das Esferas, trata o tema auxiliando-se fundamentalmente em duas autoridades, Cláudio Ptolomeu (Geógrafo e Astrónomo na colónia romana de Alexandria) e Nicômaco de Gérasa (Matemático Pitagórico e Músico), ambos dois séculos anteriores a Boécio, encontradas a partir das três fontes primordiais e coincidentes que, ao que parece, na remissão possível de fontes, produziam à época a *autoritas*. Estas fontes eram: *Harmonica*, de Ptolomeu (séc. II d.C.); *Enchiridion*, de Nicômaco (II d.C.); e, por fim, *De musica*, de Aristides Quintiliano (séc. III ou IV d.C.). Desde a tessitura entre os Mitos Pelásgicos pré-Helénicos, e os Mitos Homérico e Órfico da Criação (em bom rigor a primeira colcheia entre *epos* e *melos* de onde Orfeu, um vulto da força *Eros* cerceando a sombra de Eurídice, encantatoriamente vivendo numa vida as alturas entre escalas, figurativamente o próprio prêmio da lira de Apolo) houvera que esperar até Boécio, para, não do ponto de vista da notação, alfabeto ou teoria musical, mas da sua interpretação, as nove musas e o espectro antigo da *Mousiké* daí nascente, fossem plasticamente adormecidas num repositório conceptual simples, escondida em claustros da invidia da Retórica. “*Sunt autem tria. Et prima quidem mundana est, secunda vero humana, tertia, quae in quibusdam constituta est instrumentis.*” (Boécio, *De Institutione Musica, Librum I, § II, Tres esse musicas; in quo de vi musicae*).

A Música Mundana corresponde à *Musica Universalis*, numa metáfora essencialmente Cosmológica. A Música Humana corresponde à Música interna do corpo humano, no que poderá ser entendido por alguns, filhos de Rousseau, como uma metáfora fisiocrata, mas que é antes uma sucedânea da anterior, imagem, portanto, *de partibus Unversus*, a atencâmara, parca e lauta, entre o silêncio e o verbo. Finalmente, num registo não problemático, Boécio agrupou na Música Instrumental a Música executada por Cantores e Instrumentistas, incluída aí, a *vox* humana, junto a elementos que acompanhavam as canções como a *khitara*, a *lyra* (Apolínea) ou o *aulos* (Dionisiaco). Refrisamos que Boécio, na esteira do sentido conferido pela Antiguidade desde Pitágoras, ou seja, segundo uma teoria de modelos comum entre a Filosofia e a Música, emanante de um único princípio Universal, dota o Filósofo do epíteto de Músico, negligenciando a música instrumental como requisito necessário para a condição de músico ou filósofo da música.

Se a citação de Schönberg, encaminhando-nos para a visão Sinfonia-Mundo que Mahler animava, alude a uma *Musica Universalis* citada pelo *instrumentalis* (esta, ao mesmo tempo que um capricho histórico-fenomenológico arauto da *techne*, constituiria também, via a Sinfonia, o círculo fonético-eidético onde ressoasse ainda, graças à *techne*, o *sonus Universalis*), já a fonte Schopenhauriana endossa-nos a um Platonismo sem ideias nem entes, isto é, a uma *Musica in Unversus constitua* como uma torrente Parmenidiana ditosa sobre a aparência dos seus modos, em que Cronos escumado de sons é amado por Urano e pela hecatombe do espaço, em pristinos intervalos de desejo.

Fora assim e o efeito seria o de inversão do lugar genesiacamente prescrito do ódio na origem da Criação e da vindoura Cosmogonia da raça dos humanos, pois Urano

é odioso para o filho Crono. Dir-se-ia que o tempo Cosmogónico, ao contrário do metrónomo da Música, envolveria sempre o ódio no seu andamento. Todavia, existe na música algo de Ouraniano e relativo ao próprio abatimento do espaço, antes mesmo da hecatombe do som.

Aventar-se-ia que o Jardim das Hespérides da Mitologia Grega, imperturbado pela chuva de raios da clava indo-europeia que dotara Zeus do fúlmen, Moisés da vara, e antes de tal compasso cumprir a representação do maço de fecundidade da árvore do conhecimento nas mãos da prole hebraica (Adão, Noé, Abraão, Jacob e José), quando viram num simples fruto uma estrela de cinco pontas, e com isso o pecado, houvera aí uma distorção ardente e Arquimediana por obra de espelhos no Helesponto, transformando o pomo de ouro em pomo da discórdia (tal e qual como a escala pentatónica desabrochou a *Musica intrumentalis*).

E se tal pentagrama carnal invertido, por um golpe obláveo, gerará a Sociedade do Patriarcado, compreendemos também que pelo *ritmus* possível da Música Mundana e pela melodia musal espriada, o ódio não existe (em sentido Schopenhaueriano, isto é, *in Musica Universalis*). Não obstante, proporcionando a especular Harmonia, erguendo e humilhando entre pentagramas celestiais, parodiando Urano com Apolo e com a queda noite (*Nix*) destituída de abóboda, terá sido agigantado o efeito, a partir da *Musica Instrumentalis*, de replicação do portento cosmogónico inicial e mito da criação. Só depois da morte de Mahler e Úrano, poderia Gaia e o tempo serem confinados à Orquestra Filarmónica de Viena sob aprimorado fúlmen, vara e maço, a regente batuta, nas mãos de outro Orfeu, criando o efeito Grego da luz geométrica jorrada (*legalitas physica miracula*).

A impressão e *finale* é, pois, a de uma justa e pautada separação entre a Música Mundana, a Música Humana e a Música Instrumental. Talvez seja até possível a versão combinada das anteriores, num golpe de arrojo sincrético, sinestésico, teosófico e de divertimento profético ao mesmo tempo cristológico e Super-Humano, como a alma de Scriabin (1872-1915) teceu no fio da navalha: “O Mundo é uma Sumptuosa Sinfonia, de mil vozes diversas. As verdades terrestres consonantes com as verdades dos Céus, soam em acordes cerrados e vibrantes sobre as cordas dos milagres destruídos.” (Scriabin, 1871-1915)

Encetaremos, da nossa parte, uma inquirição entre a *Musica Universalis* (ou *Musica Mundana*) e a *Musica Humana* em busca das origens do éthos Musical enquanto Harmonia Cósmica por excelência, capaz de, nas suas modulações, como os anéis dos freixos sagrados e poeiras intersiderais, pretender-se tempo ascendente à seiva futura da Humanidade, mesmo que esta pereça um dia (entre a solitude cósmica Pascaliana e a solidão do Cosmos Schopenhaueriana).

“O que me dizem as crianças?” é precisamente o assomo interpelante, a *quaestio crux* entre *Musica Universalis* e *Musica Humana*. A única capaz de assombrar e iluminar o Futuro, ao mesmo tempo respondendo à questão da origem do éthos Musical, a partir da *Clavis Sol*.

Recitaremos outras fontes de auxílio para cabalmente responder à questão, cientes de que a Música é um eco simultaneamente Pitagórico, Platónico e Aristotélico.

Ora, com Boécio (séc. VI d.C.), estamos no crepúsculo de Roma, *bella turbulenta* no dizer de Cassiodoro, e fim de uma epifania de um éthos privado e público para o Ocidente. O objectivo, por oposição, é surpreender o éthos musical, como diz um verso de Homero, “Quando surgiu a Aurora de dedos róseos, filha da manhã” (Íliada, 477).

Pythias, sacerdotisa do templo de Apolo em Delfos, exemplifica bem a proximidade ainda dos Mistérios Órficos, quer com a *Musica Universalis*, quer com o despontar de um éthos Musical, já que é dela que é proclamado o nome de Pitágoras, cuja revivescência de mitemas de raiz Egípcia haviam sido paridos pela sua *alma mater*, a guia Temistocleia.

Não só o *tetractys* (triângulo perfeito) representa a Harmonia – “Qual é a coisa mais bela? A harmonia.” (Iâmblico, *Vita Pythagorae* 82 (DK 58 c4) segundo o eco Neoplatónico da Síria na rota Jónia – como é, singularmente, este triângulo perfeito que soma dez unidades a partir de triângulos perfeitos (e os intervalos da quarta, quinta e oitava).

Enquanto tal, o *tetractys* representa, portanto, não só os primeiros quatro números naturais, ao mesmo tempo que a sua figuração num triângulo segundo a adição ( $1+2+3+4=10$ ), enquanto arquétipo perfeito das várias relações, como também a teoria dos quatro elementos *ab initio*. Foram assim, literalmente, lançados os dados para a concepção científica do Mundo.

A fórmula de entrada de Pitágoras de Samos na Música, e particularmente na Música das Esferas, é epigenética quanto à *vita activa* da Geração anterior, assim como, mais tarde, Sócrates na cultura Grega e Jesus da Nazaré na cultura Hebraica, pois Mnesarco, seu Pai, dizia-se ser cinzelador de anéis, ou alternativa e efabuladamente, inseminado por Apolo, gerado este, por sua vez, juntamente com a sua irmã gémea Artemisa, em Delos, na confluência de Samos.

São várias as fontes onde encontramos o relato do episódio de descoberta dos integrais musicais por Pitágoras [Nicómaco, *Enchiridion* 6 (JanS. 245-48), Gaudêncio, *Eisagoge* 9 (JanS. 340-41), Jâmblico, *Vita de Pythagora* 1.24, Aristóteles Elias, *Prolegomena Philosophiae* 2 e Macróbio, *Comentarü in somnium Scipionis* 2.1.9-14.] mas a reter, permanece, essencialmente, o carácter ficcional, sob as matizes da *Musica Humana*, do mito legado. Ver-se-á como a descoberta não relata fidedignamente a descoberta das integrais musicais. Antes acontece que tal narrativa, em forja incandescente e inflexa, colabora com o coevo mito da Idade da palavra e do Ferro em éthos musical.

A tradição até Boécio manteve a Cosmogonia da forja, isto é, das proporções musicais descobertas por Pitágoras quando passava por uma oficina de ferreiros segundo as ponderáveis combinadas (emprestadas as designações de Boécio), de “*momentus*” e “*pondus*”.

O travejamento arcaico deste *argumentum* provém de Hesíodo, cuja versão de *vita activa* – *Os trabalhos e os dias* (coalescendo ainda labor com vida privada) – havia exibido

as Cinco Idades do Homem, cujo quinto e último intervalo corresponderia à Idade do Ferro, época mesma de Hesíodo e Homero e daí também símbolo exemplar da palavra. É assente que se trata aqui não só de uma Cosmogonia dos Metais pós-Neolítica, polida e burilada como a antiga pedra o fora, moldada e gravada como os metais, em que esta outra arte antiga recolectora engravada em sulcos fluidos, *Mnemosýne* (Memória), inventa História e Mito. Esta rapsódia de mitemas incrustou-se, pois, no caldo dos metais, como ígneos vasos hilermóficos de uma ideia de História e Civilização.

As Eras ou Idades em Hesíodo [Ouro, Prata, Bronze, Heróis e Ferro], contemplando a insólita alquimia dualista do Herói, foi, logo, no seu conjunto, um intervalo de quinta (tonal ou pentagramático) de um tempo histórico inaugurado por Crono e que a lenda conservou em Pitágoras, enclausurando não só o *metrum* como também o éthos arcaicos da *Musica Universalis* ou *Musica Mundana*.

E se Ovídio, cuja vida pairou no revolteamento sobre o *Anno Domini* (uma alma com um *fatum* similar a Boécio) eliminou a idade plástica dos Heróis, reduzindo-a a quatro, antes, no tempo pós-Micénico de Hesíodo e Homero, tal concepção de Cinco Idades dos Cinco Metais merece um estudo mais aprofundado, no cabimento da *Musica Universalis*.

Reparemos, pois, na quinta dissonante subtraída, como Ovídio o fez face ao éthos das suas *Metamorphoseon* face à tradição de Hesíodo, que Boécio transmite, em herança, do episódio com Pitágoras: “Consequentemente, quando percebeu isso, examinou o peso dos martelos que, por acaso, eram cinco:[...] o quinto foi descartado porque era dissonante de todos.” (Boécio, *De Institutione Musica, Librum I*, Carolina Parizzi Castanheira)<sup>1</sup>

Importa, neste momento, referir algo fundamental a ter em conta para o cerne da resposta à questão – “O que me dizem as crianças?” – na acepção que coloca os vindouros como frágeis, ao cuidado, a partir da leitura e escuta do Compositor Gustav Mahler e escopo maior do ensaio.

Encaminhámo-nos, por assim dizer, para o nascimento do éthos da *Musica Universalis*, num vórtice aparentado ao centro de uma tempestade de difícil apropriação filosófica, ao mesmo tempo que testificámos igualmente a particular existência de uma Idade

<sup>1</sup> É conveniente não adiar, desde logo, a significância e tradução dos intervalos, em terminologia latina e glosada da Grega, que Boécio usa, e daí ser relevante atentar ao seguinte: o prefixo “*sesqui-*” indica uma *ratio* precisa de uma metade acrescentada, que pertence à classe de desigualdades superparticular. Uma classe de desigualdades múltipla obedece ao ditame dos divisores, isto é, quantas vezes um qualquer inteiro positivo cabe noutro sem excedente, enquanto que a classe de desigualdades superparticular tramita para o inverso, quando existe um certo e determinado excedente, com as proporções (3:2 ou *sesquialtera*); (4:3, ou *sesquitercia* porque dividida pela *tertia* parte), e assim sucessivamente com os números cujas partes maior e menor, como numa escala diatónica, em adição aos menores, é contida pelo integral maior. Quanto aos restantes termos (fonologicamente Gregos), *diapason* corresponde à oitava, *diatessarón* corresponde à quarta, e *diapente* corresponde à quinta.

dos Heróis entre Eras de Metais no tempo de Hesíodo e Homero, e mais tarde, na alvorada da Era comum, a sua singular supressão, ditando-nos, pois, discretamente, uma resposta à inquirição.

Notaremos como tal *responsum* repousa placidamente sobre a criança, os vindouros, e a pregnância superabstracta e superparticular (de novo emprestados os termos de Boécio) de um *topos* e *tropos* idílicos, numa metonímia infanta da História, correspondente à inauguração no Ocidente de um certo contraponto métrico e nova voragem dos dias. A este contraponto responde a impressão de fim de uma era vivida pelos Antigos, mais concisamente o período histórico desde a ascensão da República de Roma (509 a.C.) a Império Romano (27 a.C.). Estes dias e os dosséis de espuma que a cada aurora tingiam as pálpebras dos que se prestavam renovadamente à vigília tocaram Horácio, Virgílio, Lucrecio, Cícero, Séneca, Tito Lívio, Tácito, Suetónio, Plínio, Paulo, Plutarco e Ovídio.

A ofuscação da Idade dos Heróis e o seu contraponto métrico necessário, a emergência de um personalismo edénico infante corresponde, pois, na passagem da Cultura Helenística para a Latinidade enxertada da última, desde a conquista de Atenas e a invasão da muralha Coríntia por Roma (146 a.C.), abrindo portas ao futuro ramo Bizantino Cristão, a uma convulação de quatro aspectos essenciais que aqui separamos:

- o fim mitológico de uma *de generatione (musica)* humana sem estádios de desenvolvimento, plenipotente de um *epos* como *antipous* da Música humana, como flagrantemente foi o caso da dos Heróis, procedente de interjeições ctónicas *ad libitum* de *daimones*. Tal fim corresponde a uma possessão literária Latina do património mitológico Helenístico, e uma matização, ao mesmo tempo mais cínica e verdadeira, das diferentes personalidades Helénicas e doravante Romanas do panteão dos deuses, do que não se exclui um sentido de *progenius*, *natus et filius* atinente à ciência do vivo e a concepções de mudança (mesmo que ultimamente caracterizadas, ao nível da filosofia do tempo, consorte a uma *De ordine* Agostiniana). Estas são agora mais disciplinadas, e atinentes ao ponto ulterior, atestam uma espécie de vivissecação analítica que substituirá concepções hilizomórficas e de metempsicose (transmigração pitagoricamente qualidades), para um atomismo naturalista filial a Leucipo e Demócrito, dir-se-ia, sem exageros, pré-Laplaciano e pré-Lamarckiano. Permanece, contudo, a identidade da Musica Humana como escalena, na metáfora arcaica de Xenócrates, por oposição à equilátera dos deuses e isósceles dos *daimones*, sublinhando, pois, musicalmente, uma espécie de caso dissonante da Musica Humana face à Musica Mundana ou Música das Esferas. Compreende-se, assim, uma tensão especial entre uma harmonia cósmica determinista, visível na pertinência junsnaturalista pura dos Estóicos, e o não menor ênfase na inalienável e esculpida *proairesis*, isto é, o temperamento musical e copelação do éthos em cordas da mente. Tal equilíbrio em egodiceia foi capaz de verter em nominalismo os defeitos

da Retórica e verter em convenção os defeitos do Platonismo. Tal sucedeu desde Zenão de Cítio e a escola Estóica de Atenas, até Marco Aurélio. A propósito de Maquiavel ter dado a este o apodo de “nascido ao contrário” (Maquiavel, *Discorsi sopra la prima deca di Tito Livio, Libro Primo*, X), como alguém que nasce com moral senatorial, aproveitamos para mostrar o quanto um compositor como o autor de *Il Principe* podia combinar cartelas de *Musica Instrumentalis* Medievais, enquanto os trastes de metal nas cordas do especialíssimo alaúde da *Musica Humana* levavam já o tema, não apenas de *canzona* e *ricercare*, mas também de *condottieri*.

- a correspondente depuração na ciência do vivo de raiz essencialmente pré-Socrática (enquanto filósofos da *physis*) e dentro destes, dos contra-eleáticos ou pluralistas [Empédocles de Agrigento (490 a.C. - 430 a.C.), Anaxágoras de Clazómenas (500 a.C. - 428 a.C.) e os atomistas Leucipo de Mileto (séc.V a.C.) e Demócrito de Abdera (460 a.C. -370 a.C.)] com concurso também dos designados ecletistas [Diógenes de Apolónia (499 a.C. - 428 a.C.) e Arquelaus de Atenas (séc. V a.C.)].

Isto assim é, pese embora a matriz Jónia constitua, de facto, como notaram Kirk, Raven e Schofield, um ciclo renovado dos Primeiros Jónios [Tales (623 a.C. - 556 a.C.), Anaximandro (610 a.C. - 547 a.C.), Anaxímenes (588 a.C. - 524 a.C.) de Mileto, Xenófanes de Cólofon (570 a.C. - 460 a.C.) e Heraclito de Éfeso (553 a.C. - 475 a.C.)] se com isso aditarmos a imposição insubstituível de Empédocles de Agrigento e as próprias tergiversações do Pitagorismo, no espaço e no tempo.

Em tal conjunto se constituirá, depois de Platão, a final enervação Aristotélica como Ciência, e decorrente do ponto anterior, uma *poiétiké* ainda em hexâmetros de revestimento Latino a esta verve, como sucedeu no caso dos *Metamorphoseon Libri* de Ovidio, pouco antes, no *De Rerum Natura* de Lucrecio e ainda, num registo díspar, sumular, o *Historia Naturalis* de Plínio. A isto é retribuído geral e equitativamente um sentido, a ser notado, de *Musica Universalis* como *Musica Instrumentalis* e igualmente de *Musica Instrumentalis* como *Musica Universalis*. Queremos com isto dizer que não se interpelará mais, doravante, a Música das Esferas puramente como uma mansa vibração uníssona, uma *symphonesis* tal qual a repercussão do rumor, eco da Filosofia do Tempo que antes das Esferas promete-se a si em *harmonia potentiata*, atentando-se, ao invés, na impossível audição a um tempo único, segundo uma filosofia do tempo e da natureza, de todos os sons e modulações *symphonos*, obrigando o *instrumentalis* a assumir-se como *modus universalis*, e modulações *naturata*.

De igual modo, salienta-se uma ideia de *generatione* da própria ideia de Filosofia, como se esta fosse também infanta e em convulsão orgânica e abstracta a um tempo múltipla e superparticular. A obra e tempo de Boécio, “o último dos Romanos”, responde a um medo de infanticídio da própria Filosofia, alertado que foi por uma passagem d’ *As Categorias* de Aristóteles, tencionando em particular sobre a penúria de estudos do *quadrivium* e as urgentes traduções de Platão e Aristóteles.

- a obra Vitruviana do Império Romano, de cariz senatorial, vitalício, administrativo, legislativo e patricio-testamentário, engendrante de uma noção de família extensa, a par da prática consular de, com o casamento em idade ainda fértil varonil, robustecer o vínculo à posse da terra e esteira de prerrogativas, almejando nova prole para, não exactamente actos bélicos, mas antes uma necessária existência de população de índole militar guarnecendo a geografia recôndita e remota do Império, numa forçada e, a prazo, não exequível noção extensiva de Império, dada a sobrecarga de peso questor e hostilidades autóctones regionais. O casamento ganhou assim dotes de estratégia militarista venusiana, e só depois de natureza simbólico-religiosa e comercial, intersticial porventura a Eros. A par deste marco, impôs-se, tanto quanto ao infante, uma prédica de tutelado e curatelado sobre a Filosofia e Sabedoria Antigas, conquanto estas se moldassem aos préstimos de normatividades com o aval de Roma, concepções legalistas e actos administrativos do Império. O aqueduto maior foi, à distância, para o tema que nos concerne, o entablamento gradualmente proporcional entre o *ius civile* e a personalidade pretoriana, e progressivamente plebeia, de jurisconsulto, concernente ao Período do Direito Clássico Romano, uma função derivada legalista e edictal da *phronésis* Aristotélica. Tal como na Música das Esferas repercutível na escala diatónica, o infante tinha no seu oitavo dia de vida o seu *Dies Lustricus*, outorgado por uma concepção harmónica de *paterfamilias* (isto é, pai, avô ou bisavô), antes de investido do peso da *familia* via o *praenomen*.
- Na completude de estações de vida, conforme ditames cívicos e militares, plena apenas a partir da *civitas* [*puer* (1-17), *adulescens* (17-30), *juvenis* (30-46), *senior* (46-60), *senex* (60-80), *aetate provectus* (60-80)] mesclada com a fortuna e pecúlio da *Paideia* Grega, a verdade é que esta métrica etaísta da Patrística Romana obedecia à filiação no ramo de cultura Hebraico-Cristão, mas fundamentalmente Hebraico. No caso dos Evangelhos Sinópticos do Novo Testamento (Marcos, Mateus e Lucas), coevos da temporalidade que tratamos, o caso é por demais evidente, concorrendo também o exemplos das Epístolas. Fortemente influenciados ainda pela Cultura Helenística, dada a sofisticadíssima e antiga diáspora Judaica fora das fronteiras da Judeia, e mau grado a herança da revolta dos Macabeus contra os Selêucidas filhos da decadência Alexandrina, e apesar ainda da significativa adversidade a Roma naquilo que ficou conhecido como a Grande Revolta Judaica (66 d.C. - 73 d.C.), não deixa de ser aferível a herança exposta. A criança no contexto Romano era um sujeito totalmente desprovido de direitos, e a prática de infanticídio, escravidão e maus tratos está referida em várias fontes, como seja Dionísio de Halicarnasso, aquando da sua estadia em Roma. A atestar tal realidade, bastará lembrar que Cícero, representante do palimpsesto linguístico-cultural advindo da Filosofia Grega e imbricado na Retórica Romana, pautado pelo lema *vivere est cogitare*, não eludiu uma consideração vexatória sobre a infância,

fazendo recurso da distinção aristotélica entre acto e potência, envolvendo, inclusivé, tal enredo num paralogismo: “a coisa em si não pode ser louvada, só o seu potencial.” (Cícero, *De Republica*, p. 137. 3. ed. Ziegler, frag. incert. 5).

Mais respeitosa de uma genealogia do tempo e de uma maior maturação filosófica, como a frase com eco no final da Idade Média, plasmada nos vitrais de Chartres, que diz que somos quase como anões (*nos esse quasi nanos*) aos ombros de gigantes (*gigantium humeris incidentis*) (John of Salisbury, *Metalogicon*, *Liber Tertius*, cap. IV), foi esta outra afirmação de Cícero (*Oratore*, XXXIV), em que diz que aqueles que permanecem ignorantes face ao que sucedeu antes do seu nascimento, serão sempre crianças, afirmação seminalmente afecta à Pedagogia que parece, assim, ter *ad libitum* preferido entreter-se entre alturas, isto é, entre sons na escala tonal com o fim de uma afinação-padrão do éthos e o equivalente alegórico e humanamente figurado (anão e gigante). Repercute, ademais, o mote *erudire*, resgate da Natureza, como se o som primevo Schopenhauriano se realizasse apenas no *instrumentalis*, aguardando o envelhecimento da *vox, lignum et materia*. Esta ideia traduz igualmente o valor da Retórica e Oratória, ao mesmo tempo uma degenerescência e um aperfeiçoamento da maiêutica e dom dialógico Grego, hiante entre o estrépito e silêncio de punhais da *res publica* adestrada por *patris familias* na *ordo senatorius*, e a magnimidade solista da voz, cadência, ritmo jurisprudente e honra gladitorial face à verdade, até aí ascendente, das magistraturas de *praetores* até *consules*.

Na comparação com a Tragédia Grega, dir-se-ia serem estes, enquanto eleitos pelo Comício e poder das *tribus populi*, salmodiados anualmente através do plebiscito centuriato pela leva remanescente da *orchestra* constituída por coreutas da *civitas* e cuja mímica hierática seria, ao mesmo tempo que uma coreografia simbólica necessária, um mutismo, porquanto *situs* na esplanada ou terreno plano à Música e Tragédia Universais (*Pontifex Maximus*), como se a *Musica Mundana* se coibisse numa láurea ou coroa triunfal.

Suspenderemos aqui a nossa análise para dizer o seguinte: é fácil lembrarmo-nos da interpretação de Nietzsche n’O *Caso Wagner*, de epígrafe *ridendo dicere severum*, (reformulando o §171 de *Humano, Demasiado Humano*), intitulado *A Música sem Futuro* em que a *Musica (instrumentalis)* é elucubrada como um *apex* das eras históricas e da própria vida privada da Filosofia do Tempo. Significa que a música cristaliza o seu tempo e é, assim, uma arte que chega tarde mas mais concretamente.

Na pulsão incomensurável das Grandes Dionísias e ditirambos, agora de êxodo beneplácito na representação dos destinos selados pelo próprio homem nas assembleias modernas e contemporâneas de *politikoi*, talvez tenhamos uma lição a aprender quanto recordamos os bardos da *vox humana* da *Ars Nova* do Parlamentarismo e as antífonas da *pólis* em orquestra, todo o espectro de experimentação subversivamente retórica, ornamentada, teatral e em contraponto próprias do Barroco. Tudo se passa como se a câmara da *vox humana* do éthos público exercitada por *politikoi* houvera

culminado com Haendel em Inglaterra, depois da ópera alquímica de Monteverdi e o virtuosismo de Vivaldi e Bach. A própria Ética de Espinosa parece ter sido musicada por Bach, extasiando a *Musica Universalis* em novos maneirismos panteístas.

Se o cosmopolitismo Barroco escondia, como uma lava subterrânea, baixo-cifrada, uma *eclésia* ou assembleia Sofocliana, uma *Comitia cuariata* cujo *populus* também seria capaz, como Nero, do perigoso jogo da lira e do fogo, a ideia de *Paz Perpétua*, parece ter sido, ao invés, a reacção, acto contínuo em *legato*, de Kant, ao fogo e sangue, *Dies Irae* da *Musica Humana*.

Desta forma poderíamos encontrar a versão contrária da teoria de Nietzsche e mais afim da visão de que a música é síntese imediata do tempo futuro (Simmel, Weber e depois Adorno), uma vez que é verdade que encontramos já na plêiade Barroca Europeia o ideal de Couperin: *Les Nations* e *Les Gôuts Reunis*. Quase parece o sentido horizontal do senso comum desde Descartes a Locke se equiparava à nova harmonia em linhas verticais...

Ora, o tempo de *populi e tribus* era, ao invés, a de homens sem privilégio, de escravos de nascimento e guerra ao Império Romano. Recuperando a visão adestrante da *vita activa* na generalidade, esta coadunava-se com a que, a respeito do infante, a República Império Romano manifestavam. Apresentava, porém, a tradição Judaico-Cristã, e fundamentalmente Hebraica, um forte lastro contrário, que afectou doravante, com Roma dominando Jerusalém, a condição do infante.

Com isto dizemos que a Cultura Hebraica avalizava já uma concepção personalista *in utero*, quando ainda eram lançados nados-vivos de origmas em Esparta, cidade-modelo pretoriana para a Filosofia n'A República de Platão, vingando com tal obra o seu mestre Sócrates através da invenção da cidade.

O entendimento Hebraico da Aliança, como um cordão umbilical, empola, de certa maneira, a tríade (Tribo-Nação-Estado) de raiz juris-profética, para uma prescrição e normatividade da filogenia e progenia; *de generatione* é melhor descrita na cultura Hebraica enquanto sinapse cultural, semente e fruto do Patriarcado ancião. As gerações na construção do Judaísmo são, por essa razão, a observância do futuro e daí, profecia da própria verdade histórica do Judaísmo, sem perder o rasto do sangue e, portanto, revezando o cordão umbilical pela circuncisão (Gn 17.10-14), marca maior da aliança.

Tal propicia o desejo de “[...] descendentes tão inumeráveis quanto o pó da terra e as estrelas do céu.” (Gn 12.2; 13.16; 15.5). De facto, a Lei Hebraica e Segunda Lei ou Deuteronómio, de âmbito censitário e legislativo, e as regras observadas em comunidade, estigmatizavam fortemente o aborto e o abandono de crianças, o que securizava não só o papel da mulher, do estrangeiro, como também o do escravo e, conseqüentemente, o da comunidade. Esta nota é bastante mais importante do que o quadro legislativo, pois o Pentateuco é, quanto aos infantes e seus direitos,

bastante omissivo. Refere essencialmente a idade de entrada no exército (Ex. 30:14; 38:26; Nm 1:2-3; 26:2), e dentro dos Livros Históricos os seguintes Livros, Capítulos e Versículos: (1 Cr. 27:23; 2 Cr. 25:5).

A idade de entrada no exército era, no caso dos Levíticos, bastante alta para a época (vinte e cinco anos) e o apreço económico condizente com a condição, isto é, em ambos menor (Lv. 27:1-13).

Para o caso do Novo Testamento e, em particular, dos Evangelhos Sinópticos, dir-se-ia que o dom dos Livros Sapienciais, e claramente o de Job e a sua parábola irrepitível e irreplegível (uma espécie de *Agnus Dei* da própria História das Ideias Religiosas), martirizando o sacrifício de Isaac por Abraão (Gn. 22.1-19), afectá-lo-ia providencialmente. Assim sendo, tal formulação, que viria a ser consumada em João Baptista (Jo. 1.29), está também marcada, numa forte vertente teológica-política, nas seguintes passagens: (Mc. 9.33-37; 42-43; 10.13-16, cf. 10.42-43) (Mt. 18:1-5; 19.13-15; 25.37-40), (Lc. 9.46-48; 18.15-17) sendo os versículos dos Evangelhos que merecem ser sobrelevados, para a condição invulgar do infante (*mokroi*) (*paidia*), com relevância histórica-sinóptica e teológico-política (Mc. 9.33-37) e (Mt. 18.1-7;10-14).

Acerca da condição do “maior no Reino”: “E, tomando um menino, colocou-o no meio deles, abraçou-o e disse-lhes: ‘Quem receber um destes meninos em meu nome é a mim que recebe; e quem me receber, não me recebe a mim mas àquele que me enviou.’” (Mc. 9:37; Cf Lc. 9.46-48; Jo. 13:20). “Mas, se alguém escandalizar um destes pequeninos que creem em mim, seria preferível que lhes suspendessem do pescoço a mó de um moinho e o lançassem nas profundezas do mar.” (Mt. 18.6)

Acerca da condição da “ovelha tresmalhada”: “Assim também é da vontade de vosso Pai que está no Céu que não se perca um só destes pequeninos.” (Mt. 18:14; Cf. Lc 15.4-7).

Igualmente se evidencia a passagem da estrutura do episódio de Job e do sacrifício de Isaac por Abraão, isto é, do filho único e descendência ofertada a um ancião de cem anos, sangue inaugural de todo o povo em êxodo e começo da Aliança, para uma poética da prole e éthos da virtude, perpetuada nos exactos mesmos moldes sacrificiais na parábola Cristã.

Presentes estas variações, somos instados a algumas conclusões.

Relevamos a primeira prolação, no sentido acrescido de dicção do próprio Verbo ou *vox humana*, entre o estatuto do infante e o designado Reino dos Céus. Em exame, constata-se que tal feito e conformação se presta a uma transmutação de valores ímpar, consorte ao acorde disposto entre o Reino dos Céus e qualidades não afins ao *epos*, como seja a *servitudo* (ou *servitus*), e uma noção alargada de *servitium* (Marcos) e da *humilitas* (Mateus).

Assim condiz a uma ideia harmónica entre o Reino dos Céus e o da Terra, entre diferentes alturas harmónicas, a respeito de uma *Musica Mundana*. Ocorre aqui, pela primeira vez, uma tal monarquia das esferas que tem assegurado nela o modelo do infante.

Em tal espectro, o modelo incipiente de Teodiceia e sentido de realização da História de acordo com a ideia de aceitação do maior mal (a morte do infante) pelo ideia de mal maior (quebra da aliança) – sacrifício do filho primogénito Isaac (Gn. 22) e todo o sentido do Livro de Job –, é, a partir da elevação do estatuto do infante, levada paulatinamente, até à futura inversão Leibniziana, quase um pleonasmo nos termos: o menor mal (mal inexistente, literalmente mal menor) pelo maior bem (bem maior literalmente). E será observável na importância da Pedagogia, nas vertentes consecutivas e recursivas entre si (apostólica, patrística, monástica e escolástica) singrando o magistério Socrático com a educação Romana e o realismo Aristotélico, não sem a arte Sofística, Retórica e Oratória propiciarem a elevação do infante e a correlativa figura do mestre.

Assim também tal modelo raiou, com Aristóteles e Séneca, a abóboda do mundo (mesmo que dimidiado entre o realismo Aristotélico enquanto pedagogo de Alexandre da Macedónia e o anti-consequencialismo de Séneca enquanto perceptor de Nero). Em particular, a última figura da escolástica iria sobredimensionar o papel das primeiras Universidades Medievais e, na esfera mercuriana, igualmente o papel das Corporações. A partir da época do Renascimento, elevou-se com o Humanismo e Naturalismo, sem contradição com a elevação da *Musica instrumentalis* sobre o íntimo da *Musica Humana*. Tal aconteceu em dois quadrantes:

Foi doravante a *Musica Humana* confrontada com a sua nervura e filamento *Instrumentalis*, como é visível nas prédicas de Montaigne, Rabelais, Erasmo e Rousseau, separando as Ciências e Artes, sobrelevando a experiência e método contra o intelectualismo verbalista, aplacado no formalismo escolástico da Retórica. Esta intersecção do *Instrumentalis* com a *Humana* não era, de todo, insólita. Todavia, dá-se agora visceralmente, por dentro, como se se dissecasse o próprio Homem Vitruviano de Da Vinci.

Do mesmo modo, a *Musica Humana*, já depois de desengravada das Catedrais Medievais, foi depois subordinada, no tempo de flautas de bisel alto e tenor, a um regal de variações de caracteres, como um pianoforte de pergaminho, arado da Pedagogia, a partir de dedais de tinta móveis de Gutenberg. Tal encetou determinantemente o movimento de Ciência, emancipação das línguas autóctones e Contra-Reforma, com especial ênfase para Lutero e Coménio. Destarte, trilhar-se-ia lentamente o caminho para o Iluminismo, onde a observação da cúpula de *Musica Universalis* se realizou com Kant, em *A Paz Perpétua* (1795), síntese da Cosmologia da revolução Copernicana (*Musica Universalis* entregue a elipses e não a esferas, ao silêncio e não à harmonia) no contexto dos *politikoi* e suas orquestras parlamentares em novas Repúblicas.

Em tal prognose lemos uma similitude e passagem entre a ingenuidade infante e a *sola fide* de Paulo de Tarso, tendo aberto a vertente apostólica, depois apresada na Contra-Reforma com Lutero, e veiculada ainda em pleno Iluminismo com Kant e a Ética Deontológica (entre a Boa-Vontade e a fórmula da Lei Universal da Natureza).

Subsiste ainda, pois, o nexu que tem que ser estendido entre o nascimento do éthos na *Musica Universalis* com Pitágoras. Certificámo-nos da matização suave do *epos* desde Hesíodo até Ovídio e a supressão simbólica da condição de Herói aí incluída no entreacto, da *Teogonia* até *Metamorfoses*. Expusemos metodicamente as causas do mesmo. Consentimos, por conseguinte, na exaltação, entre a recitação e balbuciação, da condição de infante, a partir das fontes Romanas, profanas e sagradas, e igualmente sobre a herança Hebraico-Cristã, na qual salvaguardamos um lugar de relevo, não tanto aos Evangelhos Sinópticos e Novo Testamento, mas antes à hereditariedade Hebraica, salientando-se, com o fito de cruzamento com a *Musica Universalis* de Pitágoras, a condição de infante no texto massorético da Torá na Tanach, ou, no registo do Pentateuco, o Sacrifício de Isaac (Gn. 22) e o Livro de Job. Eis, pois, o retorno a Pitágoras encontrado, por duas vias.

Primeiro, pela data símile de composição do Livro de Job (séc. VI a.C. - V a.C.) e a biografia de Pitágoras (571 a.C. - 496 a.C.), entrecruzando a *Musica Mundana*. Segundo, pela inclusão do infante e primogénito no éthos da *Musica Mundana*, pela via da Cultura Hebraica.

Não só se permite observar como existem elementos comuns de Cosmogonia Órfica, e como divergirão Pitágoras e o Livro de Job, porventura o mais antigo de todos os livros Sapienciais do Pentateuco. Saberemos, assim, ler melhor o singular e extraordinário sacrifício de Isaac em cada um destes ramos, desde Sócrates em Atenas (ressurgido em Platão pelo dom da academia) até Jesus da Nazaré (redivivo em tríade e em si mesmo, finalmente acantonado no ângulo superior, graças a uma seita dita Cristã).

Ora, sabemos que é literalmente forjado o mito de Pitágoras da *Musica Universalis*. A sua fabricação deve-se apenas à irrogação histórica da Idade do Ferro, sobre a influência do trabalho poético de Hesíodo. A verdade é que é fisicamente impossível ter sucedido a descoberta das proporções musicais a partir de pesos diferentes de martelos, tal como lemos em Boécio. Tal descoberta relacionar-se-ia antes com o comprimento de cordas ou, possivelmente, a instrumentos canoros, já que o peso de martelos nunca poderia provocar tal efeito.

Ora, o nascimento do éthos da *Musica Universalis* em Pitágoras afirma-se devido ao exemplo manifesto de vida e sabedoria. Pitágoras, influenciado por Ferecides de Sira (ctónico sectário da imortalidade da psique em ciclos exactos de reencarnação), Tales (com quem Pitágoras se encontrou aos dezoito anos, adepto do animismo universal e da *arché* água pela observação da fertilidade do Nilo) e Anaximandro de Mileto (astrónomo, proponente da indeterminação natural a partir da *arché* imaterial e ilimitada do *apeíron*, crente na divindade das estrelas e na separação dos contrários

pelo movimento perpétuo), decide pouco depois da idade adulta partir, segundo conselho de Tales, para o Egito, a partir do monte Carmelo, onde imperava o culto hebraico ao tetragrama consonântico YHWH, aqui na sua forma transliterada e impronunciável. Aí foi capturado pelos Persas e levado para a Babilónia, só retornando a Samos com cinquenta e seis anos, e daí para a costa Itálica, onde fundou a sociedade Pitagórica.

Essencial a reter, elemento órfico preponderante e de forte raiz matriarcal, é a iniciação em tal sociedade pelo silêncio obrigatório. A condição iniciática em tal sociedade designava-se de *acousmata*, ou seja, ouvintes.

Eis, pois, o momento em que surpreendemos a condição de nascença, ainda não infante, do éthos da *Musica Universalis*, já que a escola de Pitágoras se organizava por doutrinandos diferentes. Em escala descendente, havia os *mathematikoi*, os *sebastikoi* e, por fim, os *politikoi*.

Igual tríade parece ter sido consentânea também com Heraclito pouco depois na colónia próxima de Éfeso, já que este depositou no templo de Artémis o seu livro *Sobre a Natureza*, dividido em “Do Universo”, “Da Teologia” e “Da Política”. (Diógenes Laércio, IX, 5, 192, DK 22 A1). Recordemos que no mesmo passo é-nos recordado que Heraclito recusou legislar em Éfeso, preferindo brincar com as crianças no templo.

Pitágoras personificou, ademais, em vida, a negação à tirania. Em idade sénior, depois de serenar o leito de morte do seu mestre Ferecides, e lidar com a tirania de Polícrates, foi perseguido pelo aristocrata Cílon, em retaliação por não o considerar digno de entrada na sociedade, fixando-se depois no Metaponto, em cuja península se situa Tarento, onde viria a nascer Aristóxeno, pai da teoria musical formal e acústica. Aristóxeno foi o candidato (renegado a favor de Teofrasto) a sucessor de Aristóteles na Academia. Apesar de ter sempre rejeitado constituições em moldes em que o *demos* avultasse poder, nunca foi esta premissa motivo contrário, em Pitágoras, para a renegação da tirania (ou defeitos da aristocracia, segundo Aristóteles).

O bordejamento da costa Jónia é geograficamente fulcral porque ladeia sem travessia marítima e a norte o Reino de Israel e Judá. Ele incorpora, pelo menos, doze séculos de inseminação cultural Hebraica, cultuada no Helenismo e Impérios Persa, Babilónico, Egípcio e Romano, e uma diáspora de cariz Septuaginta e Babilónica não alienada. Neste mosaico, um modo peripatético em *Largo* impôs-se. No caso da *Musica Humana* e das *cordis* da especial forma trapezoidal humana, as mesmas que afiguram Mahler em iminentes síncope cardíacas, forma escalena do Humano segundo Xenócrates e espécie *Chordata* – o Humano levando cabalmente a designação de *ipsa citara tangenda* –, e por cada *diese* do sopro segredos da *Musica Universalis* e *Humana* entretecidas, e em *tonói* assomando em *vox humana*, em pleno dom dialógico, mais se elevava a condição de *acousmata* e *politikoi* de todos os homens e caminhanes.

Depois de Roma conquistar a Gália, Germânia e Britânia, na viragem da Era Comum, franqueou-se então a via boreal. A Cristandade ensaiou a condição teológica e política

na escolástica Aquina com a *Summa Theologica* que, desde a Cosmogonia Hesiódica que separara a terra e o céu, tentará a reconciliação destes e que o céu se fechasse sobre a terra, antes que o fantasma de Hesíodo se transfigurasse em Copérnico, Kepler, Galileu e Newton, e as faces de Cronos na nova física de Einstein e Bohr.

Neste aspecto, também Hesíodo resultaria e surdiria pela rememoração em Nietzsche do Eterno Retorno, já que foi aquele quem pela primeira vez se referiu a um retorno do *eniautós* ou ano-círculo, todo o objecto anelar e por isso percursor conceptual da Música das Esferas. Seria Nietzsche o autor de uma parábola infante sobre a Filosofia na forma de “Três Metamorfozes do Espírito”: Disse-vos as três metamorfozes do espírito: como o espírito se transformou em camelo, o camelo em leão e o leão em criança.” (Nietzsche, Assim Falava Zaratustra)

Ora, a inclusão referida do infante e primogénito no éthos da *Musica Mundana* ou Música das Esferas pela via da Cultura Hebraica apresenta uma articulação com o mundo Grego. Com isto aludimos à condição (de raiz Órfica Grega) oracular do infante. Desde o fim do Neolítico e novo sistema Patriarcal, é verdadeiramente o infante o verdadeiro ovante do choque titânico entre o Matriarcado e o Patriarcado. Mesmo em Livros com apontamentos negativos sobre a condição infante, como é o caso do *Livro da Sabedoria* da Alexandria Septuaginta, encontramos o sentido de *acousmata* órfico atinente ao infante, que se manterá nos Evangelhos Sinópticos: “Pois a Sabedoria abriu a boca dos mudos e tornou eloquente as línguas das crianças.” (Livro da Sabedoria 10:21; Cf. Livro da Sabedoria 1:10) “[...] porque escondeste estas coisas aos sábios e inteligentes e as revelaste aos pequeninos.” (Lc. 10:21).

Perante os prodígios que realizava e as crianças que gritavam no templo: “Hossana ao Filho de David”, os sumos sacerdotes e os doutores da Lei ficaram indignados e disseram-lhe: “Ouves o que eles dizem?” Respondeu Jesus: “Sim. Nunca lestes: Da boca dos pequeninos e das crianças de peito fizeste sair o louvor perfeito?” (Mt. 21:15-16)

Restará ainda a referência importante à tese de Paulo sobre as crianças filhas de pais com crenças diferenciadas (cristãs e não-cristãs), incipientemente contra-Judaica, e que recorre a um sentido natural de *teknon* (criança impreparada para a Patrística) e *huíos* (criança preparada para a Patrística) sob um halo infante *hagio*, ramo filial da descendência preparado para a adopção pelos céus.

No caso, Paulo atesta que mesmo o nascituro *teknon* é dotado de Sapiência, e a filial ascendência sagrada do Cristianismo assegurada, decorrendo na verdade, diríamos nós, por sucessão aristocrata ou filogenia sagrada (sempre com um sentido de conversão iminente, em termos Cristão e Paulino). Mais enfático no mundo simbólico actual, presta-se o exemplo contemporâneo da escolha final do Papa no ramo Cristão Copta, através de uma criança vendada.

Socorremo-nos aqui de passagens atestatórias, algumas com grande provisão de séculos desde Pitágoras e o Livro de Job, mas é ainda no *Livro dos Salmos*, não só o maior na forma e tempo recolectável dos Escritos Judaicos e da própria Bíblia, como também o único que pelo dom da música se presta a convergir, como Jerusalém, as três religiões do Livro, que encontramos, como fizemos com Gustav Mahler, o *responsum* à nossa *quaestio* entre a *Musica Mundana* e a *Musica Humana*, com a necessária intercessão da *Musica Instrumentalis* e *vox humana*.

“O que me dizem as crianças?” na prédica de Mahler tem, assim, na *Clavis Sol* instaurada, *responsum* encontrado, remanescente do coro antigo, transitivo sobre a *lyra* de Gat, entre lamentações e vozes sopradas:

“Da boca de pequeninos e crianças de peito suscitaste força, por causa dos teus adversários, para fazeres emudecer o inimigo e o vingador.” (Sl. 8:3)

Encontradas, pois, as raízes de um Filosofia infante em *vox instrumentalis* e *responsum* sobre a *Musica Mundana* e *Humana*, desenhada a *Clavis* sobre o pentagrama das eras em berço Helénico-Hebraico-Romano-Cristão, urge agora investigar as razões sobre os singelos acasos flexionados dos étimos éthos, *epos* e *eco*. A par disto, colocar-nos-e-mos, de espírito livre, no papel de *politikoi*. Expomos as razões de forma sistemática, embora desta vez com uma interpelação forte a partir da *Musica Instrumentalis* e *vox*.

Se em relação à Música em várias vertentes afectas ao éthos as fontes clássicas Gregas são evidentes (Platão, *República* 376c-425a; *Leis* 700a 701b; 799e-800a; *Filodemo* 1.13; *Ateneu* 628c; *Timeu* 35b; *Banquete* 187; *Fedro* 61a), (Aristóteles, *Política* 1339b-1342a; *Poética* VI, 13; *Ética* a Nicómaco, 1131a-1134b) entre outras (Sólon, Damon, Filolau, Píndaro, Demócrito são outras fontes para o efeito) para além de passagens significativas dos tragediógrafos (Ésquilo, *Persas* 619-688, *Sete Contra Tebas* 267-270; *Agaménon* 105-107; Sófocles, *Édipo Rei* 186; Eurípides, *Ifigénia em Táuris* 1336-1338), já no que respeita à reunião entre *Musica Mundana* e *Musica Instrumentalis* é necessário investigar os ocasos simultâneos de éthos, *epos* e *eco*.

Já foi investida a tese de que a *quaestio crux* entre o cósmico e o humano, assenta na demanda – “O que me dizem as crianças?”. Uma vez que a questão das gerações futuras não tem resposta sem o próprio Futuro, sobeja demandar, em estilo Schopenhaueriano e ontologia de *tonói*, sobre a Filosofia e Música do Futuro, sobrelevando a última a partir da qualidade intervalar e harmónica no caminho de rememoração das origens da *Musica Instrumentalis*, e simultaneamente, da própria *Musica Humana*, ambas entendidas enquanto aerofone, isto é, modos conseguidos e tardos do sopro inicial.

- entre o *sonus* (nas interpretações Pitagórica, Aristotélica e Aristoxénica) e a *vox* (Socrática, Protagoriana e Eurípideana) arcaicos, na sua convolução *principia*, os modos instrumentais mais antigos (corda, sopro, percussão), logo (sistemas articulatorio, respiratório e fonatório) perscrutavam em articulação e canto na forma trapezóide do humano, do arco e da harpa. E conseqüentemente, em modo de figuração, em identidade escalena também, segundo a analogia

geométrica de Xenócrates quanto à *Musica Humana*, couberam plasticamente em transposição e em jeito de *protéousia* da *Musica Instrumentalis*, na forma dos cordofones *lyra*, *kithara*, *barbitos*, *phorminx* e saltério (Cf. Sl. 33:2; 144:9; Gn. 4:21), aos quais se adequaria depois em aerofone o *aulos*, essencialmente posterior e, portanto, relativo a uma Cosmogonia tardia, atinente a Dioniso e à alquimia entre a condição de herói e deuses do Olimpo, aquando do passado mitológico de Tebas e Tróia. A ela corresponde a emergência do alfabeto grego, depois do Linear A e Linear B. Entre o período pós-Micénico e os últimos ecos da poesia de Hesíodo e Homero, guardamos, pois, um sentido convergente entre a idade do Ferro e a do primeiro alfabeto consonanto-vocálico da História, entre a incandescência das vogais e a forja do som. Relevamos este aspecto da Filosofia da Música e da Linguagem como a condição incontornável do fenómeno da Hélade, e da ambivalência ainda hoje pertinente entre os modelos militarista oligarca de Esparta e da democracia aristocrata de Atenas. Em ontologia de *tonói*, dir-se-ia terem sido estas as escalas fixas, assim como nas escalas de Alípio de Alexandria (séc. IV a.C.) encontramos transplantadas, arregimentando os tetracordes, tons, semi-tons e *diesis* (um quarto de tom) e onde encontramos posições fixas e móveis em duas escalas maiores apenas, de onde a especial progressão entre ambas obedecia também às três únicas formas (Diatónica, Cromática e Enarmónica) necessariamente emparceladas a modulações étnicas e culturais (Lídia, Aeólia, Frígia, Iástica, Dórica). O efeito deste anel entre *sonus* e *vox*, e tal círculo mito-eidético-fonético era, porém, mais profundo: não só disciplinou a ordem das nove musas (desde Calíope e a Poesia Épica até Urânia e a Astronomia), afectando os Medievos *Trivium* e *Quadrivium*, como distinguiu entre elas a Tragédia derivada do coro. O coro sublimava, assim, o carácter distinto da língua Grega, isto é, ser um metrónimo preciso, de tempo não extensível nem abreviável, tal como referiu M. L. West, atemorizando a Música o próprio marulhar da prosa. De uma forma condizente, quanto à *Musica Instrumentalis*, a essência cordofone livre da *vox humana* dar-lhe-ia a ambiência da Idade de Ouro, pré-diluviana, premissa maior da ideia de *Musica Universalis*. Compreende-se, assim, como, com os Pitagóricos, o uso do monocórdio numa caixa de ressonância entre dois cavaletes móveis, era usado com o fim de investigar as proporções e a Música das Esferas, literalmente *ouvir a razão* a partir dos ditos números racionais. Assim, o trabalho dos *politikoi* seria, na seita Pitagórica, após uma escuta atenta de vários anos, o encontro apurado no equivalente metrónimo da *vita activa* – em *diapason*, *diatessaron*, *diapente* ou toda a gama de meios-tons –, assim traduzidos para a especialíssima caixa de ressonância cuneiforme da *Musica Humana*, propiciada pelo sortilégio de encontro acusmático do *sonus* e *vox* da *Musica Instrumentalis* pela prosa e canto. Reparemos, fisiocraticamente, como o número de letras do alfabeto Grego corresponde ao número de costelas (vinte e quatro) e como

nestas se depõe um sentido de verbo criador (Cf. Gn. 2:21-25) ao mesmo tempo que mitológica e originalmente Patrístico. Deparamo-nos, assim, com um Mundo como *Vontade e Representação* que em Platão resultaria na síntese entre a ideia ou *unitas ante rem* e o conceito ou *unitas post rem*, dando um sentido fundamental, citando Sócrates, de parto e uma alegoria da caverna que é, desta maneira, uma imagem ao mesmo tempo pós-Neolítica e nova-Patrística (em plena idade *Humana*, *Demasiado Humana*, em que *epos* se torna *antipous* a si mesma) embora ainda Matriarcal, recôndita e ventral, versão sem a qual a monarquia das esferas que tem o modelo do infante assegurado não aconteceria.

- Esta abertura entre o útero e a *vox* em que se exprimenta o infante, enquanto modo flexionado do *sonus* cósmico, balbuciante e metrônomo, fruste e oracular, foi, pois, condição de nascença, ela mesma, da classe de *acousmata* e *politikoi* e ouvintes da *Musica Humana*, condição de nascimento do éthos musical. Dir-se-ia ser a *Musica Humana* de classe primogénita, única, da milenar *Musica Universalis*. Se nos ativermos ao intervalo entre o inaudível, inefável e o verbo, próprio da *Musica Humana*, observamos como parece ter-se iniciado no tempo actual a perda do estatuto de Linguagem Universal, substituída por uma Cosmogonia do *Instrumentalis* odioso às escalas da *Musica Humana*. Isto corresponde a uma perda consumada da visão de *Harmonici Mundi* (Kepler, Leibniz). Com efeito, depois de Gödel na Matemática, a cisão da Física no séc. XX (Einstein, Bohr) e as limitações da máquina de Turing na Computação, a única Linguagem Universal remanente seria a Música. Eis porque parece que se reverteria melhor o dito de Leibniz – “*Musica est exercitium arithmeticae occultum nescientis se numerare animi*” (A música é um exercício oculto de aritmética de uma alma incosciente que lida com números) – para este outro: “*Arithmeticae est exercitium musicae occultum [...]*” (A aritmética é um exercício oculto da Música [...]). Neste prisma, para a contemporaneidade, pensando todo o espectro da Filosofia Política, e salvaguardando a tríade da Filosofia da Música que tratamos, ou se dará o dealbar de uma era monofónica de ruído, ou assistiremos à promessa de uma era Sinfónica. Nela, a *vox humana*, entre a sunechés (ou *continuum*), ou em insondáveis intervalos (ou *diastematiké*), precisará, como o alfabeto, de ser consoante, *cum sonus* numa explosão *instrumentalis*. Na acepção mais simples, o risco será a *Musica Humana* ser *instrumentalis* da banal mundaneidade.
- Ocorreu uma especial transmutação de valores, da epopeia da palavra (*epos*) e do herói até ao eco (*eco*) e ao infante. Descobrimos uma clara condição *chordata* instrumental e musical do humano.

Para isso, desenhamos metafórica e conceptualmente uma *Clavis Sol*, de princípio fortemente Matriarcal (ginoclave), onde foi transplantado o sistema Patriarcal metonimicamente representado pelo *Sol* (apolíneo), donde se salientou a cultura Judaica como a primeira a dotar o infante de uma condição e modo *maior*. Nesta, o infante,

pela primeira vez teve condições para emergir politicamente como monarca das esferas e aquilatar simbolicamente a cultura de primeiro homem redivivo Cristã.

Encontraram-se, assim, na forma do pentagrama referido, os seguintes elementos: o repositório conceptual musical, o número áureo pitagórico, o símbolo da cultura Judaica e do Patriarcado, o número mítico das cinco idades dos heróis na mitologia de Hesíodo e também a ginoclave enquanto símbolo do matriarcado. Todos eles foram apresentados como pressupostos da emergência do modelo do infante neste ensaio.

Neste mesmo compasso, foi ponderada também a natureza geométrica do pentagrama. Recordou-se a arcaica metáfora do triângulo escaleno do Humano em Xenócrates, condizente com a da Terra em Platão.

A especial forma trapezoidal do humano adequa-se, com efeito, a conjecturar em síntese, científica e metonimicamente, a união entre o primeiro instrumento pré-diluviano de cordas, a harpa, e o último instrumento pré-diluviano de guerra e caça antes do Neolítico e agricultura, o arco. Em tal assomo conjunto, as vocalizações do animal dotado de linguagem, na definição Aristotélica, sob a abóbada do cosmos musical iriam, na Idade do Ferro, na evolução de milhares de anos depois, tomar a forma notacional cuneiforme e, posteriormente, cabalmente consonântico-vocálica do alfabeto.

Finalmente, foi relevada destarte a notoriedade musical do alfabeto Grego e da condição consoante (*cum sonus*) cósmica, sem a perda de cambiantes no intervalo. Fundamentámos não só o éthos da *Musica Universalis*, como também os modelos políticos perenes da Hélade, na Filosofia da Linguagem e da Música.

Com tais trechos ter-se-á também fundamentado, ao invés da ideia de uma Filosofia da Música como um epifenómeno tardio advindo da Filosofia da Linguagem, a Filosofia da Linguagem subordinada à Filosofia da Música, recuperando-se uma orientação no pensamento típica dos *Harmonici Mundi* para o Futuro.

“O que me dizem as crianças?” – a interpeleção de Mahler é a mais profunda dos ouvintes da *Musica Humana, acousmata e politikoï*. O infante é esta condição. Quanto a uma orientação no pensamento (Kant), é óbvio que não será a Aritmética (quantidade discreta estática), a Geometria (grandeza estacionária), a Astronomia (grandeza dinâmica) ou a Música (quantidade discreta em movimento) que comporão os *problemata* da classe contemporânea de *politikoï*. Estaremos presos ao círculo fonético do *trivium* clássico (Gramática, Lógica, Retórica). Todavia, mesmo que no incompleto sentido de uma filosofia do tempo, sem o efeito musical e cósmico de translações (transposições ascendentes), simetrias horizontais (inversões melódicas) e simetrias verticais (retrogradações) do próprio tempo histórico, não se entenderá a vontade da Música, no entendimento Schopenhauriano. Uma era do infante trágica transformará o tempo num origma para a *Musica Humana*.

## Literatura recomendada

AMATO, Rita de Cássia Fucci. A Música em Santo Agostinho. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 16, n. 26, jan./jun. 2005.

BABICH, Babette. Mousike techne: The Philosophical Practice of Music in Plato, Nietzsche, and Heidegger. *Articles and Chapters in Academic Book Collections*. Paper 23. 2005. Disponível em: <[http://fordham.bepress.com/phil\\_babich/23](http://fordham.bepress.com/phil_babich/23)>. Acesso em: 2014.

GRACYK, Theodore; KANIA, Andrew. (Ed.). *The Routledge Companion to Philosophy and Music*. New York: Routledge, 2011.

GROUT, Donald J.; PALISCA, Claude V. *História da Música Ocidental*. 1. ed. Lisboa: Gradiva, 1997.

KENNEDY, Michael. *Mahler*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

KIRK, G. S.; RAVEN, J. E.; SCHOFIELD, M. *Os Filósofos Pré-Socráticos*. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1983.

NIETZSCHE, Friederich. *A Origem da Tragédia e Acerca da Verdade e da Mentira*. Lisboa: Relógio D'água Editores, 1997.

\_\_\_\_\_. *O caso Wagner e Nietzsche contra Wagner*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2016.

\_\_\_\_\_. *Correspondência com Wagner*. 2. ed. Viseu: Guimarães Editores, 2001.

PEREIRA, Aires Manuel Rodeia dos Reis. *A Mousiké: das Origens ao Drama de Eurípidés*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

\_\_\_\_\_. Polémica acerca da Mousiké no Adversus Musicus de Sexto Empírico. *Humanitas*, Coimbra, v. 48. p. 117-139, 1996.

PEREIRA, Maria Helena da Rocha. *Estudos de História da Cultura Clássica: I Volume – Cultura Grega*. 11. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.

\_\_\_\_\_. *Estudos de História da Cultura Clássica: II Volume – Cultura Romana*. 11. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.

SCHOPENHAUER, Arthur. *O Mundo como Vontade e Representação*. Porto: Rés Formalpress, 2005.

SHARPE, R. A. *Philosophy of Music: An Introduction*. Montreal: McGill-Queen's University Press, 2004.

TOMÁS, Lia. *À procura da Música sem Sombra: Chabanon e a Autonomia da Música no Século XVIII*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

TRANCHEFORT, François-René. *Guia da Música Sinfônica*. 1. ed. Lisboa: Gradiva, 1998.

# Sísifo: uma experiência formativa

*Sisyphus: a formative experience*

Guilherme Paoliello\*

**Resumo:** O presente texto estabelece uma reflexão acerca dos possíveis sentidos da experiência a partir da montagem da obra Sísifo, de Guilherme Mansur, feita por alunos do curso de música da Universidade Federal de Ouro Preto. Para isso, recuperei depoimento do autor e fiz um pequeno questionário aos alunos participantes daquela montagem. Procurei também ampliar o entendimento desse processo através da ideia de experiência segundo Jorge Larrosa, articuladamente com o conceito de formatividade, de Luigi Pareyson.

**Palavras-chave:** Sísifo. Experiência. Formatividade. Formação de professores.

**Abstract:** The present text establishes a reflection about the possible senses of the experience from the assembly of the work Sisyphus, by Guilherme Mansur, made by students of the music course of the Universidade Federal de Ouro Preto. For this, I retrieved the author's testimony and did a small questionnaire to the students participating in that assembly. I also sought to broaden the understanding of this process through the idea of experience according to Jorge Larrosa, in articulation with the concept of formativity, by Luigi Pareyson.

**Keywords:** Sisyphus. Experience. Formativity. Teacher training.

*Por que não tratar as palavras como figuras, como imagens que a gente monta no espaço e no tempo?*

Décio Pignatari

No ano de 2013, incluímos, entre as atividades da disciplina Práticas Pedagógicas em Música do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Ouro Preto, a montagem do poema-escultura Sísifo, doado ao Instituto de Filosofia, Artes e Cultura por seu autor, o poeta Guilherme Mansur<sup>1</sup>. Naquele período a ênfase da disciplina recaía sobre as possibilidades de articulação entre arte contemporânea e educação musical. As atividades realizadas incluíam alguns encontros livres com o próprio Mansur, nos quais o assunto girava em torno da criação artística, sobretudo a poesia visual, uma excursão acadêmica ao museu Inhotim – o que, para a maioria dos alunos, representou um primeiro contato com a arte contemporânea – e a execução

\* Universidade Federal de Ouro Preto. E-mail: paoliellojulherme@gmail.com

<sup>1</sup> Poeta, tipógrafo e editor, Guilherme Mansur nasceu em Ouro Preto, Minas Gerais, onde vive desde então. Artista multimídia, tem levado a poesia para além do papel, através de instalações, poemas-objeto, chuvas de poesia e performances. Publicou, entre outros, os livros Bandeiras – territórios imaginários; Bahia Baleia e o álbum Haicavalígrafos. Sísifo foi exposto pela primeira vez na Casa dos Contos, em Ouro Preto, durante o Festival de Inverno da UFMG, em 1996. Alguns anos depois, em 2007, o poema integrou o livro-labirinto "QUALquerPOESIA", montado por Mansur na galeria Genesco Murta, no Palácio das Artes, em Belo Horizonte.

de obras que lidam com o acaso controlado, como a Instrução 61, de L. C. Vinholes (ROSA, 2011) e os Jogos dialogais de H. J. Koellreutter (KOELLREUTTER, 1997).

O presente texto é um relato do trabalho de montagem da obra de Mansur pelos alunos e uma reflexão sobre o sentido desse tipo de experiência na formação de professores de música. Para escrevê-lo recuperei depoimento do autor a respeito da obra, através de novos encontros, coletei respostas num pequeno questionário feito aos alunos que participaram da montagem e procurei ampliar o entendimento da atividade através da ideia de *experiência* segundo Jorge Larrosa, articuladamente com o conceito de *formatividade*, de Luigi Pareyson.

Sísifo é, segundo definição de seu autor, um poema-escultura. Trata-se de uma área circular de quatro metros de diâmetro, densamente recoberta por três toneladas de pedras soltas. É uma instalação ao ar livre, similar a experiências da chamada *land art*, tais como algumas obras do artista britânico Richard Long, que realizava marcas não permanentes na paisagem. Indagado sobre o significado da designação *poema-escultura*, uma vez que, nesta obra, a palavra é um aspecto ausente, não havendo um texto propriamente dito ou objeto no qual algum elemento de natureza gráfica ou sonora esteja presente, Mansur afirma que as pedras ali colocadas simplesmente remetem à história, ao mito de Sísifo. É apenas nesse sentido que a obra se liga às palavras: por sua ausência física.

Enquanto escultura, a obra se insere numa categoria que, segundo Rosalind Krauss, instaura um “campo ampliado” (KRAUSS, 1998), expandindo não apenas a relação com o espaço – intrínseco à categoria escultórica – mas também com o tempo. Se a escultura tradicional, pela própria duração dos materiais que empregava, pretendia jogar com a eternidade, com a imobilidade temporal, a conservação de seus valores, a permanência e o culto de seus heróis e de seus deuses, impondo-se ao tempo da mesma maneira que se impunha ao espaço, a escultura contemporânea tende a negar a atemporalidade dos arquétipos e, ao incorporar formas côncavas e transparentes, espaços vazios, materiais ordinários, instáveis e pouco duradouros – negatividades, enfim – assume uma presença ligada ao cotidiano, renegando, segundo França (1967, p. 212), “a função representativa pela qual a escultura tradicional se definia”. Assim,

[a] escultura só pode realizar-se *no tempo e através do tempo*; que este assuma um papel positivo ou um papel negativo, ele é o motor e a justificação deste fenômeno novo, a “escultura-tempo”. No seu duplo papel, vimo-lo perseguido através das continuidades “espaciotemporais” e em criações cinéticas, como um elemento que se analisa fisicamente, que *se explica pelas formas*; entrado na escultura como um desgaste, espécie de agente erosivo, ou mesmo explosivo, de que só conta o resultado da ação imaginária, ele é então um elemento que *explica as formas*. (FRANÇA, 1967, p. 212).

Para Krauss a escultura contemporânea assumiu uma lógica da negatividade, definindo-se mais pelo que não é do que pelo que é: não é arquitetura, e não é paisagem. Torna-se, entretanto, um conceito positivo ao se transformar na categoria resultante da soma da *não paisagem* com a *não arquitetura*, ou seja, uma “combinação de exclusões” (KRAUSS, 1998, p. 290).

Há ainda um outro aspecto de negatividade ou ausência em Sísifo. Assim como em algumas obras de Sol LeWitt, onde pessoas abarrotam a superfície de uma parede, traçando linhas, a montagem coletiva, realizada pelo grupo de estudantes, passou a ser incorporada à poética de Sísifo. Segundo Archer, esse tipo de procedimento constitui uma ausência proposital, corroborada pela decisão do artista autor,

de ter seus trabalhos fabricados por outros segundo um conjunto de especificações fornecidas pelo artista. A obra pode muito bem ser única (embora apenas porque as instruções foram executadas uma única vez), mas a pessoa ou pessoas que a produziram fisicamente não são necessariamente os artistas (ARCHER, 2012, p. 42).

Mansur parece não compartilhar inteiramente desse ponto de vista, uma vez que considera os alunos que montaram a obra como coautores, pois, além de acomodar o material (pedras) na disposição formal prescrita, vivenciaram, concretamente, o conteúdo temático da obra, vinculado ao peso das pedras e ao trabalho de carregá-las. Aqui é necessário relembrar os pontos essenciais do mito grego. Sísifo é o fundador mítico da cidade de Corinto e protagonista de inúmeras trapaças, tais como acorrentar a morte e imitar o barulho da trovoadas, arrastando uma carreta numa ponte de bronze, para se passar por deus. Embora Homero o considere “o mais sábio e prudente dos mortais” (CAMUS, 2010, p. 121), sua reputação não é muito positiva entre poetas de uma outra tradição, segundo os quais ele “tendia para o ofício de bandido” (CAMUS, 2010, p. 121). Acabou nos infernos, condenado por Zeus ao castigo eterno de empurrar, até o alto de uma montanha, uma enorme pedra que, ao atingir o cume, invariavelmente despencava, obrigando-o a recomeçar incessantemente o extenuante e inútil trabalho. Segundo Camus (2010, p. 122), Sísifo é o herói absurdo:

Tanto por causa de suas paixões como de seu tormento. Seu desprezo pelos deuses, seu ódio à morte e sua paixão pela vida lhe valeram esse suplício indizível no qual todo o ser se empenha em não terminar coisa alguma. É o preço que se paga pelas paixões desta terra. Nada nos dizem sobre Sísifo nos infernos. Os mitos são feitos para que a imaginação os anime. No caso deste só vemos todo o esforço de um corpo tenso ao erguer a pedra enorme, empurra-la e ajuda-la a subir uma ladeira cem vezes recomeçada.

De fato, as representações clássicas de Sísifo são naturalistas e tendem a mostrá-lo no instante emblemático de esforço rumo ao cume da montanha e não em seus outros momentos. Camus, por sua vez, se interessa pelo instante em que Sísifo desce a montanha e retorna para sua pedra. É nesse momento em que o herói toma consciência de seu destino que se situa o sentido trágico do mito.

O poema-escultura de Mansur vai um pouco além e, embora inserido numa longa tradição da arte ocidental, revisita o mito sem lançar mão das estratégias da arte figurativa. Segundo Bignotto (1997, p. 9),

[a] arte, e isso desde os artesãos anônimos das cerâmicas gregas, sempre destacou a figura sofrida de Sísifo a rolar eternamente uma pedra gigantesca, depois de ter tentado ludibriar a morte. Na instalação de Guilherme [Mansur], ele está ausente. Ao girarmos em torno dos seixos, essas pedras incomodamente familiares, vamos percebendo que somos nós a ocupar o lugar do fundador mítico de Corinto. Como ele, vivemos para tentar enganar a morte; como ele, reconhecemos nas pedras roladas inúmeras, com as quais nos deparamos, as penas, e por que não os prazeres, que são nossa parte no passar inelutável do tempo.

É o que há de novo na releitura que faz Mansur do mito: a ausência do próprio herói, que transfere a condição absurda do mito para o espectador da obra. No caso da montagem em Ouro Preto essa condição é transferida, também, aos alunos, cujo trabalho consistiu em transportar as pedras para o local de instalação e montá-la.

Qual o sentido de se visitar Sísifo – sobretudo de maneira tão concreta – em tempos de agilidade tecnológica onde os processos de formação são orientados por um tipo de racionalidade pouco afeita aos mitos antigos? Mais especificamente, o problema que se coloca aqui é discutir a relação entre um exercício dessa natureza no contexto da formação de professores de música, com perspectivas pragmáticas de atuação no ensino escolar, em espaços não formais de ensino de música e, eventualmente, em espaços de produção musical mercadológicos como bandas, estúdios e outros contextos profissionais. Carregar pedras, o que isso pode ter a ver com ensinar música?

Tentarei argumentar que, sendo o trabalho com formas inerente ao fato artístico, a montagem de uma obra conceitual – no caso, um poema de seixos – ampliaria a sensibilidade e a *experiência* de educadores em formação. Lidar com a forma e a expressão dos objetos, dialogar com os materiais, enfrentar sua fisicidade é, também, lidar com a própria formação, entendendo que forma artística e formação humana e profissional podem ter dinâmicas correlatas, que se alimentam mutuamente. Segundo Décio Pignatari (2005, p. 18), “quem se recusa a perceber formas não pode ser artista. Nem fazer arte”.

**Figura 1.** Transportando Sisifo



Fotografias de Jânio Barbosa

**Figura 2.** Alunos-Sísifo



Fotografia de Lais Garcia

Mas existem dificuldades para que um acontecimento se converta em experiência de fato formadora e transformadora do sujeito. É problemática a definição de experiência, pois, segundo Larrosa (2014), experiência não é apenas o experimento – calculável, previsível e reproduzível –, como nas ciências empíricas. Tampouco é acúmulo de informação que gera excesso de opinião e volume de trabalho, consumindo tempo e disponibilidade da pessoa em detrimento de uma contemplação demorada das coisas, das situações. O sujeito da experiência seria, de certa maneira, passivo, receptivo, aberto; um sujeito disponível para processos mais lentos de elaboração de sentido. Somam-se a isso as dificuldades em se ter uma experiência autêntica no mundo contemporâneo, já apontadas por John Dewey (2010, p. 123) quando diz que

a ânsia da ação, deixa muitas pessoas, sobretudo no meio humano apressado e impaciente em que vivemos, com experiências de uma pobreza quase inacreditável, todas superficiais. Nenhuma experiência isolada tem a oportunidade de se concluir, porque o indivíduo entra em outra coisa com muita precipitação. O que é chamado de experiência fica tão disperso e misturado que mal chega a merecer esse nome. A resistência é tratada como uma obstrução a ser vencida, e não como um convite à reflexão. O indivíduo passa a buscar, mais ainda inconscientemente do que por uma escolha deliberada, situações em que possa fazer o máximo de coisas no prazo mais curto possível.

Se, por um lado, o tema da obra instalada pelos alunos alude ao trabalho (inútil) de Sísifo, e se constitui como metáfora de atividade incessante, impossibilitadora de experiência genuína, por outro provoca aquilo que Larrosa (2014, p. 25) denominou um “gesto de interrupção”, propiciador de alguma experiência. Isto porque a poética de Sísifo requer que a obra seja abandonada às forças da natureza.

A obra fora montada num terreno gramado, ligeiramente inclinado, no campus da Universidade Federal de Ouro Preto, por um grupo de quinze alunos<sup>2</sup>, no ano de 2013 e, desde então deixada ao relento, sem maiores cuidados, conforme instrução do autor. O “envelhecimento”, a transformação gradativa no tempo e no ambiente são fatores constitutivos da obra: “um poema vivo e orgânico”, segundo Mansur. Assim, o círculo de pedras deixado às intempéries, lentamente desfigurado pelo crescimento das ervas, segue interrogando sobre nossa própria condição, prolongando o tempo de consecução da forma.

**Figura 3.** Quatro momentos de Sísifo



Fotografias de Guilherme Paoliello

<sup>2</sup> Daniel Oliveira Silva, Daniel Torquete Barbosa, Dilene Cecília Alves da Silva, Geovana de Andrade Freire (monitora), Igor de Sena Lima, Jânio Márcio Barbosa da Silva, Karla Mendes de Moraes, Lais Garcia, Maíke Moreira Evangelista, Paula Beatriz Vaz Galo, Renato Algarves Magalhães, Samir Advíncula Saleh, Vanessa Andréa Gonçalves Teodoro, Vivian de Cássia Fernandes, Wesley Santos Procópio.

Por essa razão entrevistamos os alunos participantes três anos após a montagem, para que relatassem a experiência numa duração mais estendida e de maneira distanciada. Foi necessário esperar um período de tempo que evidenciasse algum processo inteligível – ainda que aberto e inexato, conforme as lentas transfigurações da obra – para que cada um desse sentido próprio à experiência.

Aqui há um ponto de conexão entre experiência como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2014, p. 18) portanto nos transforma, com o conceito de formatividade. Na perspectiva de Pareyson (2001, p. 26), a arte consiste propriamente num “formar”, é entendida como organismo vivendo de vida própria e lógica interna, em movimento de contínuas reelaborações. Além disso,

Toda a vida humana é, para Pareyson, invenção, produção de formas; toda a atividade humana, tanto, no campo moral como no do pensamento e da arte, origina formas, criações orgânicas e perfeitas, dotadas de compreensibilidade e autonomia próprias: são formas produzidas pela ação humana os edifícios teóricos ou as instituições civis, as realizações quotidianas ou os empreendimentos técnicos, um quadro e uma poesia. (ECO, 1986, p. 15).

Formatividade, para Pareyson, é todo o processo dialético no qual as obras de arte são ao mesmo tempo formadas e formantes. Cada ato de criação é também a descoberta das regras daquilo que se vai realizar, de maneira que, nas realizações humanas de uma maneira geral, haveria uma artisticidade intrínseca. Nessa perspectiva, lidar com formas é também formar-se, pois experiência e formação são processos igualmente dinâmicos que se desdobram e se realizam no devir existencial. A formatividade (da obra) é formativa (do sujeito) quando aponta para alguma possibilidade de experiência. Na tentativa de identificar como (e se) cada participante da montagem de Sísifo foi tocado pela experiência, e de que maneira tal experiência desdobrou em cada um algum processo formativo, formulei um pequeno questionário no qual os alunos eram estimulados a relembrar a atividade e refletir sobre as transformações posteriores do poema-escultura. Pedia-se que narrassem minimamente a própria observação das transformações “orgânicas” da obra desde sua montagem. Em outras palavras, foram instados a se observar observando.

Alguns fragmentos de respostas:

“Montando pedras sobre pedras justapostas e sobrepostas num emaranhado incoerente e aleatório” (Jânio Barbosa).

“Não me recordo claramente de todos objetivos, pois participei ajudando no registro da montagem da obra” (Lais Garcia).

“Foi um processo demorado, pesado, mas divertido” (Vanessa Teodoro).

“Muitas pessoas que passam por ali se perguntam: ‘o que é isto’? Para eles apenas algumas pedras jogadas, para nós uma marca” (Dilene Silva).

“Às vezes, o mato crescido me incomodava, dando a impressão que ela estava ‘largada’” (Vanessa Teodoro).

“A impressão era de que, apesar das intervenções naturais e humanas, a obra permanecia intacta e eterna” (Jânio Barbosa).

“Observei algumas mudanças, choveu ela molhou, o mato cresceu em volta” (Renato Algarves).

As respostas reticentes dos questionários e a indiferença de uma parcela significativa dos alunos-Sísifos poderiam indicar que não houve efetiva tomada de consciência da experiência formativa no processo relatado. No entanto não sabemos se a imprecisão dos relatos é índice da impossibilidade da experiência ou justamente o contrário disso, uma vez que:

A experiência tem a ver com o não-dizer, com o limite do dizer. Na experiência sempre existe algo de “não sei o que dizer”, por isso não pode se elaborar na linguagem disponível, na linguagem recebida, na linguagem do que já sabemos dizer. A experiência tem a ver com o não-poder, com o limite do poder. Nela sempre existe algo de “não sei o que posso fazer”, por isso não pode se resolver em imperativos, em regras para a prática (LARROSA, 2014, p. 69).

Tais hiatos e lacunas podem ser indícios mesmo de experiência que se expressa através de uma linguagem ambígua, similar à linguagem das formas, da música, dos mitos. Se a experiência é sempre singular, conforme salienta Larrosa, então é um processo formativo que não pode ser planejado, prescrito, transformado em pedagogia. Tampouco pode ser repetido, refeito, revisto, e, somente com alguma dificuldade, narrado. A ideia de que o sujeito forma-se enquanto forma, que seu processo de formação é um contínuo lidar com as formas e que esse sujeito forma-se na medida em que é tocado pelas formas e esse formar se converte em experiência, talvez essa ideia possa ser condensada no verso de João Cabral: “para aprender da pedra, frequentá-la”.

## Referências

ARCHER, Michael. *Arte contemporânea: uma história concisa*. São Paulo: Martins Fontes, 2012. (Coleção mundo da arte).

BIGNOTTO, Newton. Revisitando Sísifo. *Suplemento Literário de Minas Gerais*, Belo Horizonte, n. 29, set. 1997.

CAMUS, Albert. *O mito de Sísifo*. Rio de Janeiro: BestBolso, 2010.

COMMELIN, P. *Mitologia grega e romana*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ECO, Umberto. *A definição da arte*. Lisboa: Edições 70, 1986.

- FRANÇA, José-Augusto. A escultura e o tempo. In: \_\_\_\_\_. *Oito ensaios sobre arte contemporânea*. Porto: Publicações Europa-América, 1967.
- KOELLREUTTER, Hans-Joachim. Jogos dialogais. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, São Paulo; Belo Horizonte, n. 6, p. 145-152, fev. 1997.
- KRAUSS, Rosalind. Sculpture in the Expanded Field. In: PRESIOZI, Donald (Ed.). *The Art of Art History: a critical anthology*. New York: Oxford Press, 1998. p. 281-298
- LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- MELO NETO, João Cabral de. A educação pela pedra. In: \_\_\_\_\_. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1999.
- PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- PIGNATARI, Décio. *O que é comunicação poética*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005.
- ROSA, Lília de Oliveira. *Três peças aleatórias de L. C. Vinholes numa abordagem pedagógica para criança: análise, criação de atividades musicais e site*. 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2011.

# Subjetividade e educação musical: uma reflexão a partir da filosofia

## *Subjectivity and Music education: a philosophic reflection*

Rita Helena Sousa Ferreira Gomes\*

**Resumo:** Tendo como pano de fundo o problema da inserção das artes, em especial da música, nas escolas este artigo pretende trazer à luz uma reflexão que considera as articulações entre o legado da filosofia Moderna, a subjetividade e a educação musical. Nesta seara, enfatiza-se a desconsideração dos sentidos na epistemologia Moderna, notadamente em Descartes, e como isso reverbera na noção de subjetividade. Partindo disso, mostra-se como a estética e a arte são também afetadas por esta “lógica”, visando apontar que ela adentra, ainda que carregada de novas roupagens, nossos dias. O artigo finaliza com uma breve exposição da pedagogia do Engajamento Musical Transformativo, considerando que esta introduz na educação musical uma proposta que reconhece e incentiva a emergência da subjetividade.

**Palavras-chave:** Subjetividade. Educação Musical. Modernidade.

**Abstract:** Having in the background the problem of the insertion of the arts, specially music, in schools, this paper intends to consider the articulation between the Modern philosophy legacy, subjectivity and music education. Thus, it emphasis the disregard of senses by Modern epistemology, underling Descartes thoughts on this, and how this reverberates on the subjectivity definition. Moreover, the paper shows that aesthetics and arts are also affected by this “logic”, that even thought has new ways to present itself, dominates until our days. The paper ends presenting briefly the pedagogy of Transformative Music Engagement, arguing that it introduces on the music education field a proposal that recognizes and fosters subjectivity.

**Keywords:** Subjectivity. Music Education. Modern Age.

## Introdução

É possível aprender sobre nosso tempo ao analisarmos pensadores e teorias do início do Período Moderno? Pode uma tal reflexão contribuir para transformações nas esferas da arte e da educação? Acreditando que as respostas para essas questões são positivas e que é necessário problematizar a noção reinante de subjetividade, este artigo<sup>1</sup> tem como finalidade fornecer dados filosóficos que possam subsidiar posicionamentos críticos acerca das teorias e práticas vinculadas ao campo da educação musical.

Pretendo com este texto desafiar o olhar superficial e chacoalhar aquilo que parece bem assentado e já resolvido, a saber, que a Modernidade inaugura uma valorização da subjetividade. Esta pretensão se torna relevante, haja vista a hipótese de base

---

\* Universidade Federal do Ceará. E-mail: ritahelenagomes@gmail.com

<sup>1</sup> Este trabalho, inicialmente apresentado no formato de Comunicação Oral no II Simpósio de Estética e Filosofia da Música, 2016, é resultado de uma pesquisa bibliográfica ocorrida durante o estágio de pós-doutorado na Simon Fraser University (2014/2015) com apoio da CAPES, Processo BEX 2011/14-0.

de que há uma certa continuidade entre a Modernidade e a Contemporaneidade. Corroborando com esta premissa, Senyshyn (1993, p. 317, apud SENYSHYN, 2010, p. 76) assevera:

A epistemologia dos séculos dezessete e dezoito e sua crença ingênua em uma Lei Natural baseada no mecanismo de um relógio ainda paira sobre nós como uma indesejável ressaca. Embora nós já tenhamos sido rudemente despertados, no início do nosso próprio século, para os limites da ciência e da lógica, ainda escolhemos nos agarrar a este caminho cedo e, por vezes, alarmante da razão.<sup>2</sup>

Ou seja, longe de propor um resgate a título de ilustração, este artigo reafirma a importância de seguir acusando os limites da razão pois, apesar desta não ser uma denúncia nova ou inédita – muitos e mais competentes autores antes de mim o fizeram – ela parece não ter sido suficientes para abalar definitivamente nossa confiança demasiada nas possibilidades da razão. Daí ser preciso insistir na crítica, apontar seus efeitos nos diversos espaços e, quem sabe, congregar novas pessoas dispostas a desafiar nossa contemporânea modernidade em teoria e em prática – único modo de real combate, uma vez que uma crítica meramente “teórica” pode configurar-se mais como um obstáculo do que numa contribuição para qualquer transformação.

Assim, ao me dispor a analisar e contestar a visão de subjetividade assumida desde a filosofia da Idade Moderna, me coloco diante de questões que não dizem respeito ao século XVII, mas sim ao século XXI: Que noção de sujeito estamos pressupondo em nossas teorias e práticas educativas? Quais os efeitos da adoção desta noção para a educação musical e fazer artístico?

Na busca por indícios que ajudem a responder estas indagações, dividi didaticamente o texto em três partes. A primeira, “Subjetividade e Modernidade”, que apresenta brevemente como Descartes, escolhido por sua representatividade do pensamento moderno, constrói seu conceito de sujeito e algumas consequências filosóficas desta elaboração; a segunda, “Arte e subjetividade: desvalorização e reificação”, na qual discorro sobre como a noção moderna de subjetividade afeta o campo da estética e da arte; e finalmente a terceira, “Educação musical e subjetividade: desafios e caminhos”, que reflete sobre o problema da reificação dos sujeitos na educação musical, ao mesmo tempo em que sublinha ideias capazes de superar essa dificuldade.

---

<sup>2</sup> Tradução livre. No original: “The seventeenth and eighteenth century epistemology and its naïve belief in Natural Law based on mechanical clockwork still hangs over us like an unwanted hangover. Although we had already been rudely awakened in the early part of our own century by the limits of science and logic, as yet, we choose to cling to this blind and sometimes alarming path of reason.”

## Subjetividade e Modernidade

A chamada Filosofia Moderna é, convencionalmente, enquadrada no período entre os séculos XVII e XIX. Como a própria noção de modernidade deixa entrever, esta filosofia é marcada pela oposição ao pensamento “tradicional” que a precedeu, tendo sido o caminho para ela aberto por diversos acontecimentos, tais como: o humanismo renascentista, as grandes navegações e a “descoberta” do “novo mundo”, a reforma protestante e a revolução científica (MARCONDES, 2010).

Sem desconsiderar as contribuições específicas de cada um dos filósofos modernos, podemos destacar duas noções essenciais que atravessam e compõem o “espírito” moderno: a ideia de progresso e a valorização da subjetividade (MARCONDES, 2010, Subjetividade e Modernidade

A chamada Filosofia Moderna é, convencionalmente, enquadrada no período entre os séculos XVII e XIX. Como a própria noção de modernidade deixa entrever, esta filosofia é marcada pela oposição ao pensamento “tradicional” que a precedeu, tendo sido o caminho para ela aberto por diversos acontecimentos, tais como: o humanismo renascentista, as grandes navegações e a “descoberta” do “novo mundo”, a reforma protestante e a revolução científica (MARCONDES, 2010).

Sem desconsiderar as contribuições específicas de cada um dos filósofos modernos, podemos destacar duas noções essenciais que atravessam e compõem o “espírito” moderno: a ideia de progresso e a valorização da subjetividade (MARCONDES, 2010, p. 142). A partir do século XVII, portanto, o sujeito ascende como uma questão central para a filosofia articulando-se diretamente com a superação da filosofia Antiga e Medieval. É nesse contexto que a filosofia cartesiana se insere e é vista como um símbolo do próprio pensamento moderno.

Rebelando-se contra a filosofia escolástica que vigorava em seu tempo – ainda que já viesse sofrendo abalos e contestações em vários aspectos desde o Renascimento – Descartes, o mais influente dos pensadores do início da Modernidade, pretendeu fundar uma nova ciência. Nas suas diversas obras dedicadas a esta tarefa, nos deparamos com uma metafísica que se sustenta a partir do sujeito. O famoso cogito cartesiano é, inegavelmente, o reconhecimento triunfal da importância do sujeito no pensamento filosófico. Sem qualquer intenção de negar isso, minha tese é que o sujeito da filosofia moderna – aqui representada, mas não restrita à filosofia cartesiana – é limitado em sua característica mais essencial: a subjetividade.

Entendendo por subjetividade aquilo que remete à unicidade do sujeito, apontando para sua história, contexto, relações com outros sujeitos/coisas/lugares/tempo, somos surpreendidos ao notar que na Modernidade a noção de sujeito nasce a partir da negação dessas qualidades. Dentro dessa perspectiva, o sujeito emerge, por assim dizer, espelhando um objeto.

Em Descartes (1973, 2005), o “Eu” é uma alma apartada do mundo material. O corpo não compõe o sujeito ou, pelo menos, não é parte essencial deste. “Posso assegurar-me de ter a menor de todas as coisas que acima atribuí à natureza corporal? Detenho-me a pensar nisso com atenção, passo e repasso todas as coisas do meu espírito, e não encontro nenhuma que eu possa dizer estar em mim” (DESCARTES, 2005, p. 45).

Sem o corpo, o sujeito perde aquilo que o faz único e complexo. Sem o corpo, toda particularidade é evitada. A negação do sujeito como um corpo, portanto, articula-se com a negação do sujeito possuidor de subjetividade.

Se é verdadeiro que a Modernidade foi responsável por dar reconhecimento ao problema do sujeito, também não podemos esquecer que o sujeito em questão é prioritariamente pensado como sujeito do conhecimento. Daí a importância simbólica da filosofia cartesiana que considera o sujeito e reafirma a possibilidade de alcançarmos a verdade universal.

O engodo é que, como vimos, a pedra angular lançada por Descartes para garantir a solidez do prédio da ciência (nicho da verdade) se ergue às custas da dissolução da subjetividade do sujeito. O sujeito que entra em cena na Modernidade precisa abandonar tudo que lhe torna irrepetível, contextualizado e complexo. As qualidades, como Descartes (1973, 2005) bem sintetizou em suas obras, se associam à obscuridade e, por isso, devem, ao máximo, ser evitadas.

No lugar das qualidades, marca da ciência Antiga e Medieval, os modernos valorizam a quantificação. Várias são as obras de filósofos modernos<sup>3</sup> nas quais a Geometria e a Matemática assumem papel de referência. Não é surpreendente, então, que a lógica moderno-contemporânea valorize todos os conhecimentos mais hábeis em se desenhar dentro da circunscrição imposta pelas quantidades.

Esse paradoxo que marca a emergência e, simultaneamente, a morte da subjetividade guarda certa analogia com o processo de linearização da linha estudado por Ingold (2007) e com o que Foucault aponta acerca da penitência.

Segundo nos mostra Ingold (2007), a linearização é a concepção de que linha é aquilo que é “reto” (apesar de as curvas serem compatíveis com a definição de linha!). A linearização pode ser vista como a tentativa bem-sucedida de capturar a linha. “Totalmente linearizada, a linha não é mais um rastro de um gesto, mas a cadeia de

---

<sup>3</sup> Além do próprio Descartes (1973, p. 47) que diz no *Discurso de Método*: “... só os matemáticos puderam encontrar algumas demonstrações, isto é, razões certas e evidentes...” também cabem como exemplo, a pretensão de Hobbes de construir uma ciência política nos moldes da demonstração geométrica (cf. o prefácio da obra *Do Cidadão*, edição de 1998); e a *Ética: demonstrada à maneira dos geômetras*, de Espinosa.

uma conexão ponto-a-ponto. Linearização, em resumo, marca não o nascimento, mas a morte da linha” (p. 151).<sup>4</sup>

Interessantemente, ainda de acordo com o autor, a linearização simboliza a marca divisória que perpassa e funda a epistemologia moderna, sendo na geometria que se baseia inicialmente a associação entre linha e retidão. Do mesmo modo que ocorreu com o movimento, que foi fixado ao tornar-se um perfeito objeto de estudo, a linearização exigiu o aprisionamento da linha. Minha tese é que processo semelhante se dá com a subjetividade, a saber: quando a Modernidade se percebe da relevância da subjetividade, ela (a modernidade) a exalta tomando-a como objeto de conhecimento, no entanto, o modelo de conhecimento existente exige a paralisação, a rigidez, em suma, a reificação da subjetividade para que ela seja “analisada”. Portanto, a conexão entre linha, movimento e subjetividade é algo importante não só em termos analógicos, mas porque se pode entender a subjetividade como o movimento particular da linha traçada nos gestos de cada indivíduo em sua relação com o Outro. A linearização do conhecimento proposta pela modernidade e continuada pela contemporaneidade, assim, é o anúncio contraditório do reconhecimento e do silenciamento do sujeito.

Neste sentido, cabe a articulação com a denúncia que Foucault (1988, p. 43) faz relativamente à tradição cristã da penitência: “Penitência do pecado não tem como alvo o estabelecimento de uma identidade, ao invés disso, serve para marcar a recusa do eu (self) [...]. Auto revelação é, ao mesmo tempo, autodestruição”.<sup>5</sup> Tal como no ato de se penitenciar, que pede que nos encontremos como sujeitos para logo em seguida abrimos mão de sê-lo, o sujeito tem lugar de destaque na modernidade (e, até nossos dias), mas todo esse destaque exige uma autodestruição subsequente. Como se evidencia na leitura do pensamento cartesiano, o sujeito só pode permanecer como destaque se concordar em figurar como se fosse um objeto.

A materialização desse reconhecimento-silenciamento da subjetividade se dá de inúmeras formas. Uma delas é a desconsideração dos contextos. Problema sério em boa parte da filosofia e da ciência, haja vista que nestes âmbitos tudo se apresenta como se construído por uma racionalidade neutra, na qual não há a evidenciação das pessoas, ideias, histórias e culturas que assumem o lugar da fala. Um exemplo, em tantos que poderiam ser dados, advém da própria filosofia cartesiana. Aqueles que leem o *Discurso do Método* (1973) ou as *Meditações Metafísicas* (2005) rapidamente descobrem que todos os argumentos cartesianos partem do pressuposto de que ele não assume como certo qualquer coisa que não seja clara e verdadeira, portanto, todos os preconceitos são supostamente anulados.

---

<sup>4</sup> Tradução livre. No original: “Fully linearized, the line is no longer the trace of a gesture but a chain of point-to-point connections. Linearization, in short, marks not the birth but the death of the line”.

<sup>5</sup> Tradução livre. No original: “Penitence of the sin doesn’t have as its target the establishing of an identity but serves instead to mark the refusal of the self [...]. Self-revelation is at the same time self-destruction”.

Todavia, ao longo do desenrolar das páginas o que vemos é que todas as ideias “não claras” continuam presentes e tomam parte no jogo argumentativo, mesmo que precedidas pela negação. Por exemplo, quando se afirma que “sou uma coisa que pensa”, não há qualquer clareza ou evidência sobre o que é “coisa” ou “pensa” e toda a “clareza e distinção” que podem ser “descobertas” não são independentes das coisas “não claras e não evidentes” que lhe dão sustentação. Por isso, podemos afirmar que ainda entram em jogo as contextualizações e particularidades nas quais está enredada a teoria de Descartes (sua cultura, seu tempo histórico, suas sensações, suas memórias, suas crenças etc.) embora as mesmas não sejam reconhecidas como tomando parte da cena<sup>6</sup>.

Porém, se a subjetividade não pode prescindir dos contextos nos quais o indivíduo está imerso, isso se deve a outra característica: o inacabamento. Dizer que o sujeito é inacabado é afirmar que não há - nem haverá - um sujeito pronto. O sujeito se constitui em meio às relações que trava com outros sujeitos e com o mundo. O sujeito é uma construção (capaz também de construir) permanente, um ser que atribui sentidos a si, aos outros e ao mundo, sendo também afetado em sua subjetividade pelos sentidos que a ele são atribuídos. Por não ser estático, o sujeito não deve ser confundido com um ideal a ser alcançado, pois, diferentemente do que supõe o cogito cartesiano, o sujeito não é aquilo que se encontra ao final da meditação, mas aquele que revela seus entrelaçamentos com o mundo ao longo dela. A ironia aqui é que, para nos reconhecermos como sujeitos, temos que nos afirmar via uma negação – sou o que não é ainda. Por isso, Descartes e a Modernidade perdem o sujeito, justamente, no momento em que acreditam que o acharam.

Dito isso, é preciso então, dar um passo maior e compreender que relações essas reflexões epistemológicas podem ter para a estética e para a educação musical. Para tanto, é preciso, primeiramente, reconhecer que há um efeito prejudicial dessa visão de mundo para com a estética e as artes, haja vista suas características fundamentais abarcarem a multiplicidade, o contexto, a história, os sentidos e significações. Há uma conexão, pois, entre a desvalorização das artes e a reificação da subjetividade.

---

<sup>6</sup> Obviamente, uma crítica que pede a consideração clara do contexto em que se pautam os discursos, não tem como pressuposto que todos agem em perfeita sincronia com o que pensam, nem que há uma determinação cultural inescapável do contexto sobre as pessoas. A crença na completa sincronia, ou na total determinação cultural é tão inválida quanto aquela que defende que não somos nunca influenciados e limitados em nossos pensamentos e ações por nosso contexto. Desconsiderar a questão social na qual estamos imersos, assim como desconsiderar que aquilo que desenvolvemos como meios para estar no mundo é situado num espaço social específico, é tender a uma conclusão que nos reifica, ou seja, que nos torna passivos como objetos de algo sobre o qual não temos nenhum controle.

## Arte e subjetividade: desvalorização e reificação

Não é fruto do acaso, então, que cotidianamente as artes sejam consideradas menores quando em comparação com as ciências. Não é preciso ir muito longe para notar que cortes em incentivo às artes parecem ser mais facilmente justificáveis e acatados do que se ocorrerem em áreas como as ligadas à tecnologia, por exemplo.<sup>7</sup>

Todavia, a adesão à lógica moderna não se faz à revelia dos que compõe e atuam no campo das artes (GOMES, 2015). Assim como todos os demais, também os artistas e arte educadores estão complexamente envolvidos na contemporaneidade e, por isso mesmo, torna-se difícil, por vezes, postar-se criticamente frente a ela. Duarte Jr. (2010, p. 153) reitera essa argumentação: “Se à arte cabe a função de representar estesia humana, concretizando-a simbolicamente, assim, auxiliando em seu desenvolvimento e refinamento, é inevitável a constatação de que nos anestésias dias que seguem, ela tenha perdido extensa parte de sua dimensão sensível”.

A arte não ficou imune ao modo moderno de lidar com o mundo. A crítica à generalização, à reificação também pode e deve ser feita na arte. Mas, como pode a arte generalizar? Como a arte pode reificar? Se tornando o avesso de si, caminhando na direção de uma arte que perdeu suas características fundantes. Reproduzindo-se como mercadoria. A deturpação da arte talvez seja o limite profundo da nossa crise, talvez indique a tentativa da arte de negar-se enquanto arte, assim como faz muitas vezes na escola tradicional. Posicionar-se assim, porém, não é negar à arte os produtos do desenvolvimento moderno. Ao contrário, a arte pode e deve apropriar-se do desenvolvimento tecnológico, mas há nisso um desafio: fazer isso sem enredar-se na lógica instrumental que produz essa tecnologia, esse modo de ser esvaziado de sentido. O show business, os artistas que mascaram sua obra para torna-la palatável a qualquer um (e por isso, passam para a esfera da pura mercadoria), não nos fornecem os elementos necessários para nos vermos como sujeitos únicos. Na deturpação da arte há uma quebra com a unicidade, com aquilo que é subjetivo. Marcuse (1968, p. 61) pontua que:

O poder absorvente da sociedade esvazia a dimensão artística pela assimilação de seus conteúdos antagônicos. No reino da cultura, o novo totalitarismo se manifesta precisamente pela harmonização do pluralismo, onde os trabalhos e verdades mais contraditórios pacificamente coexistem na indiferença.<sup>8</sup>

<sup>7</sup> Em sua primeira MP (Medida Provisória) como presidente interino, Michel Temer anunciou o fechamento do Ministério da Cultura, colocando o mesmo sob a égide do Ministério da Educação. A medida, depois revogada em vista da má repercussão, demonstra a vulnerabilidade do campo das artes quando em comparação com outras áreas.

<sup>8</sup> Tradução Livre. No original: “The absorbent power of society depletes the artistic dimension by assimilating its antagonistic contents. In the realm of culture, the new totalitarianism manifests itself precisely in a harmonizing pluralism, where the most contradictory works and truths peacefully coexist in indifference”.

A arte, portanto, não só é captada em sua interioridade pela lógica instrumental, mas também em sua assimilação pela sociedade. Como opera essa assimilação? Como não poderia deixar de ser, a assimilação reduz, simplifica e nega toda a diferença. A negação da diferença, no entanto, requer uma percepção sutil, vez que a diferença é negada não diretamente, mas indiretamente. A diferença é “acatada” apenas para ser harmonizada, esvaziando-a daquilo que lhe faz única e irredutível. O totalitarismo moderno-contemporâneo se mostra na perfeita indiferença – e a palavra aqui já revela nosso argumento! – com que reúne e identifica o que é irredutível à identificação. Harmonia e paz aqui são as novas armas contra a multiplicidade, a singularidade e, porque não dizer, contra a arte mesma.

Com Adorno (1978, p. 101), podemos entender que essa assimilação da arte pela lógica instrumental se deve também à atual dependência da arte, no tocante à produção e sua apresentação, àquilo que ele chama de instituições oficiais. Ou seja, não é sem consequências o alargamento da Indústria Cultural e o entrosamento da arte com ela. A associação estrita entre arte e entretenimento é perigosa não porque a arte não possa eventualmente entreter, mas porque restringe a arte a apenas uma faceta, o que é extremamente empobrecedor. Entreter é distrair, tirar do foco, fazer mais leve. Reduzir a arte ao entretenimento – e não só a arte! – é um meio muito eficaz de não só desvalorizá-la, como também de cercear seu poder problematizador e denunciador do mundo.

Senyshyn (2010, p. 60) toca nesta questão quando afirma:

A razão pela qual, Kierkegaard argumentaria, existem tantos artistas bons que não conseguem ganhar dignamente suas vidas com a prática de suas artes é precisamente porque a maioria da sociedade não está interessada em uma forma de arte que é vista como uma ameaça para seu desejo de música cujo propósito é, geralmente, o tilintar e a diversão deles em nome do entretenimento.<sup>9</sup>

Não obstante, se por um lado não é válido desconsiderar o perigo deste entrelaçamento, entre lógica instrumental e arte, por outro também é arriscado uma postura exageradamente pessimista nascida dele. Uma posição excessivamente pessimista, passaria ao largo da própria ressalva que Adorno (1978, p. 101) faz ao dizer: “No entanto, ao mesmo tempo, a arte denuncia tudo que é institucional e oficial”.<sup>10</sup>

Assim, considero danoso pensar que a arte e sua crítica são neutralizadas pela lógica administrativa (instrumental) uma vez que se submetem a ela para atingirem o público.

---

<sup>9</sup> Tradução livre. No original: “The reason why, Kierkegaard would argue, there are so many fine artists who are not allowed the human dignity of earning their living by practicing their art is precisely because most of society is not interested in an art form that is perceived to be a threat to their craving need for music who purpose is often only to titillate and amuse them for the sake of entertainment”.

<sup>10</sup> Tradução livre. No original: “Yet, at the same time, art denounces everything institutional and official.”

De forma mais ponderada, acredito que, mesmo tendo parte da sua “mensagem” de resistência barrada pelo meio que usa, a arte pode denunciar seu meio. O meio não fica intacto à crítica, embora, claro, a crítica arrefeça por ter sido obrigada a usar-se dele e, precisar, em alguma instância justificar isso.<sup>11</sup> Obviamente, uma arte que não se percebe como assimilada a uma lógica que a nega, não é capaz de ir além de uma faceta de entretenimento. Isso se dá não porque em si o meio consiga silenciar completamente a arte, ou porque há uma incompatibilidade da arte com a dimensão do entretenimento, mas porque, de saída, a arte reificou-se, acomodou-se num local genérico no qual não importa quem, onde e quando ela foi feita, porque ela não invoca subjetividade nem em seu criador (se cabe aqui esse nome), nem em seu receptor.

## **Educação musical e subjetividade: desafios e caminhos**

Se os efeitos da lógica moderna que reconhece-silencia o sujeito podem ser assim elencados para o campo da arte tomada em termos gerais, há especificidades que importam sublinhar na forma que assumem quando no campo da arte educação e da educação musical. Para entender os desafios de uma educação artística e musical no mundo contemporâneo, se faz necessário, primeiramente, reconhecer a complexidade própria de um lugar que mescla arte e educação. A saber, assim como a arte, a educação também está perpassada e imersa num modo moderno e contemporâneo de olhar para a subjetividade.

Mais do que a arte, cabe à educação o repasse das formas de vida vigentes, o que inclui, inevitavelmente, um alinhamento com a lógica que subjaz a elas. Logo, não é de estranhar a luta feroz que se trava na esfera da educação. Nela reinam poderes próprios de uma tradição assentada que deseja manter-se intacta e poderes reformadores ou revolucionários que clamam por um modelo de vida e de mundo.

No Brasil, certamente, há muitos nomes que podemos usar como referência desses poderes. No quadro dos revolucionários, porém, merece meu destaque Paulo Freire. Não apenas por sua teoria reconhecida internacionalmente, mas, principalmente porque em sua teoria os discentes são percebidos como sujeitos no sentido pleno do termo.

Quando saio de casa para trabalhar com os alunos, não tenho dúvida nenhuma de que, inacabados e conscientes do inacabamento, abertos à procura, curiosos, ‘programados, mas para aprender’, exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façamos (FREIRE, 2014, p. 58).

<sup>11</sup> Vale aqui pensar como as novas mídias e a internet modificam as possibilidades da relação entre arte e meios de produção/divulgação na contemporaneidade.

O inacabamento, que outrora vinculamos à subjetividade, aparece e se destaca na pedagogia freiriana. Com ele, podemos dizer que se colocar como objeto é não ter consciência do próprio inacabamento. Só sujeitos conscientes de seu inacabamento podem aprender e ensinar. Assim, o inacabamento e a subjetividade se tornam necessário para o processo educacional. Com Freire, torna-se impossível falar de educação sem reconhecimento da subjetividade.

Por reconhecer a subjetividade, Freire é capaz de criar uma pedagogia fundada na intersubjetividade que assevera que o trabalho do professor não é consigo mesmo, mas com os alunos. Isso que parece óbvio não o é, porque quando negamos a condição de sujeitos aos nossos alunos, estamos negando-lhes. Objetos – a-históricos, aculturados etc. – não aprendem e não há porque ensiná-los. Eis a contradição flagrante que Freire expõe da educação tradicional: ela toma seus agentes como objetos, mas afirma que seu objetivo é ensiná-los.

Se formos incapazes de fazer essa crítica da assimilação da educação pela lógica moderna, então estamos fadados a acreditar que a educação é a mágica de pegar crianças (ou adultos) reificados e fazê-los sujeitos. No entanto, a educação é (deve ser) o processo de reconhecimento de sujeitos por sujeitos, processo que permite que eles (os sujeitos professores e os sujeitos alunos) percebam-se enquanto sujeitos. Em sua mescla com a arte, a educação tradicional é ainda mais cruel. Desde sua formação no Brasil, a inserção da arte na escola se deu sob a marca do predomínio da mente sobre o corpo.<sup>12</sup> Em seus primórdios a arte escolar já excluía o *locus* da singularidade.

Como ocorre em outras áreas da sociedade, também na escola a arte é julgada por padrões que não são seus e que, sequer, casam com suas regras internas. O problema maior, entretanto, é que a invasão da lógica instrumental e administrativa na arte educação é, também, assumida pela arte educação. Ou seja, a mesma passa a reproduzir e aplicar a si normas que lhe são incompatíveis. Logo, as aulas de artes (incluindo sempre a música), quando inconscientes dessa contradição, se tornam espaços de perversão da arte.

Na educação musical, particularmente, a associação entre conhecimento claro e evidente e negação da subjetividade mostra-se na primazia do caráter técnico da música no ensino nas salas de aula. Não raro, a criatividade e expressão artísticas tem perdido espaço para atividades de transmissão de conhecimento formal e reflexivo que suprimem aquilo que é da ordem da sensibilidade (DUARTE Jr., 2010, p. 189).

---

<sup>12</sup> Barbosa (2012, p. 46), resgatando a história da arte educação no Brasil nos dá vários exemplos disso, dentre eles traz uma citação de Walter Smith, feita por Rui Barbosa: “[...] que nossos corpos se adestrem no servir com presteza o nosso espírito, habilitando-se a exprimir cabalmente, sem embaraço, nem torsião, as idéias ou concepções que a mente nos gerar”.

Mas, como escapar da armadilha de tornar a educação musical uma educação contra musical? Devemos temer a inserção da música na escola?

Obviamente, a questão não é resolvida somente evitando o espaço escolar. Até porque, não é só na escola, mas sim na educação, que está a raiz da problemática e, não temos como fugir da educação, a não ser que estejamos dispostos a arcar com o fim da arte. A solução passa, portanto, pela forma que educamos e pelos caminhos a serem batalhados em nome da instauração de um novo paradigma epistêmico.<sup>13</sup>

Assim, é uma conquista grandiosa a lei que torna a educação musical obrigatória nas escolas. Porém, em si mesma a lei é incapaz de garantir o reconhecimento e a valorização da música. A valorização da música, assim como a liberdade, só se realiza no exercício, ou seja, é no cotidiano escolar, em cada sala de aula e organização pedagógica que se pode valorizar a música. A garantia de que a lei não funcionará na contramão da valorização da arte só pode acontecer nas ações específicas que se travarão nas inúmeras escolas Brasil à fora. Por isso, a necessidade de se questionar se impõe a cada educador, administrador e estudante de música: o que é música?; como ensiná-la e que intuito artístico, subjetivo, ético, político e social tem as aulas de música e sua inserção nas escolas?

Desta perspectiva, educar artisticamente não é educar para apreciação da arte, nem ensinar mecanicamente técnicas necessárias à criação de objetos artísticos. Estas são tarefas secundárias da educação musical. Há valorização da subjetividade e respeito à música, quando na aula se toma ela (a música, a arte) como um saber que perpassa o mundo conceitual, mas não se restringe a ele e nem se preocupa em atender suas regras estritas. Sob este prisma, a música se revela um saber que exige daqueles que com que ele se envolve (artistas, público, professores e estudantes) uma mobilização como seres integrais.

Susan O'Neill (2012, p. 10) aponta nesta direção ao propor uma pedagogia do engajamento musical transformativo (*Transformative Music Engagement*):

Isto significa que ao passo em que desenvolvem o conhecimento e as habilidades necessárias para formas de fazer musical valorizadas e válidas, os estudantes também precisam desenvolver um entendimento, um comprometimento positivo com a aprendizagem musical que os mantenham significativamente engajados [...]<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> De fato, se aqui nomeio uma mudança de paradigma epistemológico é apenas para me restringir ao que assumi como ponto de partida da reflexão deste trabalho, pois que, como o leitor talvez já tenha percebido, uma mudança de epistemologia não pode ser feita sem passar pelos campos da ética, da política, da estética, da educação etc.

<sup>14</sup> Tradução livre. No original: "This means that as well as developing the knowledge and skills necessary for valued and valuable forms of music-making, learners also need to develop a positive understanding of, and commitment to, music learning that keeps them meaningfully engaged – what O' Neill (2012) refers to as transformative music engagement".

Ao trazer à baila a ideia de engajamento, convoca-se, implicitamente, o desejo que, por sua vez, não pode ser sem a presença da subjetividade. Por isso, a proposta de O'Neill é diferenciada da realidade educacional vigente, haja vista que a música chega aos discentes (e aos docentes também!) pelos sentidos do corpo e da significação. A música entra em cena, então, pela vida do sujeito, fazendo com que a “técnica prática” (ensinar o como fazer música na prática estrita), e a “técnica teórica” (ensinar as categorias e conceitos dos períodos da arte) não sejam técnicas propriamente, porque recheadas de sentidos. Uma educação musical assim estruturada permite a expressão e construção da unicidade do indivíduo na/pela concretude do mundo cotidiano dos sentidos.

Na concretização desse ideal pedagógico, torna-se impossível ensinar música num ambiente asséptico e neutro, superar-se a falsa dicotomia moderna entre objetivismo e subjetivismo. Nada é neutro, porque nada prescinde de contexto. Há sempre um olho (ou vários) que olha(m) para o que se define como “real”. Daí que, a objetividade depende do reconhecimento da inserção de um objeto (e o conceito que se faz dele) na história. O posicionamento individual de alguém não é “puramente” individual, mas em direta conexão com o solo social e histórico do qual emerge. Logo, a subjetividade é componente da objetividade e vice-versa. Portanto, para pensarmos com clareza sobre as possibilidades da subjetividade precisamos nos debruçar sobre o contexto histórico que se oferece. Falhar em considerar a história ou o sujeito é falhar com a descoberta de caminhos de possibilidades alcançáveis.

Na pedagogia do engajamento musical transformativo, sublinha-se a significação para “determinação” do que é (ou pode vir a ser) um objeto. Há uma mudança de foco do objeto para o sujeito, uma percepção em que o sujeito (ou os sujeitos) não é passivo puramente, nem totalmente desvinculado do seu contexto. O sujeito é provocado pelo objeto e o objeto é redefinido pela significação que lhe é atribuída pelo sujeito. Nesta perspectiva, a música passa a ser fornecedora de elementos que permite perceber o mundo (aquilo que ela “retrata” ou toma como tema) e resignificá-lo, misturando nosso olhar com outros olhares de modo inextricável.

Uma educação musical assim, desvela a arte como um modo de conhecer/sentir/agir (n)a realidade. Ao convocar os sujeitos a completá-la, a (re)posicionarem-se ativamente diante do tema proposto na obra, a música os toma em sua inteireza, permitindo também que suas “respostas” (seu posicionamento a partir do trazido pela obra de arte) sejam complexas, ou seja, intelectuais, sentimentais, éticas e políticas. Dedicar-se à realização de uma educação musical que permite a manifestação e a constante reinvenção dos sujeitos é, enfim, uma tarefa de criação de possibilidades ao mundo contemporâneo.

## Referências

- ADORNO, T. Culture and administration. *Telos*, New York, n. 37, p. 93-111, Fall 1978.
- BARBOSA, A. M. *Arte-educação no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- DESCARTES, R. *Discurso do Método*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores, v. 15).
- \_\_\_\_\_. *Meditações metafísicas*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- DUARTE., J. F. *O sentido dos sentidos: a educação do sensível*. 5. ed. Curitiba: Criar Edições, 2010.
- ESPINOSA, B. *Ética: demonstrada à maneira dos geômetras*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores, v. 17).
- FOUCAULT, M. *Technologies of the self*. Amherst: University of Massachusetts Press, 1988. p. 16-49.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GOMES, R. H. S. F. Convite à perversão. *Opus*, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 101-118, jun. 2015.
- HOBBS, T. *Do Cidadão*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- INGOLD, T. *Lines: a brief history*. Oxon: Routledge, 2007.
- MARCONDES, D. *Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. 13. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- MARCUSE, H. *One-dimensional man: studies in the ideology of advanced industrial society*. 5. ed. Boston: Beacon Press, 1968.
- O'NEILL, S. (Ed.). *Personhood & music learning: connecting perspectives and narratives*. Waterloo: CMEA/ACME, 2012.
- SENYSHYN, Y. *The artist in crisis: Kierkegaard's Philosophy of the Aesthetic Stage of Existence and Live Musical Performance*. Vancouver: Platon Promotions Publishing, 2010.

## Literatura Recomendada

- BOWMAN, W. Cognition and the body: perspectives from music education. In: BRESLER, L. (Ed.). *Knowing bodies, moving minds: towards embodied teaching and learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004. p. 29-50.
- DUARTE JR., J. F. *Fundamentos estéticos da educação*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1995.
- FEENBERG, A.; HANNAY, A. (Ed.). *Technology and the politics of knowledge*. Blooming; Indiana: Indiana University Press, 1995.
- O'NEILL, S. Becoming a music learner: toward a theory of transformative music engagement. In: MCPHERSON, G. E.; WELCH, G. F. (Ed.). *The Oxford handbook of music education*. v. 1. Oxford: Oxford University Press, 2012. p. 163-186.
- SILVA, F. L. *Descartes: a metafísica da modernidade*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

# Entre o *sapiens* e o *demens* moriniano: o lúdico, o estético e o poético na educação musical

*Between Morin's sapiens and demens: the ludic, the aesthetic and the poetic in Music Education*

Renato Cardoso\*

**Resumo:** Edgar Morin circula sobre o tema da identidade humana no livro *O Método vol. 5 – a humanidade da humanidade* (2012b). Na obra, o autor desenvolve o polo dialógico *sapiens-demens*, que toma a identidade humana como uma transição contínua entre o aspecto empírico/técnico/racional e o simbólico/mitológico/mágico. Para além desses dois polos, o autor teoriza sobre três estados que compõem o universo humano: o lúdico, o estético e o poético. Assim, esses estados são a porta de entrada para uma reflexão sobre a música e sobre a educação musical, de forma aberta e processual, que esteja sobre fundamentos do âmbito do artístico e do musical. O universo lúdico-estético-poético é em essência a manifestação da poesia vivida, o estado maior de significação da vida.

**Palavras-chave:** *Sapiens-demens*. Estado estético. Complexidade. Educação musical.

**Abstract:** Edgar Morin surrounds the theme of human identity on his book *The Method vol. 5 – the humanity of humanity*. In this work, the author develops what he calls the dialogic of *sapiens-demens*, by taking the human identity as a continuum between its empirical/technical/rational aspect and its symbolic/mythologic/magic aspect. Beyond these superlatives, the author theorizes about three states that set up the human universe: the ludic, the aesthetic and the poetic. Therefore, these states are the gateway to music and music education thinking, as an open and processual form, grounded in artistic and musical scope. The ludic-aesthetic-poetic universe is, in its essence, the manifestation of the living poetry, the utter state of meaning-making.

**Keywords:** *Sapiens-demens*. Aesthetic state. Complexity. Music education.

## ***Homo sapiens-demens***

Há algumas décadas, tem ocorrido um esforço teórico e prático em se fundamentar propostas educacionais para a música a partir da atividade filosófica. Tal iniciativa pode ser observada a partir da década de 1970 nos Estados Unidos, passando a partir dos anos 1990 a um grande impacto nos países anglófonos, seguido de uma disseminação de eventos acadêmicos, artigos e livros.

Uma das possibilidades de tal empreitada tem sido a revisitação de textos filosóficos e de autores que buscam por uma reaproximação entre áreas do conhecimento, já que o termo Filosofia da Educação Musical incentiva uma prática reflexiva voltada à ligação de saberes.

---

\* Universidade Estadual Paulista. E-mail: cardosore@hotmail.com

Neste artigo, proponho uma reflexão a partir de escritos selecionados de Edgar Morin (1921-), em especial sua obra *O método*, nos volumes três, quatro e cinco (MORIN, 2012a, 2011, 2012b). Em específico, o objetivo deste trabalho é investigar a relação dos conceitos de estado lúdico, estético e poético com a educação musical. Nesse sentido, busco primeiramente a contextualização do trabalho do autor, seguido por uma explanação de termos que giram em torno do universo lúdico-estético-poético, para finalizar com uma reflexão sobre a educação musical pautada nesses conceitos. Em *O método vol. 3 – o conhecimento do conhecimento* (2012a, primeira edição de 1986), Edgar Morin trata dos fundamentos bio-antropológicos do conhecimento, da relação mente-cérebro e traça um panorama de como as incertezas produzidas pelos modos tradicionais de conhecimento (ciência e filosofia) podem ser tomadas como ponto de partida para uma nova abordagem epistemológica. Nesse sentido, o autor caminha por um projeto de “deslocar e ultrapassar o problema dos fundamentos” de uma epistemologia (MORIN, 2012a, p. 256).

Em *O método vol. 4 – as ideias: habitat, vida, costumes, organização* (2011, primeira edição de 1991), o autor aborda alguns temas da sociologia do conhecimento, como a relação entre determinismo e autonomia; conceitos como o de racionalidade, racionalização, doutrina; e encerra o livro com seu pensamento sobre a formação dos paradigmas, ponto central de sua obra.

Já o universo lúdico-estético-poético é definido e contextualizado no volume 5 d’*O Método* (2012b, primeira edição de 2001). Nesse livro, o enfoque do autor está na procura da identidade humana, em um trabalho dedicado à antropologia do conhecimento, de certa forma fechando um ciclo com os dois títulos anteriores. Para tanto, Morin define o homem como *homo sapiens-demens*, nunca redutível a apenas uma racionalidade absoluta ou a sua loucura inevitável. A partir daí, o autor navega entre esses dois polos, com a apresentação do universo lúdico-estético-poético e posteriormente do impacto deste nas diferentes formas de elaboração do conhecimento, como a religião, a filosofia, a ciência e as artes.

Para considerar uma possível definição da humanidade, Morin parte dos termos que definem o homem a partir de seu aspecto racional: *homo sapiens*, *homo faber* e *homo economicus*. Ele assim define:

A racionalidade é uma disposição mental que suscita um conhecimento objetivo do mundo exterior, elabora estratégias eficazes, realiza análises críticas e opõe um princípio de realidade ao princípio do desejo. Os avanços da ciência, da técnica e da economia confirmam a eficácia da racionalidade humana (MORIN, 2012b, p. 116).

Parte do projeto do autor não é negar a racionalidade humana, mas sim relativizá-la em um contexto mais abrangente que inclua sua ligação intrínseca com o seu oposto: o delírio, a loucura. Usando os termos da citação acima, o lado *demens* sobreporia

o princípio do desejo sobre o princípio de realidade. Assim é possível compreender grande parte das críticas que Morin faz à dominância científica dos modos de pensar da atualidade. Pois ele considera que mesmo essa forma de conhecer também implica nos seus próprios potenciais destrutivos e delírios. A título de exemplo, ele cita as corridas armamentistas e a crença em que a ciência seria capaz de oferecer uma salvação para a humanidade.

Cabe aqui um paralelo com a educação e com a educação musical. A formação do músico prático a caminho da profissionalização passa por uma série de processos de desenvolvimento da racionalidade e da técnica, desconsiderando do ambiente educacional os outros inúmeros aspectos dos educandos. Em específico, os conservatórios e cursos de bacharelado têm por um lado uma forte ênfase na técnica instrumental e/ou vocal, percepção, harmonia e análise musical e por outro lado a missão de introduzir ao educando o universo da pesquisa acadêmica, muitas vezes acompanhado de um discurso cientificista. Não pretendo aqui confrontar esse modelo diretamente, mas sim apontar maneiras de se ampliar o enfoque da formação musical. Assim, é de grande importância debater a questão da racionalidade no âmbito da educação musical e igualmente elaborar alternativas teóricas e práticas a respeito de como englobar os demais aspectos do sujeito no processo educativo.

A respeito das limitações do termo *homo sapiens*, o autor explica:

A especificação *homo sapiens* permanece, de qualquer maneira, insuficiente. Faz do humano um ser ignorando loucura e delírio, privado de vida afetiva, de imaginário, do lúdico, do estético, do mitológico e do religioso (MORIN, 2012b, p. 116).

Assim, por mais que o autor inicie seu argumento apontando o lado mais radical do *homo demens*, como a barbárie, a loucura e o delírio, o faz no intuito de apontar esse traço inescapável do ser humano: “por toda parte onde o *homo* continua a pretender-se *sapiens*, onde imperam o *homo faber* e o *homo economicus*, a barbárie está sempre pronta para ressurgir” (MORIN, 2012b, p. 117).

Em seguida, ele pontua uma faceta do *homo demens* já discutida em seu trabalho anterior, no *Método 4* (2011). Trata-se de maneiras mais sutis de renúncia da racionalidade, como o excesso de racionalidade:

A racionalidade transforma-se em seu contrário quando se degenera em racionalização. A abstração, a perda do contexto, o fechamento de uma teoria em doutrina blindada, a transformação da ideia em bandeira, tudo isso conduz à racionalização ideológica delirante. O desconhecimento dos limites da lógica e da própria razão leva a formas frias de loucura: a loucura do excesso de coerência. A racionalização é a forma de delírio oposta ao delírio da incoerência, mas a mais difícil de identificar. Assim, *homo demens* torna-se, *ipso facto*, *homo demens* (MORIN, 2012b, p. 119).

Nesse caso, o princípio do desejo também se sobrepõe ao princípio de realidade, traço do *homo demens*, pois a teoria, quando conduzida da maneira mencionada acima, maneja a realidade de forma a encerrá-la em um todo simplificado, perfeitamente coerente e provavelmente desconsiderando outros aspectos importantes dessa realidade. Nesse sentido, a busca por um pensamento exclusivamente racional, também seria um delírio na opinião do autor.

A ideia de polarizar a definição do humano entre *sapiens* e *demens* não tem, portanto, a ideia de apenas antagonizar esses elementos, mas também de entendê-los como complementares. Morin (2012b, p. 141) escreve que “uma vida totalmente racional, técnica e utilitária seria não apenas demente, mas inconcebível. Uma vida sem nenhuma racionalidade seria impossível”. Logo, não só ele abre um grande leque a respeito das características humanas, como cada termo não pode ser reduzido ao outro. Esse tipo de condução das ideias é típico deste autor, que prefere evitar um pensamento dualista, enquanto reconhece a diversidade de dimensões que cada assunto complexo apresenta.

No *Método 3*, Morin (2012a) a questão do pensamento duplo mito-logos. De um lado o pensamento empírico/técnico/racional, que comporta, dentre outras coisas, o uso da racionalidade e da lógica (indução/dedução, aplicação verificável de uma teoria), o uso da disjunção, isolamento e tratamento técnico dos objetos. Por outro lado, o pensamento simbólico/mitológico/mágico, que trata de um discurso baseado na compreensão subjetiva, singular, que conhece o mundo a partir do reconhecimento de pertencimento a ele. Ele considera o poder evocativo do símbolo e das operações sobre ele, a partir da magia. A magia aqui se caracteriza pela predominância do princípio do desejo sobre o princípio da realidade, sendo que ritualizado, “o desejo deve obedecer a regras e ritos para realizar-se” (MORIN, 2012a, p. 181).

Assim como a técnica é a ação do pensamento empírico-racional, a magia é a ação do pensamento simbólico-mitológico.

Morin desenvolve suas considerações mito-logos a partir de um estudo sobre o pensamento arcaico, de seus modos de conhecimento e ação. Ele considera que “por um lado, há distinção de fato muito clara entre esses dois modos; por outro lado, eles estão imbricados de modo complementar num tecido complexo sem que um atenua ou degrade o outro” (MORIN, 2012a, p. 168). No *Método 4* (2011), ele vai fazer toda uma narrativa para mostrar como que o pensamento mitológico retorna através das próprias práticas científicas mais racionais. Assim, ele antecipa no *Método 3* a questão de que “o problema dos dois pensamentos não é pois somente um problema original e histórico ultrapassado, mas o problema de todas as civilizações, inclusive as contemporâneas: um problema antropossocial fundamental.” (MORIN, 2012a, p. 170).

O paralelo entre o *homo sapiens-demens* e o pensamento duplo mito-logos, desenvolvidas em livros diferentes, no intervalo de quinze anos, é feito no *Método 5* justamente na passagem em que inicia um pensamento sobre arte e criatividade: “Na confluência

de *sapiens* e *demens*, do mito e da racionalidade, na fecundação e superação mútuas, aparecem as grandes obras da poesia, da literatura e das artes” (MORIN, 2012a, p. 125). O autor também retoma a relação entre o pensamento duplo mito-logos quando está finalizando suas considerações sobre estética:

Os artistas, escritores, poetas, são “inspirados”, de fato, pelo pensamento analógico-simbólico-mitológico, mesmo fazendo intervir, com frequência, nessa inspiração mesma as operações e os controles de um pensamento racional-técnico. [...] A estética situa-se na confluência onde se fecundam os dois pensamentos, o mítico e o racional, os dois universos, o real e o imaginário (MORIN, 2012b, p. 148).

É importante salientar aqui que a denominação *demens* pode servir em momentos diferentes do texto do autor para indicar tanto a loucura, o delírio quanto a mitologia e religião, sem necessariamente transformar essas duas dimensões em sinônimos. Carece ao autor nesse momento do texto uma disposição de formalizar mais claramente seu pensamento a esse respeito, cuja percepção se torna mais nítida ao se compreender que para ele, o mito e a religião contêm sempre um traço de racionalidade, por mais que se encontrem conceitualmente no polo mais próximo ao *demens*. Já a arte, incluindo aí a música, está na confluência entre esses dois polos, em uma dimensão que ele vai denominar como universo lúdico-estético-poético.

O lúdico, o estético e o poético são a porta de entrada para uma reflexão sobre a música e sobre a experiência educacional musical. É importante notar que essa trindade pode subsidiar tanto o pensamento sobre a música em si quanto sobre seus diversos contextos de ensino/aprendizagem.

## Estado lúdico

Morin faz uma breve introdução ao estado lúdico, também utilizando a denominação *homo ludens*, cunhada por Johan Huizinga, no livro *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura* (2000, primeira edição em 1938). Nesse sentido, é interessante recapitular o que esse teórico definiu como jogo e sua importância para a cultura.

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”. Assim definida, a noção parece capaz de abranger tudo aquilo a que chamamos “jogo” entre os animais, as crianças e os adultos: jogos de força e de destreza, jogos de sorte, de adivinhação, exibições de todo o gênero. Pareceu-nos que a categoria de jogo fosse suscetível de ser considerada um dos elementos espirituais básicos da vida (HUIZINGA, 2000, p. 30).

Relevante no trabalho de Huizinga é o fato de ele considerar o jogo uma atividade anterior ao surgimento da humanidade, sendo assim, um dos pressupostos básicos para o surgimento da cultura. Ele também se interessa particularmente por como o jogo se situa na vida adulta, moldando a cultura e a sociedade. É nesse sentido que Morin também vai pensar na questão do jogo. O lúdico se constitui como um elemento da cultura, como forma significativa, como função social. Outro aspecto importante a se considerar é que o jogo acontece em uma dimensão própria diferente da realidade cotidiana. Isso permite aos envolvidos experimentar situações de conflito, de cooperação e de risco que não terão impacto em prejuízos da vida cotidiana. Conforme aponta Morin (2012b, p. 145):

O jogo é um engajamento psíquico, uma inserção física, uma atividade prática que se coloca face a face com o mundo real para desafiá-lo e domá-lo, mas de modo benigno. Ele nos mergulha no conflito e na batalha, mas sem as consequências cruéis do verdadeiro conflito e da verdadeira batalha. O jogador permanece consciente do jogo, sem o qual haveria ofensa, crueldade e tragédia.

O interessante dessas colocações é que elas atentam para o fato de que não só o jogo está associado também à vida adulta, ele pode pertencer a situações educacionais musicais para adultos. Essa dimensão humana continua produzindo experiências e conhecimentos no adulto. Conforme Morin (2012b, p. 130), “O jogo, cuja finalidade não é ‘séria’, comporta a sua própria seriedade no respeito às regras, na aplicação, na concentração e na estratégia”. Ou seja, há sempre um componente da experiência que se transforma no engajamento do jogo. Na educação musical mais tradicional, o jogo é reservado para as situações com crianças e eventualmente com jovens. No ensino profissionalizante, o jogo é costumeiramente deixado de lado, ao não ser quando se ensina como trabalhar jogos com crianças.

A respeito da composição e interpretação musical, muito também pode ser experimentado através do jogo. Vale lembrar nesse caso os processos composicionais de John Cage com dados, por exemplo. Huizinga ainda comenta que na arte, a superação dos “ismos” também é um jogo entre artistas e sociedade.

## **O estado estético**

Edgar Morin inicia sua seção sobre o estado estético desvinculando a estética de uma necessária relação com obras de arte. Para ele, não só a arte favorece o estado estético, mas também elementos olfativos como perfumes e do paladar como alimentos e bebidas. Objetos utilitários também podem participar de uma contemplação estética, como moinhos de vento e locomotivas a carvão. Mesmo comportando finalidades utilitárias, um objeto pode participar de uma relação estética com o sujeito.

A ênfase do autor aqui está mais no sujeito que experimenta o estado do que propriamente nos tradicionais “objetos estéticos”. É nesse sentido que ele recorre aos termos gregos *aisthètikos*, *aisthanesthai*. O sujeito que sente, que se sensibiliza, a partir das mais diversas experiências por ele vivenciadas é o que interessa aqui. No caso, uma das intenções do autor é a de superar uma visão utilitarista dos objetos, por uma visão estética das coisas. Muitos artistas contemporâneos trabalham sob essa perspectiva desde Marcel Duchamp.

Em termos de formação musical, não cabe, portanto, apenas a contemplação das obras musicais, a escuta desinteressada. Pois qualquer experiência pode indicar um estado estético latente no ambiente formativo, incluindo sons ao acaso, produzidos no ambiente de aprendizado e em seu entorno. Outros objetos utilitários, observações empíricas e diálogos reflexivos também podem se tornar disparadores desse estado, independente de provocarem uma relação com música.

Quanto ao estético a partir do artístico, Morin considera que através da arte, assim como do jogo, podemos experimentar uma série situações fictícias que nos dão a experiência do fato, sem a consequência dele. Em duas passagens próximas ele comenta seu efeito:

“Podemos olhar de frente, em situação estética, o próprio terror, o horror da morte, a atrocidade do assassinato, a infelicidade do órfão, o sofrimento dos traídos, desprezados, humilhados. [...] A estética permite-nos olhar de frente o que nos horroriza; permite contemplar a fatalidade, a atrocidade da morte, a morte injusta, a morte odiosa, a morte catastrófica, a morte perda de si mesmo, a morte perda de entes queridos” (MORIN, 2012b, p. 146).

Fica em aberto discussão se ocorre, como, se ocorre como afirmou Aristóteles, uma purificação do mal, mas é certo que tal estado nos traz o sentimento da felicidade a partir da infelicidade (MORIN, 2012b).

Esse processo também ocorre com o artista, com o músico, com o aluno, no ato de criação. Concordo com Morin (2012b, p. 146) quando ele diz que “a dor do artista nutre a beleza das obras que resplandecerá nos ouvintes, nos leitores ou nos espectadores”. Quantas criações não surgem a partir do sofrimento? Nesse sentido, a arte transfigura a dor.

Em seguida, o autor coloca a possibilidade do sentimento da compaixão pelo outro, experimentado a partir de uma situação fictícia e estética. Nesse caso, há um deslocamento de uma visão de mundo, proporcionado pelo estado estético. Segue as considerações de Morin (2012b, p. 147):

A estética nos torna melhores, mais sensíveis, compreensíveis. Despertamos para o sentimento humano da compaixão pelo afligido, tão ausente da vida cotidiana, inclusive por infortúnios reais tão próximos de nós. Temos piedade do vagabundo por quem sentimos desgosto fora da ficção. Paramos de reduzir o gângster, o assassino, o Macbeth a seus traços criminais e compreendemos a complexidade humana.

É questionável se a estética de fato nos faz melhores, mas prefiro pensar essa citação como a descrição de uma das possibilidades frente ao estado estético. Outra questão que aqui seria fundamental é de que garantia poderia se ter de que após a experiência estética o sujeito reteria na sua vida social essas experiências adquiridas? Mesmo assim, o deslocamento da visão sobre o outro de fato ocorre na experiência estética, ainda que ocasionalmente, e deixar de mencioná-lo aqui seria igualmente um erro.

Em vários trechos desse capítulo, Morin estabelece paralelos entre o estado lúdico e o estado estético. Entre elas está o fato já mencionado de que elas têm um fim em si mesmo, até quando comportam finalidades utilitárias. Outro fator é o deslocamento que provocam no sujeito, mesmo que temporário, e que podem servir como um poderoso exercício na educação e na educação musical. Talvez a possibilidade de vivenciar a experiência sem a consequência, a transfiguração da dor e de se colocar no lugar do outro, sejam grandes pilares para uma educação mais integral da pessoa. É nesse sentido que faço todos esses apontamentos aqui.

A estética, como o lúdico, retira-nos do estado prosaico, racional-utilitário, para nos colocar em transe, tanto em ressonância, empatia, harmonia, quanto em fervor, comunhão, exaltação. Coloca-nos em estado de graça, em que nosso ser e o mundo são mutuamente transfigurados, o que podemos chamar de estado poético (MORIN, 2012b, p. 135).

## **Estado poético**

Por fim, apresento o estado poético, que engloba os estados lúdicos e estéticos mencionados anteriormente. Ele se define por um estado transfigurador e transfigurado do real e pela possibilidade de se comungar com o que nos ultrapassa. Nesse sentido, não só o jogo e o estético são capazes de promoverem uma experiência significativa nos indivíduos e serem formativos também de suas culturas, mas eles estão agrupados em torno de um conceito maior.

O estado poético é um estado de emoção, de afetividade, realmente um estado de espírito. Alcançamos, a partir de um certo limite de intensidade na participação, a excitação, o prazer. Esse estado pode ser alcançado na relação com o outro, na relação comunitária, na relação imaginária ou estética (MORIN, 2012b, p. 136).

É dividido em dez caminhos possíveis: da festa; das drogas; dos rituais; da relação estética com a natureza; dos espetáculos de massa; dos jogos; das obras de arte; do amor; da poesia na ciência; da poesia vivida.

A festa está relacionada com os encontros coletivos laicos, ritualizados com cantos e danças. Elas também marcam momentos importantes da vida, como o nascimento,

aniversário, morte. A grande questão aqui é a celebração coletiva fora de um ambiente mitológico-religioso, mas que se pode considerar como um fruto deste quando se pensa no surgimento das festas nas culturas arcaicas. A festa traz o sentido de coesão para determinado grupo. Na nossa sociedade a música está fortemente presente nesse contexto e no ambiente de aprendizado ela também é importante por marcar momentos da evolução dos educandos, como em festivais de música, apresentações coletivas etc. Esse é o momento do aprendizado em que a música está fortemente vinculada ao modo de ser dos encontros sociais. É o momento em que o educando se conecta a sua cultura, participando de sua reprodução.

Já o caminho das drogas psicoativas não cabe propriamente no ambiente educacional formalizado, por questões éticas. Porém, não deixam de figurar nos ambientes informais, e há que se reconhecer seu papel na socialização e na criação de vínculos nos grupos sociais. Morin também cita sua utilização com a finalidade de se atingir um estado de transe ou de meditação, em contextos mais religiosos. É certo que as drogas pertencem ao universo poético, apesar do estranhamento causado por conta dessa reflexão mais voltada à educação.

O terceiro caminho é o dos rituais religiosos, de ligação com o divino. Para Morin, a experiência religiosa faz parte do estado poético, por propiciar uma ligação com o que nos ultrapassa, “de comunhão com o ser supremo ou com as potências cósmicas” (2012b, p. 136). A palavra ritual é comumente empregada no jargão das ciências sociais tanto para ocasiões laicas quanto religiosas. Parece que aqui Morin utiliza esse termo de maneira pouco sistemática, abrindo caminho para interpretações confusas. Ele chega a usar as palavras rito e cerimonial quando se refere às festas também, por exemplo. A título de esclarecimento, preferi denominar o primeiro caminho poético por festa e este terceiro por rituais religiosos.

A educação tem uma longa história institucional de ligação com a religiosidade, história essa que foi acertadamente se laicizando durante a modernidade. Na educação musical, se acompanhou o mesmo tipo de progresso, se considerarmos sua trajetória desde a Idade Média. Uma das questões que surgem para a educação musical brasileira é de o quanto é possível evitar totalmente a presença da menção a algo religioso em ambiente educacional. É um dado que nossa cultura brasileira, em seu folclore e no seu cancionário popular, se remete muito frequentemente a ideias religiosas. O eu-lírico das canções costumam conversar com deus, exclamar em nome de deus e se utilizar de outras diversas maneiras de se relacionar com deus na vida cotidiana. É certo que na maioria dos contextos educacionais formalizados e coletivos não se deveria compartilhar músicas de culto propriamente, apesar de isso ainda ser uma prática no Brasil. Porém, a ideia de religiosidade mais aberta está presente em canções seculares também. Morin tangencia esse assunto quando fala do fato de que mesmo uma música possuindo uma função utilitária de culto para determinada cultura, pode funcionar como uma música secular estetizada para outro grupo social. Isso é fácil de se compreender quando se pensa nos corais de Bach e no canto gregoriano, pois já

fazem parte de uma cultura hegemônica do ensino da música e estão mais distantes no tempo e geograficamente. Mais complicado é considerar as inúmeras manifestações culturais populares do Brasil, como folia de reis, congada, festa do divino, cavahada, festa junina etc. Por ora, cabe dizer que o assunto é particularmente delicado justamente pela coexistência no estado poético de religiosidade e formas artísticas, jogos e demais atividades que possuem uma função de grande significação para a vida e de coesão para a vida social.

Morin dedica um dos modos de manifestação poética especificamente à relação estética com a natureza. Hoje em dia essa reflexão se dá na filosofia pelo termo inglês *environmental aesthetics* (estética ambiental), que se foca “na apreciação estética de ambientes naturais” (CARLSON, 2016, p. 1). Conforme já mencionado, Morin não reduz a experiência estética apenas na relação com a obra de arte. No contexto do estado poético fica mais claro que o estético é uma relação de encantamento a partir do sujeito, possível de ser compartilhada coletivamente, pautada pela experiência com inúmeros fenômenos, entre eles objetos técnicos e utilitários, obras de arte, admiração da natureza, rituais de outros tempos e culturas recontextualizados. Morin ainda considera a viagem para ambientes naturais, como desertos, florestas, oceano, como uma atividade poética. A natureza sempre foi uma fonte de inspiração, de mimese e de representação para a música, das *Hébridas* de Mendelssohn às paisagens sonoras de Murray Schafer. Na educação musical brasileira, destaco o título *Música e meio ambiente: ecologia sonora* de Marisa Fonterrada. A autora sugere o exercício da escuta como um modo de relação com o meio ambiente, dentre os quais destaca “as vozes dos animais, o canto dos pássaros, o zumbido de insetos e os fenômenos naturais, como chuva, trovão e vento” (FONTERRADA, 2004, p. 80). Novamente, o que há de interessante aqui proposto por Morin é como todas essas coisas participam de um mesmo universo. Logo, a ligação entre elas se dá a partir de um conjunto teórico mais compreensivo, facilitando as trocas entre áreas do saber.

O quinto caminho é o dos espetáculos de massa, que comportam “as grandes competições esportivas e os grandes concertos públicos” (MORIN, 2012b, p. 137). Os dois exemplos citados pelo autor poderiam ser encaixados no jogo e na arte sem grandes problemas. Mas a questão nesse trecho é salientar o alcance específico dessas formas de entretenimento, talvez o termo mais adequado aqui. Há um frenesi único em fazer parte de uma multidão. Cabe ao educador musical a capacidade de olhar criticamente para esses grandes eventos e questionar o propósito da música de massa, assim como também ter a compreensão que os alunos, assim como qualquer pessoa nas sociedades urbanizadas, participam ativamente desses eventos, ou comungam com eles de alguma forma, de tal maneira que extraem dessa vivência uma parte significativa da sua experiência estética, coletiva e de coesão social.

O sexto caminho é o dos jogos propriamente, já explorado nesse texto como estado lúdico. Aqui o autor apenas retoma essa ideia para evidenciar sua ligação com as demais. O sétimo caminho faz o mesmo paralelo, só que entre artes e o estado estético. Há uma particular ênfase aqui nas obras de arte, inclusive as musicais. Como o autor buscou expandir a noção de estético no trecho anterior dessa obra, aqui sua preocupação maior foi a de se certificar um lugar para as obras de arte no sentido mais convencional do termo.

Em seguida, Morin (2012b, p. 146) trata do amor, como algo que nos liga diretamente à vida.

O amor vem de uma inacreditável força da vida que transfigura a vida. Liga-nos ao outro mesmo nos restituindo a nós mesmos. Realiza plenamente nosso ser biológico e nosso ser psíquico. O amor suscita uma quase divinização de um ser de carne, de sangue e de alma. O amor, unidade incandescente da sabedoria e da loucura, faz-nos suportar o destino e amar a vida.

Para a educação musical, é claro o papel da afetividade na relação entre educador, educando e a música propriamente. Essa preocupação muitas vezes é esquecida no ensino profissionalizante, apesar dos muitos relatos de profissionais que comentam a importância de uma figura referencial na persistência dos estudos musicais quando estudantes. Para além disso, o amor pela música é certamente um fator que deveria unir educador e educandos. O problema costuma surgir quando se pergunta “qual música”. De qualquer forma, o entusiasmo do professor por música é um dos fatores que costuma chamar a atenção do educando em fase inicial de aprendizado formal.

O nono caminho é apenas mencionado, pois pode-se considerar que o autor já o mencionou mais longamente no *Método 4*, quando trata da racionalidade. É o caminho da poesia na ciência. Ele fala do deslumbramento frente às descobertas científicas, especialmente as do século XX, referentes ao universo, à relatividade e à microfísica. Na música, há igualmente um deslumbramento na descoberta pessoal da série harmônica, do campo harmônico e das relações entre os sons. Mesmo a descoberta pessoal de técnicas instrumentais e composicionais provoca também seu deslumbramento, como se uma venda fosse tirada de nossos olhos.

Por fim, o décimo caminho não é apresentado sistematicamente após os demais no texto. Trata-se de uma incursão que o autor faz algumas páginas adiante quando pensa na cooperação entre *sapiens* e *demens* na socialização e na relação com a realidade. “A poesia vivida situa-se no *surreal*. Em seu estado supremo, ela se exalta em êxtase, ato absoluto de comunhão, de perda e de consumição do real, de perda e de realização de

si” (MORIN, 2012b, p. 145). Esse trecho apresenta algumas das características mais comuns ao estado poético, em suas diversas formas: a perda de si na coletividade ou no universo (natureza), a realização dos potenciais da coletividade para a construção de uma atividade, a potência do ato individual em contribuição com a cultura, a beleza da descoberta. Por isso que o autor toma a liberdade de chamar isso tudo de *surreal*, no sentido que normalmente atribuímos a experiência real a algo verificável, como uma presença do cientificismo no nosso cotidiano. Aí também reside o sentido de chamar o estado poético de estado transfigurador e transfigurado do real.

O estado poético dá-nos o sentimento de superar os nossos próprios limites, de sermos capazes de comungar com o que nos ultrapassa. Purga a ansiedade, a preocupação, a mediocridade, a banalidade. Transfigura o real. Estado transfigurador e transfigurado da existência é, certo, precário, aleatório, mas estado de graça (MORIN, 2012b, p. 138).

## **Educação musical**

A partir da apresentação de algumas ideias de Edgar Morin, passo agora a abordar alguns tópicos relevantes para a educação musical que seu pensamento pode fomentar. A primeira delas é a possibilidade de uma educação e de uma educação musical fundamentada no âmbito do artístico e musical. Pois aqui proponho uma educação musical pautada pelo universo lúdico-estético-poético, por seu modo particular de possibilitar que conhecimentos e experiências se organizem e reorganizem. Pode-se equivocadamente pensar que uma educação musical fundamentada na música teria como ponto de partida o som em estado puro. Mas nesse caso, se deixaria de lado seu fator fundamental: o sujeito que faz/percebe música. O modo principal e qualitativo de se fazer música está contido no universo lúdico-estético-poético. Ele se articula com inúmeras dimensões da vida social e individual, contendo o racional e o delírio, o científico e o mitológico. A música participa e se constitui em grande parte nas festas, nos ritos, na relação com a natureza, nos espetáculos de massa, nos jogos, nas obras de arte, no amor, na descoberta e na poesia vivida.

Por conta disso, posso afirmar uma educação musical aberta, no sentido de que esses estados não ditam conteúdos, indicam um tipo de experiência desejável para o contexto educacional. É importante notar que aqui não pretendo abolir a racionalidade em seu estado mais predominante, pois isso não seria possível. O *sapiens* nunca anda sem o *demens*. Ao mesmo tempo que a racionalidade absoluta é impossível, sua ausência também o é.

Outra característica que defendo para a educação musical é que ela seja baseada no processo, pois vivenciar esses estados não pressupõe uma educação com vistas em um produto final. Aprende-se e transforma-se um elemento cultural como a música através de uma vivência continuada e reflexiva com ela. Pode-se marcar pontos de

apoio, modos de avaliação, mas o aprendizado não se dá de modo linear, tampouco o conhecimento musical pode ser totalmente medido por qualquer teste. O produto também é uma ilusão, no sentido de ser uma delimitação do processo. A ideia de que algo está pronto em música simplesmente não faz sentido. A música se trata de uma atividade de um ou mais sujeitos. Ela acontece. Está sempre em andamento. Nesse sentido que Morin pretende reestabelecer o estado estético como algo vivenciado por uma pessoa, não somente a característica de um objeto.

Por fim, situar a música em um contexto interligado com uma variedade de campos do conhecimento é estimular que ela participe de temáticas transversais. Ao não delimitar o conteúdo para elementos exclusivos da linguagem técnico-musical, se abre a possibilidade da vivência da música como parte da cultura, atentando-se para a sua relação com as outras artes e saberes.

Os conceitos de lúdico, estético e poético, ao mesmo tempo que delimitam o campo do fazer musical, também operam uma abertura em relação a temáticas transversais e à ligação de saberes tão necessária para a atualidade da nossa cultura.

## Referências

- CARLSON, Allen. Environmental aesthetics. In: ZALTA, Edward N. (Ed.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Stanford: Stanford University, 2007. Disponível em: <<https://plato.stanford.edu/entries/environmental-aesthetics/>>. Acesso em: 20 jan. 2016.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *Música e meio ambiente: ecologia sonora*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.
- \_\_\_\_\_. *O Método vol. 3 – o conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2012a.
- \_\_\_\_\_. *O Método vol. 4 – as ideias: habitat, vida, costumes, organização*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.
- \_\_\_\_\_. *O Método vol. 5 – a humanidade da humanidade: a identidade humana*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2012b.

## Literatura recomendada

- ELLIOTT, David; SILVERMAN, Marissa. *Music Matters: A Philosophy of Music Education*. 2. ed. New York: Oxford University Press, 2014.
- MORIN, Edgar. *O paradigma perdido: a natureza humana*. Lisboa: Publicação Europa-América, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- VIEIRA, Jorge de Albuquerque. *Teoria do Conhecimento e Arte – formas de conhecimento: arte e ciência, uma visão a partir da complexidade*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2008.

# A relação entre sujeito e objeto no processo de ensino e aprendizagem musical

*The relationship between subject and object in the process of teaching and learning music*

Bruno Felix da Costa Almeida\*

Cristina Rolim Wolffenbüttel\*\*

**Resumo:** O texto apresenta resultados da pesquisa-ação realizada junto a jovens estudantes de uma escola pública municipal, com idades entre 9 e 11 anos, que objetivou compreender a relação entre o sujeito-objeto no processo de ensino-aprendizagem de partituras musicais. O referencial teórico-analítico foi composto a partir de Adorno (1995), Kraemer (2000) e França e Swanwick (2002). Com base no estudo realizado foi possível ponderar que o sujeito, em relação ao objeto, tanto mais é quanto menos faz parte do objeto, a partir de seus objetivos ao empreender o processo de performance e criação musical por intermédio do instrumento musical teclado. Por fim, sugerem-se possibilidades de ampliação investigativa que possam dar continuidade aos saberes construídos a partir desta pesquisa.

**Palavras-chave:** Educação musical. Ensino e aprendizagem. Filosofia.

**Abstract:** The text presents results of the action research carried out with young students of a municipal public school, aged between 9 and 11 years, that aimed to understand the relationship between the subject-object in the teaching-learning process of musical scores. The theoretical-analytical framework was composed of Adorno (1995), Kraemer (2000) and França and Swanwick (2002). Based on the study carried out, it was possible to consider that the subject, in relation to the object, is the more the less it is part of the object, from its objectives when undertaking the process of performance and musical creation through the keyboard musical instrument. Finally, it is suggested possibilities of investigative expansion that can give continuity to the knowledge built from this research.

**Keywords:** Musical education. Teaching and learning. Philosophy.

## Introdução

A antropologia pedagógica, que se ocupa das questões filosóficas apresentadas por Kraemer (2000, p. 52), traz em si o amálgama para a reflexão entre educação musical e filosofia, explicando “a necessidade e a capacidade de aprendizagem do homem, questões de sentido e valores, objetivos”. A partir disso, e tendo a mediação dos conceitos predeterminantes de Adorno (1995), questiona-se a relação entre sujeito e objeto. Desta forma, é possível considerar o sujeito como um ser independente, mas que também pode compor parte do objeto e até mesmo ser o próprio objeto. Juntamente a esta relação, em sendo a música o objeto propriamente dito, e o sujeito o indivíduo que a estuda, que a ensina, que a interpreta e/ou que a produz,

---

\* Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. E-mail: felix-bruno@hotmail.com

\*\* Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. E-mail: cristina-wolffenbuttel@uergs.edu.br

sobre a relação do homem para com a música e seu fazer musical, questiona-se: Considerando-se o sujeito como aquele que “ensina” (professor de música), que faz da práxis musical um processo de construção de ensino-aprendizagem, como este pode considerar a construção musical entre jovens estudantes, tendo seus gostos musicais como dados constitutivos para o direcionamento do processo educativo? E, sendo o estudante o sujeito, como ele pode construir a sua relação com a música, considerando que ora ele poderá ser parte do objeto (música), ora o meio condutor para que ela aconteça?

Weber (2011, p. 55) considera que, na relação entre professor e estudante, “o professor só pode mostrar a necessidade da escolha, mas não pode ir além, caso se limite a seu papel de professor e não queira transformar-se em demagogo”. Para Morin (2007, p. 24), “o saber combina vários tipos de conhecimentos, teóricos, prático, ou experiencial”. Diante dessas afirmações resultam outros questionamentos frente à presente investigação: Até que ponto o professor de música pode influenciar na construção do saber musical junto ao estudante? Como a relação entre homem/sociedade pode se inserir nesse contexto de ensino-aprendizagem?

Gadoua (2007, p. 36), em seu texto que trata sobre as experiências e as fontes de conhecimento, aponta que a experiência “é um conjunto de conhecimentos concretos adquiridos pelo uso e os contatos contínuos com a realidade”. Acredita-se, então, que “o processo científico leva ao acréscimo dos conhecimentos e resulta da pluralidade dos diversos pensamentos, das hipóteses [...]” (GADOUA, 2007, p. 47), ou seja, a partir dos questionamentos apresentados, a investigação se constituiu junto ao sub-projeto Música, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID-Música) e ao grupo de pesquisa “Educação Musical: diferentes tempos e espaços”, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), em estreita relação ao seu objetivo, composto a partir da perspectiva do processo de ensino-aprendizagem de partituras musicais com vista a reflexões filosóficas sobre/na relação sujeito-objeto. Vista como fonte impressa de comunicação, a partitura surgiu como um elemento de importância para a socialização de informações musicais para além da cultura oral. Nesta perspectiva, Borges (2006) associa a inserção da notação musical no Brasil aos ambientes educacionais durante os anos de 1880 a 1930, relacionando, a partir de informações históricas, que a integração de seu aprendizado, bem como de sua socialização entre aqueles considerados como seus intérpretes, professores e alunos de música, vistos como tradutores de informações que, ao serem decifradas, se apresentavam em uma outra “linguagem”, ou seja, da escrita (da notação) para a sonora (música), viabilizava o compartilhamento e a socialização de obras musicais, como cantigas e músicas para formações vocais, por exemplo, através do ensino musical em ambientes educacionais do país. A autora associa esta viabilização da aprendizagem musical, para além da cultura oral, ao surgimento da imprensa, que possibilitou a ampliação das possibilidades de acesso ao conhecimento que, a partir

de então, não dependiam mais da tradição oral. Sendo assim, a música registrada em partitura colaborou para a sua inserção no tempo com vistas ao futuro, mantendo particularidades diferentes, se comparada a um livro que, para ser entendido, demandava um leitor que soubesse lê-lo. Logo, “a partitura demandava ainda a etapa mediadora do intérprete, ou seja, alguém que pudesse decifrar os símbolos musicais designados e registrados na partitura pelo compositor” (BORGES, 2006, p. 43), para que então fosse possível transformá-la de notação em música.

Por outro lado, Souza (2006, p. 208) salienta “que não devemos nos esquecer que muitas tradições musicais neste planeta são aprendidas e transmitidas oralmente e isso é válido especialmente para um país como o nosso”. Nesse sentido, pensando sobre a multiplicidade existente entre ler e escrever música, a notação musical, em uma complementação à cultural oral e à composição/criação musical, viabiliza o processo reflexivo com vistas à exploração e melhoria do produto musical resultante. Quando a música é registrada em papel, quer seja através de símbolos, notações associadas a significações atribuídas pelo compositor, ou mesmo em notação ocidental (tradicional), ela viabiliza o armazenamento e fixação das ideias “originais” do texto musical, “fazendo dele um objeto de repetição e reflexão, além de superar, em muito, a capacidade de armazenamento individual de qualquer conhecedor” (SOUZA, 2006, p. 212).

Colocando em discussão, na contemporaneidade, a relação estabelecida entre o “saber música”, considerando-o na perspectiva de saber ler e escrever os elementos sintático-musicais, à apropriação destes saberes como fundamentais e legítimo para o aprendizado musical em nível superior, Luedy (2009) propõe refletir sobre a influência europeia etnocêntrica depositada sobre o ler e o escrever partituras musicais ao contexto cultural de nosso país. Sua reflexão propõe valorizar o discurso musical daqueles que, de alguma forma, não puderam e/ou não tiveram acesso à educação musical tradicional (de cultura europeia) ao longo de sua vivência musical, ou seja, que não dominam a escrita musical dita tradicional, considerada como imprescindível para o ingresso de pessoas em cursos superiores de música. Então, visando à valorização do discurso musical para além de uma sistematização de escrita formal, mas valorizando conhecimentos notórios sobre o fazer musical (prático), o autor conclui que:

O imperativo do conhecimento da notação musical ocidental deve ser contestado se quisermos estabelecer não só um currículo e uma práxis pedagógica renovadas em educação musical, mas também se quisermos ampliar nossos discursos acadêmicos em música de modo a levar em conta os desafios educacionais contemporâneos postos pelo reconhecimento de que vivemos em sociedades marcadamente híbridas e plurais. (LUEDY, 2009, p. 54).

Nesse sentido, questionamentos que tangenciam a importância da escrita musical como fonte primordial para a ampliação de conhecimentos musicais, são contestados, visto que, para além da notação sistematizada e da compreensão do sistema musical através da leitura, a aquisição de conhecimentos musicais também acontece junto aos que se dedicam à prática musical de forma dissociada de sua representação gráfica, escrita (LUEDY, 2009).

Tendo o piano como fonte de desenvolvimento de estudos à leitura musical, Ramos e Marino (2003) relacionam metodologias existentes voltadas à pedagogia musical, que têm por finalidade auxiliar alunos no desenvolvimento da leitura musical associada à aprendizagem instrumental, levando em consideração a música como uma linguagem que “constitui um sistema de comunicação por meio de símbolos, o qual possibilita a expressão do universo sonoro” (RAMOS; MARINO, 2003, p. 43). Portanto, associando a iniciação musical através do piano ao processo de ensino-aprendizagem de leitura de partituras musicais, as autoras abordaram a importância de se introduzir os elementos que compõem a partitura musical de forma gradativa à necessidade de aprendizagem dos saberes relacionados ao instrumento musical a ser aprendido, considerando tanto a notação musical tradicional, como a notação por gráficos e figuras que viabilizam a associação de movimentos melódicos, rítmicos, intervalares, dentre outros, fundamentais ao processo de ensino-aprendizagem musical ao piano (RAMOS; MARINO, 2003).

Em busca de uma forma de interpretar a notação musical de crianças, Rhoden (2010) investigou junto a crianças com idades entre 4 e 6 anos, como elas elaboravam suas representações musicais, em interlocuções ativas, com a utilização de instrumentos musicais diversos, criando composições musicais registradas através de desenhos e simbologias emergidas das vivências dos alunos participantes, além de serem socializadas entre o grupo de alunos integrantes da pesquisa, no qual puderam apresentar suas criações contando narrativas (histórias) criadas e sonorizadas, com a mediação da pesquisadora. As criações foram desenvolvidas em pequenos grupos, com o objetivo de suscitar a subjetividade das crianças a partir das narrativas registradas. Para a autora, a relação existente entre a criação musical, o manuseio dos instrumentos musicais disponibilizados e o registro das criações em papel, foram fundamentais para a interpretação da representação musical aos investigados que, a partir das experimentações musicais e vivências pessoais, puderam fornecer informações que subsidiaram a interpretação sobre o sentido e o significado da notação musical em crianças.

O corpo da notação musical foi construído, a partir da narração de vivências, histórias e imaginação, trazidas da subjetividade individual e social de cada criança, como parte de um único sistema, gerando sentido e significados, através do que a criança falou, e na maneira como se expressou. (RHODEN, 2010, p. 67).

Portanto, as relações das representações simbólico-musicais apresentadas na investigação desenvolvida por Rhoden (2010) são importantes por viabilizarem uma interpretação subjetiva sobre a criação musical de crianças, além de comprovar que mesmo sem fazer uso de conhecimentos sobre a notação musical tradicional, é possível viabilizar a aprendizagem musical, a partir de criações musicais e interação ativa entre educandos, instrumentos musicais e notação musical, em uma realidade para além da aprendizagem tradicional de registros e leitura musical.

Uma possível consideração sobre a utilização da interlocução sujeito/objeto para designar a integração entre o homem e a partitura está sobre a reflexão que ambos precisam existir para que a música coexista, no sentido de interpretar a escrita musical em utilização de instrumentos de produção sonora. Sem o homem, possuidor de sabedorias para criar formas de representações gráficas que possam perpassar tempos, que para este caso se constitui na construção da partitura musical, enquanto uma forma de escrita e comunicação entre pessoas que saibam decodificá-la, sua existência não poderia ser viabilizada. Na ausência desta criação, músicas de períodos anteriores ao atual, aos quais não contavam com a “viabilização” tecnológica para o seu registro sonoro, tornando-as audíveis em diversos momentos e tempos, tal qual como foi concebida, não poderiam chegar à contemporaneidade contribuindo para uma transformação e ampliação dos conhecimentos musicais atuais. Por outro lado, a criação, a improvisação e a manifestação musicais que não se utilizam do mecanismo da notação gráfico-musical, que também possui importância para a cultura oral de diferentes civilizações, incluindo a nossa, têm valor incomensurável, pois para que esta exista há a interlocução entre o homem, a criação e a produção musical. Mesmo que esta criação não possa ser registrada graficamente ou que não tenha sido gravada para que, posteriormente, possa ser audível em tempos diferentes, o envolvimento entre o sujeito e objeto, imbricado na ação, são importantes para a continuidade de uma forma de existência musical “informal”. Neste caso, a informalidade se classifica pelo fato de a notação musical não estar presente no processo da efetivação musical idealizada por seu criador. No entanto, a contribuição cultural e vivencial estabelecida entre todos os envolvidos na ação de criar, improvisar e compor músicas pode contribuir para a análise sociológica deste ambiente, revelando particularidades para além de uma representação gráfica a qual a partitura musical pode permitir.

## **Escolhas e organizações**

A realização da investigação se deu através da abordagem qualitativa, por privilegiar a interação subjetiva entre pesquisador e pesquisados, na finalidade de inferir, através da busca por respostas aos questionamentos levantados, interpretações sobre os dados coletados, que pudessem transcender o senso comum (MINAYO, 2013), que para esta finalidade de estudo tangenciou a relação sujeito-objeto no processo de

ensino-aprendizagem de partituras musicais. O lócus da investigação foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Cinco de Maio (EMEF Cinco de Maio), localizada na cidade de Montenegro (RS), parceira da UERGS. Esta escola oferta à comunidade local o ensino desde a pré-escola até o nono ano do Ensino Fundamental. Esta particularidade possibilitou, a partir da apresentação da proposta interventiva-musical à equipe diretiva da escola, o direcionamento de convites ao público-alvo, alunos alfabetizados que tivessem o interesse de participar da pesquisa como voluntários, através de Oficinas Musicais.

Como método de pesquisa optou-se pelo uso da pesquisa-ação, considerando-se que a investigação-ação é “um processo corrente, repetitivo, no qual o que se alcança em cada ciclo fornece o ponto de partida para mais melhora no seguinte” (TRIPP, 2005, p. 454). Portanto, a pesquisa configurou-se em um processo cíclico no qual o pesquisador agiu, monitorou e relatou os resultados de sua ação, avaliou, planejou melhorias recorrentes à avaliação empreendida e retornou à ação quantas vezes foram necessárias, retomando, a partir desta ordem, o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo à sua ação, enquanto educador, e ao aprendizado de seus educandos (TRIPP, 2005). Considerando esta perspectiva cíclica de ações, a investigação foi desenvolvida em três ciclos: o primeiro ciclo configurou-se na Oficina de Teclado, priorizando o contato de educandos a leitura de partituras musicais tidas como “tradicionais”, e ao instrumento musical teclado, utilizado como intermediador ao processo de ensino-aprendizagem musical. O segundo ciclo foi composto pela Oficina de Criação Musical, proporcionando aos alunos egressos da oficina musical anterior – e outros que quisessem ingressar – a exploração sonora a partir de objetos e sons do cotidiano para além do teclado, na finalidade de estimular a criação da notação musical de forma “alternativa”, ou seja, a elaboração de uma escrita musical que pudesse estar alinhada aos conhecimentos prévios dos educandos, adquiridos a partir de suas vivências pessoais. O terceiro e último ciclo da investigação, configurou-se como o retorno a Oficina de Teclado, viabilizando o aprofundamento sobre a notação musical tradicional em interlocução com o instrumento musical teclado.

Os três ciclos compreendidos ao decorrer da pesquisa foram subsidiados pela técnica de coleta de dados composta por três mecanismos: 1) Observações realizadas junto aos educandos durante o processo interventivo-musical. 2) Atividades, avaliações e questionários, a fim de coletar informações sobre a aprendizagem dos alunos em relação ao conteúdo desenvolvido durante as aulas. 3) Entrevistas, priorizando a captação de percepções dos alunos no decorrer de suas participações nas oficinas musicais

e sobre sua aproximação ao conteúdo musical. Tais procedimentos empreendidos possibilitaram, como explica Minayo (2013, p. 61), “estabelecer uma interação com os ‘atores’ que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social”.

A pesquisa foi desenvolvida entre os meses de junho de 2015 a junho de 2016, totalizando 26 encontros com a duração de uma hora/aula cada, uma vez por semana. As oficinas foram ofertadas em contra turno escolar, sendo realizadas no período da tarde, portanto, contemplando os estudantes do turno da manhã. E, durante seus três ciclos de realização, contou com a participação de nove educandos com idades entre 9 e 11 anos, alunos da EMEF Cinco de Maio.

A partir da análise de conteúdo, que possibilitou “reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum” (MORAES, 1999, p. 2), foi possível organizar o material coletado, compondo cadernos de pesquisa, substanciais à apresentação dos resultados e análise dos dados. Nesse sentido, foram organizados seis cadernos: Caderno Curso de Teclado; Caderno das Atividades; Caderno de Avaliação, Questionário e Entrevistas; Caderno de Campo; Caderno das Fotografias; e Caderno das Composições. De acordo com a análise de conteúdo proposta por Moraes (1999, p. 3), este tipo de análise permite “uma interpretação por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados”, não sendo possível designar uma neutralidade, pois ao final da análise o pesquisador constituirá uma interpretação pessoal sobre eles.

## **Palavras, conceitos e interlocuções: a concepção da construção e análise dos elementos de estudo**

Refletir sobre a interlocução sujeito-objeto suscita explicações que determinem quem os são, ou seja, quem é o sujeito? O que ou quem o constitui? Quem é o objeto? O que ou quem o constitui? Nesta sequência de questionamentos também emerge a relação existente entre o ensino e a aprendizagem musical em complementação ao objetivo desta pesquisa. O fato é que tais relações (sujeito-objeto/ensino-aprendizagem) concernem à construção da proposta pedagógica interventiva que viabilizou a coleta de informações para este estudo. Portanto, a discussão sobre a pedagogia musical proposta por Kraemer (2000) constituiu o pilar fundante da relação de construção e apropriação de conhecimentos musicais.

Para Kraemer (2000), a apropriação de conhecimentos musicais está relacionada à aproximação do homem à música, considerando a pedagogia musical como a responsável pelas dimensões de seus conhecimentos. Além disto, ao designar a pedagogia de forma abrangente para as determinações relacionais entre diversas fontes de estudos específicos e complementares ao processo educacional, o autor trata dos aspectos da filosofia, da estética, da antropologia, da sociologia, da teoria científica, da história e da psicologia, ambos voltados à música, como constituintes de um imperativo extremamente proeminente à relação pedagógico-musical. Nas palavras do autor, a pedagogia musical:

[...] tem que colocar à disposição não apenas o conhecimento sobre os fatos e contextos, mas também princípios de explicação, ajuda para decisão e orientação, para esclarecimento, para influência e otimização da prática músico-educacional. Por isso, como tarefas da pedagogia da música devem ser definidas juntamente com a aquisição de conhecimento: compreender e interpretar, descrever e esclarecer, conscientizar e transformar. (KRAEMER, 2000, p. 66).

Na relação de construção de conhecimentos, Weber (2011) corrobora, quando relaciona que o conhecimento científico, construído em um dado momento do tempo, não está pronto – ao contrário da obra de arte que após ser finalizada por seu criador e com o passar dos anos da sua concepção resiste ao tempo permanecendo sempre legítima ao seu valor apreciativo atribuído. Portanto, a ampliação e a complementação dos saberes, ora construído por outrem, necessita vir a ser novamente um elemento de estudos com vistas ao seu progresso, entendendo, dentro de sua significação e ressignificação, a progressão de saberes como algo infinito, nunca acabado.

Assim como a ciência está para a renovação (transformação), como sugere Weber (2011), e a pedagogia musical se relaciona com diversas áreas conexas à música para se constituir, como determina Kraemer (2000), a constituição do sujeito está para como acontece sua relação com a sociedade e como este entende o objeto. Nesse sentido, Adorno (1995, p. 184-185) apresenta o sujeito, com ênfase na teoria do conhecimento, como transcendental, ou seja, aquele que se constitui “de toda experiência de conteúdo”, sendo a “abstração do homem vivo e individual”. Entretanto, a primazia do objeto esclarece que “o sujeito é, por sua vez, objeto em um sentido qualitativamente distinto e mais radical que o objeto, porque ele, não podendo afinal ser conhecido senão pela consciência, é também sujeito” (ADORNO, 1995, p. 187-188). Nesta relação, “o sujeito tanto mais é quanto menos é, e tanto menos quanto mais crê ser, quanto mais se ilude em ser algo para si objetivo” (ADORNO, 1995, p. 196). Em outras palavras, o objeto, de forma física, só existe a partir da coisificação da experiência do sujeito, que utiliza seu saber para criar o objeto; ao apenas idealizar o objeto, sem o torná-lo “físico”, este é resultado da abstração do pensamento do sujeito; portanto, o objeto surge da experiência do sujeito e o sujeito imprime sua concepção do meio no objeto, integrando ao objeto parte de si, e só o reconhecendo, por também fazê-lo parte de seu meio atribuindo significado.

O objeto poderá ser somente o objeto, quando este não puder ser reconhecido em sua funcionalidade perante o sujeito, pois a integração (interlocução) do sujeito com o objeto acontece quando estes interagem. Todavia, Adorno (1995, p. 193) lembra que “o objeto está tão longe de ser um resíduo desprovido de sujeito quanto de ser algo posto pelo sujeito”. Para o autor:

Definir o que é objeto seria, por sua vez, contribuir para essa organização. A subjetividade só pode ser descoberta por meio de uma reflexão sobre cada nível da história e do conhecimento, assim como sobre aquilo que a cada vez se considera como sujeito e objeto, bem como sobre as mediações. (ADORNO, 1995, p. 193).

A partir destas conceituações sobre sujeito, objeto e pedagogia musical, direciona-se a relação ensino-aprendizagem musical a partir de França e Swanwick (2002), designando aspectos da composição, apreciação e performance musical ao desenvolvimento de conhecimentos musicais junto aos educandos participantes da pesquisa.

Com ênfase entre o que é essencial e complementar para o desenvolvimento de educandos na educação musical, o modelo C(L)A(S)P, de Swanwick, elaborado a partir de uma visão músico-filosófica, integra Composição, Apreciação e Performance (respectivamente as letras C, L e P que compõem as siglas de seu modelo) interpoladas por Literatura (L), referente aos dados sobre música, e técnica (S), priorizando a elaboração de processos de ensino-aprendizagem musical que viabilizem a integração desses elementos de forma complementar e orgânica (FRANÇA; SWANWICK, 2002). Os autores salientam que “através da participação ativa nessas modalidades, os alunos podem desenvolver sua compreensão e comunicar seu pensamento musical” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 15). Dessa forma, as atividades que foram contempladas no decorrer das oficinas musicais, foram baseadas no desenvolvimento da relação dos alunos participantes da pesquisa com as modalidades propostas por França e Swanwick (2002), entendendo a composição, a apreciação e a performance como elementos importantes para a construção inicial de saberes, os quais foram intensificados a partir da técnica em relação à execução instrumental, relacionada ao manuseio de instrumentos musicais, e a literatura referente aos conhecimentos teórico-musicais.

Os dados coletados durante esta investigação são apresentados e transversalizados com base nos conceitos constituídos sobre sujeito, objeto, ensino e aprendizagem, considerando as proposições de França e Swanwick (2002) como norteadoras para as proposições interventiva-musicais, direcionando-as à reflexão sobre a analogia entre sujeito-objeto, a partir de Adorno (1995), visto que o sujeito será entendido como o educando que interage com o objeto (música) e que, ao mesmo tempo, poderá ser o elemento que o constitui e que dele se abstrai, buscando entender que a relação sujeito-objeto existe a partir da experiência cotidiana do sujeito em interlocução com os seus conhecimentos e significações que poderão ser atribuídas ao objeto.

## **Ação e reflexão: interpolando o sujeito-objeto e o ensino-aprendizagem**

O primeiro ciclo da intervenção musical aconteceu através da Oficina de Teclado, que contou com a participação de sete educandos, com idades entre 9 e 11 anos. Nesse momento, foram realizados 12 encontros, com um planejamento baseado em oito aulas iniciais e quatro aulas de continuidade extensiva, priorizando a ampliação dos conhecimentos musicais desenvolvidos. Essa proposição foi importante para avaliar as ações já desenvolvidas durante o contato inicial com o campo e os alunos, o que, de acordo com Godoua (2007, p. 36), possibilita a experiência prática obtida no “exercício de conhecimentos ligados a fatos e observações em campos bem delimitados”. Portanto, a delimitação da observação consistiu na sala para aulas, que a escola disponibilizou juntamente com dois teclados eletrônicos, para a realização das ações musicais.

Para o início das aulas foi preparado o Caderno Curso de Teclado, organizado em três partes. Na primeira parte foram disponibilizadas informações sobre teoria musical, proporcionando aos alunos o contato com os elementos sintático-musicais para desenvolver habilidades sobre a leitura de partituras musicais. Estavam incluídos conteúdos como as sete notas musicais, a pauta, a clave de sol, a duração relacionada às figuras musicais (semibreve, mínima e semínima), fórmula de compasso e acordes de dó maior (C), sol maior (G) e sol maior com sétima menor (G7) – priorizou-se o aprendizado da identificação das notas musicais com a utilização da clave de sol em detrimento da segunda parte do caderno, a qual foi contemplada com três partituras musicais; as músicas escolhidas para viabilizar o contato e a construção de conhecimentos musicais em interlocução com o instrumento musical teclado foram: “Merrily we roll along” (folclore inglês), “Marcha Soldado” (cantiga popular brasileira) e “Lightly row” (tradicional), todas escolhidas e organizadas de acordo com o grau de dificuldade progressivo; a terceira parte do caderno integrou exercícios de fixação de teoria musical, ou seja, priorizou a intensificação dos saberes sobre a identificação das notas musicais postas na pauta musical a partir da utilização da clave de sol como referência. Na figura 1, encontra-se um fragmento da proposta de análise musical para os alunos da Oficina de Teclado, com vistas a estabelecer a relação dos elementos musicais apresentados durante os momentos de teoria musical com a prática instrumental.

De acordo com França e Swanwick (2002), este momento de exposição dos educandos à compreensão musical, ou seja, ao processo de aprendizagem da leitura musical, viabiliza o desenvolvimento da técnica em uma interação natural entre a decodificação da partitura e a execução instrumental. Para os autores, “a demonstração do refinamento da compreensão musical do indivíduo depende do refinamento das suas habilidades técnicas” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 23), que para este estudo direciona-se às habilidades na execução do instrumento musical teclado.

A aproximação dos alunos ao teclado foi primordial para que eles pudessem estabelecer uma relação significativa entre os elementos sintático-musicais, o processo de leitura de partituras musicais, e a técnica instrumental. Importante salientar que, neste momento inicial da pesquisa, foi proposto um repertório musical visando à aproximação e o desenvolvimento técnico-instrumental dos alunos envolvidos na ação, o que, posteriormente, viabilizou a reflexão sobre a integração dos gostos musicais deles para a escolha do repertório musical a ser estudado, mas tal assunto será abordado posteriormente.

**Figura 1.** Análise da música “Merrily we roll along” (folclore inglês)

O diagrama apresenta uma análise de uma música em duas linhas de notação musical. Vários elementos são destacados por caixas de texto com setas apontando para eles:

- CLAVE DE SOL:** Indica a tonalidade de Sol maior.
- FÓRMULA DE COMPASSO:** Indica quantos tempos caberá dentro de um compasso. O símbolo  $\frac{4}{4}$  é exibido.
- C Acorde:** Indica o acorde de C maior.
- BARRA DE COMPASSO:** Divide a música em partes iguais.
- BARRA FINAL:** Indica o fim da música.

Além disso, as notas G e C são marcadas no início de alguns compassos para indicar o acorde de C maior.

Considerando-se o aluno como sujeito, aquele que, de acordo com Adorno (1995), constrói seus conhecimentos e significados a partir das experiências vivenciais, o objeto (partitura musical), que compreende os elementos sintáticos, neste momento, foi abrangido como uma abstração da concepção humana à construção do objeto (música enquanto produção sonora). Para tornar o sujeito (aluno) parte constituinte do objeto (música/produção sonora), levou-se em consideração a sua idealização (com-

preensão) dos elementos musicais, por outrora considerado como fruto da abstração. Então, por intermédio da utilização do instrumento musical teclado, no momento em que o sujeito (aluno) passou a fazer uso de seus conhecimentos para interpretar os elementos sintático-musicais, para interpretar o texto musical apresentado como objeto (partitura musical), o objeto (música/produção sonora) passou a coexistir a partir de sua intermediação ao momento da execução instrumental, possibilitando a compreensão sobre a conexão entre sujeito e objeto para que o objeto (música) exista a partir do sujeito.

Nesse sentido, priorizando o contato do sujeito com o instrumento musical, para que, posteriormente, ele fizesse alusão ao objeto (música), foi viabilizada a construção da relação espacial das notas musicais às teclas do instrumento, aliando mecanismos motores – como a visão e o tato – para que eles pudessem estreitar sua relação com o instrumento para além da compreensão da utilização do mecanismo de leitura musical, transformando a partitura musical (escrita) em música (som).

Dado o início do ensino-aprendizagem musical na relação prático-instrumental, a integração dos elementos sintático-musicais encontrados na partitura e o manuseio do instrumento musical teclado, constituíram a aproximação dos sujeitos com a construção do objeto, a partir da mobilização dos saberes necessários para a execução da música “Merrily we roll along” (folclore inglês). Como apresentado na figura 1, a música proporcionou análise e aprendizagem significativas, por parte dos educandos, dos elementos que compõem a partitura (pauta, clave de sol, as notas musicais dó – ré – mi, os acordes de C e G, fórmula de compasso e as barras de compasso), mobilizando saberes necessários para transformar a notação musical em música.

Para contribuir com o aprendizado motor de ambas as mãos à execução musical, considerando a mão direita como responsável por tocar as notas musicais posicionadas na pauta, e a mão esquerda responsável por tocar os acordes de C e G, foi integrado um desenho simbolizando uma representação parcial das teclas do instrumento musical teclado, com vista a facilitar a relação espacial entre as mãos e o posicionamento dos dedos da mão esquerda para tocar os acordes. Na figura 2, os círculos indicam as teclas a serem pressionadas simultaneamente para formar os respectivos acordes indicados.

O ensino-aprendizagem da música ocorreu de forma coletiva, sendo o uso dos dois teclados eletrônicos disponibilizados pela escola. Os educandos participantes da oficina acomodavam-se sentados em duplas, em frente ao teclado, posicionando apenas uma das mãos para iniciar a execução instrumental; ora a mão direita, ora a mão esquerda. O estudo inicial da música aconteceu a partir da análise da partitura

**Figura 2.** Localização dos acordes de C e G ao teclado



musical, identificando o nome das notas a serem tocadas com a mão direita, bem como o valor de sua duração e, após o posicionamento das mãos sobre as teclas que correspondessem às notas musicais do teclado, iniciava-se a execução da música. O mesmo ocorreu com a mão esquerda. Ao analisar a figura com a indicação das teclas a serem pressionadas para formar os acordes (figura 2), os alunos posicionavam os dedos sobre as teclas do teclado, desenvolvendo o estudo sobre a execução de ambos os acordes. Quando os sujeitos conseguiam consolidar as informações musicais de ambas as mãos, ou seja, quando conseguiam desenvolver o controle motor necessário para executar as funções indicadas na partitura musical para a mão esquerda e direita, iniciava-se o desenvolvimento das habilidades musicais para a execução instrumental, utilizando-se ambas as mãos, simultaneamente. Neste momento, o estudo do instrumento deixou de acontecer em duplas e passou a ser individual, priorizando um estudo mais intensivo. Para auxiliar na concentração dos alunos foram utilizados fones de ouvidos plugados ao teclado, o que permitiu o estudo em ambos os teclados disponibilizados, cada qual com um aluno. Devido ao número de alunos participantes da oficina, houve o revezamento entre eles para o estudo ao instrumento.

Como estratégia de aula, os alunos foram divididos em grupos, considerando a divisão da aula em momentos teóricos e práticos. Nesse sentido, quando um grupo de alunos estudava a música no instrumento, outro grupo supervisionava, buscando auxiliá-los, quando necessário e, também, consolidando as informações já estudadas ao observá-los, enquanto os demais alunos desenvolviam suas habilidades teóricas, participando de estudos sobre a consolidação de informações sintático-musicais, como identificar nome das notas na clave de sol e leitura rítmica, na finalidade de auxiliá-los à execução instrumental. No decorrer dos encontros, ocorria uma espécie de “rodízio” entre as “ilhas de estudos”, permitindo que todos os alunos participassem de todas as atividades propostas durante o período da oficina.

Como os alunos participantes da Oficina de Teclado não possuíam o instrumento em casa para dar continuidade aos seus estudos práticos durante a semana, o aprendizado musical em relação à execução instrumental acontecia somente durante os encontros

ocorridos semanalmente. Porém, cada um dos alunos recebeu uma cópia do Caderno Curso de Teclado, podendo visualizar a partitura musical estudada durante as aulas, bem como realizar em casa os estudos teóricos propostos.

Ao final do oitavo encontro, os alunos conseguiram executar a primeira música ao teclado, utilizando ambas as mãos. E, nesta aula, para que fosse possível conhecê-los um pouco mais, cada um dos educandos recebeu a “Ficha Histórica Individual”, na qual puderam relatar informações sobre sua vida escolar, se já haviam participado de outras oficinas musicais em outros espaços de aprendizagem, para além da escola, qual ou quais estilos musicais costumavam ouvir, e que tipo de equipamento eletrônico costumavam utilizar para viabilizar tal escuta (MP3, celular, *tablet*, dentre outros), se pretendiam continuar seus estudos na oficina, dentre outras informações.

Ao analisar as respostas dadas pelos alunos, foi perceptível uma ampla gama de gostos musicais. Dentre os estilos relatados encontram-se música eletrônica, funk, pagode, sertanejo, rock e “música de igreja”. Em sua maioria, os alunos descreveram participar da Oficina de Teclado como única atividade extracurricular na escola, e que já sabiam da existência do instrumento musical teclado por vê-lo na TV, quando bandas se apresentavam, além de ter o interesse despertado em tocá-lo, por possuírem parentes que já tocam algum tipo de instrumento musical, ou mesmo por curiosidade em aprender a tocar o referido instrumento. Como fonte de acesso à escuta de suas músicas preferidas, o rádio apareceu como um indicativo importante de acesso, além do computador, celular e *tablet*. Logo, como relaciona Kraemer (2000) sobre a ocupação da pedagogia musical, tais relatos intensificam a reflexão sobre a inserção da música em ambientes escolares, por exemplo, auxiliando na relação dos estudantes com a música. Nesta relação pedagógico-antropológica, o autor esclarece que o despertar do interesse do homem para a aprendizagem auxilia no encontro de respostas para os questionamentos nos quais a antropologia e a filosofia se ocupam, em busca de entender os sentidos de valores e objetivos empreendidos no processo de aquisição de conhecimentos (KRAEMER, 2000). Então, entende-se o interesse dos educandos como espontâneo, ou seja, partiu do próprio sujeito em relação à sua curiosidade em ampliar seus saberes, em se tratando dos aspectos musicais voltados ao instrumento musical teclado.

Em um total de doze encontros, durante as quatro últimas aulas destinadas à continuidade extensiva da Oficina de Teclado, contemplou-se o processo de ensino-aprendizagem da segunda música proposta no Caderno Curso de Teclado, intitulada “Marcha Soldado” (cantiga popular brasileira), de amplo conhecimento dos alunos, com vistas à ampliação de saberes técnico-instrumentais e ao aprimoramento da performance. Contudo, os quatro últimos encontros foram voltados, também, para a preparação dos alunos para uma apresentação musical em um dos momentos comemorativos da EMEF Cinco de Maio, o qual contou com a participação de outros alunos, integrantes de Oficinas Musicais desenvolvidas na escola. Tal oportunidade de apresentação proporcionou aos participantes da Oficina de Teclado – levando em consideração

o tempo de estudos já realizado – o desenvolvimento de habilidades que pudessem tornar o momento de apresentação significativo, pois, como esclarecem França e Swanwick (2002) sobre a relação da educação musical e performance, esta pode proporcionar ao aluno a oportunidade de tocar “peças mais acessíveis e que possam controlar confortavelmente, para que seja possível realizá-las com expressão, toques imaginativos e estilo” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 14). Então, o momento pode proporcionar aos alunos mais que o desenvolvimento instrumental e experiencial, mas a ampliação da segurança técnica e interpretativa, demonstrando controle sobre a aprendizagem da música apresentada, que para a ocasião considerou-se a primeira música aprendida, “Merrily we roll along” (folclore inglês).

O primeiro ciclo de intervenção musical composto pela Oficina de Teclado proporcionou o primeiro contato dos sujeitos com a construção do objeto, entendendo esta aproximação, de acordo com Adorno (1995), como o momento em que o sujeito “rasga o véu” do entorno do objeto e passa a tecer sua relação para com ele. Sua construção de saberes junto ao objeto acontece na afinidade proeminente estabelecida, ou seja, na abstração dos conhecimentos (elementos sintático-musicais) passando a dar forma ao objeto idealizado (música), quando o sujeito desenvolve suas habilidades musicais para dar alusão a música escrita em música audível (som). Nesse sentido, o início do segundo ciclo, proposto a partir da Oficina de Criação Musical, priorizou a construção do objeto música a partir da abstração sintático-musical elaborada pelo próprio sujeito. Assim, o sujeito passou a ser o criador dos elementos que compõem a escrita musical que ora, em momentos do primeiro ciclo, foi idealizado por um sistema musical pré-estabelecido na concepção de escrita musical ocidental dita “tradicional”. Então, o sujeito passou a ser criador de outra espécie de representação musical notacional, através da notação designada como “alternativa”.

Com um total de oito encontros, a Oficina de Criação Musical contou com a participação de cinco estudantes que integraram o grupo de alunos da Oficina de Teclado, além de dois alunos novos, totalizando sete alunos da EMEF Cinco de Maio que se dispuseram em participar da pesquisa, com idades entre 9 e 11 anos. A proposta desta oficina foi integrar, além do instrumento musical teclado, instrumentos confeccionados pelos próprios alunos, como chocalhos confeccionados com garrafas de material plástico, areia e pedras, objetos do cotidiano e de percussão – como apitos, bambolês, bolas, pandeiros – e sons corporais produzidos com a voz e o bater das mãos sobre alguma parte do corpo, por exemplo.

Foi importante considerar a participação de alunos egressos da Oficina de Teclado na Oficina de Criação Musical, para que fosse possível avaliar, com base em entrevistas, qual sua preferência em relação ao tipo de notação musical a ser utilizada (notação “tradicional” ou “alternativa”), assim como a participação de novos alunos que, tendo o contato inicial com a notação “alternativa”, como seria a percepção destes sobre a escolha de preferência aos tipos de notações relacionadas, proporcionando-os o

contato com a notação “tradicional” em uma segunda instância, para viabilizar a sua pretensão de escolha. E, a partir disto, ponderar sobre os motivos desta escolha. Para o desenvolvimento da Oficina de Criação Musical foram viabilizadas explorações sonoras no ambiente escolar. Nesses momentos, os alunos puderam apreciar os sons do entorno. De acordo com França e Swanwick (2002, p. 12) “a apreciação é uma forma legítima e imprescindível de engajamento com a música. Através dela podemos expandir nossos horizontes musicais e nossa compreensão”. Então, em uma proposta de ampliação das possibilidades de conhecimentos sonoros, por parte dos educandos, foram selecionados e propostos alguns exercícios musicais organizados no livro *Educação sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons*, de autoria de Murray Schafer, para instigar a percepção dos alunos à variedade sonora disponível ao seu contexto social de vivências.

Uma das possibilidades de escuta sonora consistiu em ouvir e anotar em uma folha de papel todos os sons que os alunos puderam escutar durante uma caminhada entre algumas áreas da escola, incluindo pátio, corredores das salas de aulas e quadras. A finalidade desta proposição perceptiva aconteceu de forma coordenada às pretensões voltadas à composição, com vistas a instigar os alunos a criarem músicas a partir dos sons percebidos e anotados. “A composição é um processo essencial da música devido à sua própria natureza: qualquer que seja o nível de complexidade, estilo ou contexto, é o processo pelo qual toda e qualquer música é gerada” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 8). Portanto, configura-se um procedimento importante à educação musical, de acordo com França e Swanwick (2002).

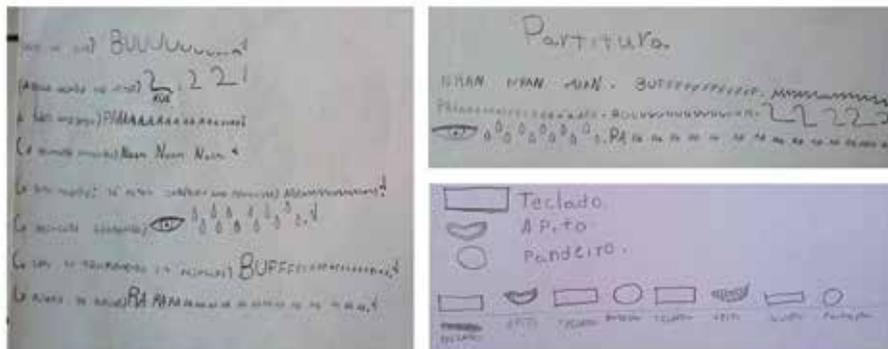
A integração da literatura infantil também foi importante para o processo criativo dos educandos, pois, a partir da leitura de histórias, tais como “Os três porquinhos”, “Cinderela”, dentre outras, os alunos puderam criar notações que representassem a sonorização dos acontecimentos ocorridos na história interpretada. Através desta viabilização foi possível observar características do comportamento musical de cada um dos alunos envolvidos, pois como explica Kraemer (2000), na apropriação de conhecimentos sobre a psicologia da música, a qual se ocupa com o comportamento e vivências dos indivíduos para com a música, torna-se possível analisar “semelhanças e diferenças observáveis de comportamento e da vivência musical, desenvolvimento musical e a influência do meio social no comportamento musical” (KRAEMER, 2000, p. 55) das pessoas.

Na figura 3, encontram-se três exemplos de partituras musicais criadas pelos alunos, a partir da sonorização de histórias, nas quais eles puderam integrar a utilização dos instrumentos musicais disponibilizados, além da utilização de sons corporais, para sonorizá-las.

A partitura 1 – localizada à esquerda da figura 3 – configura-se na elaboração de uma notação musical na qual a sua execução integra sons corporais, assim como é perceptível na notação da partitura 2 – no canto superior à direita.

Já a partitura 3 – posicionada no canto inferior direito – há a utilização de diversos instrumentos musicais, em que sua sequência de utilização está organizada ao final do fragmento.

**Figura 3.** Representação da criação de três partituras musicais elaboradas na Oficina de Criação Musical



Além da composição musical realizada durante as proposições pedagógico-musicais, as representações gráficas dos sons utilizados justificaram-se pela importância de os alunos poderem repensá-las, inferindo melhorias ao seu processo de criação. Esse mecanismo também viabilizou a execução das criações em momentos posteriores, não dependendo somente da memória dos alunos que as criaram. Nesse sentido, a integração do fator histórico, percebendo que muitas das informações musicais que chegaram até o nosso conhecimento só foram viabilizadas por estarem representadas de alguma forma através de escritas históricas e da notação musical e, mais atualmente, através de gravações, foram preponderantes para pensarmos a evolução musical no decorrer da oficina. Portanto, a integração das ideias históricas sobre efeito à continuidade do desenvolvimento musical, foi, também, relacionada ao fator de importância da elaboração, por parte dos educandos, da notação musical. Kramer (2000) corrobora a integração da história, assim como de áreas afins à educação musical, como um meio de mobilização de saberes pertinentes ao desenvolvimento pedagógico-musical, que para este estudo foi imprescindível.

Voltando à reflexão quanto aos aspectos iminentes na relação sujeito-objeto, Adorno (1995, p. 197) contribui, esclarecendo:

A diferença entre sujeito e objeto perpassa tanto o sujeito quanto o objeto. Ela não deve ser absolutizada nem apagada do pensamento. No sujeito propriamente tudo é imputável ao objeto; o que nele não é objeto faz estalar semanticamente o “É”. A forma subjetiva pura da teoria do conhecimento tradicional, de acordo com seu próprio conceito, pode ser pensada em cada caso unicamente como forma do objetivo e não sem ele, e sem ele não pode sequer ser pensada.

Em outras palavras, transladando esta afirmação de Adorno (1995) ao elemento de estudo desta pesquisa, considerando, a partir da Oficina de Criação Musical, que priorizou a elaboração da notação musical pelo sujeito, este tornou o objeto fruto de sua abstração, em um elemento o qual ele próprio constituiu e faz parte dele, integrando e imprimindo no objeto sua percepção subjetiva do mundo, transformando em saberes, que para este caso, configurou-se em representações gráficas e sonoras de criação musical. Portanto, o sujeito passou a ser parte da criação do objeto, que ora fora subjetivo por estar em representação gráfica, na qual imprimiu a subjetivação de elaboração criativa do próprio sujeito, e ora tornou-se fonte sonora, a partir do momento de sua execução (performance), no qual o sujeito pode ainda ser mais parte do objeto, além de ser o próprio objeto, quando tornou o objeto (representação gráfico-musical) em objeto (música) por seu intermédio, para além de tê-lo como objeto de sua própria criação atendendo aos seus objetivos composicionais.

França e Swanwick (2002) complementam esta reflexão ao considerarem que, quando os educandos se engajam na elaboração de uma composição musical, articulando e comunicando seus pensamentos em forma de música, organizam padrões e geram estruturas que refletem sua percepção afetiva e intelectual. Então, “o potencial educativo da composição reside no significado e na expressividade que o produto musical é capaz de comunicar” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 11).

Ao final do oitavo encontro, os participantes da Oficina de Criação Musical foram entrevistados. O propósito foi compreender a percepção dos egressos da Oficina de Teclado, neste momento, sobre sua preferência dentre os tipos de notações musicais apresentadas (notação musical tradicional e notação musical alternativa). Na sua maioria, os alunos indicaram a preferência pela notação musical tradicional. Ao questioná-los sobre o motivo dessa escolha, eles justificaram explicando que este tipo de notação viabilizaria o aprendizado de músicas de suas bandas favoritas. Já os alunos que preferiram a notação alternativa justificaram sua escolha explicando que esse modo permite maior liberdade de criação, podendo optar por quais instrumentos tocar e como organizá-los para criar suas músicas. Embora todos estudantes tivessem demonstrado interesse em desenvolver as atividades de criação musical, evidenciando sua satisfação em participar das intervenções propostas, por escolha dos próprios alunos, o terceiro ciclo da pesquisa-ação foi direcionado à continuidade da Oficina de Teclado, priorizando o aprendizado de uma das músicas de escolha dos próprios alunos.

O terceiro ciclo da pesquisa aconteceu durante os meses de abril e junho de 2016, após o período de férias dos alunos. Por este motivo houve uma diminuição no número de participantes da pesquisa. Ao buscar respostas sobre esta saída dos alunos junto à coordenação da escola e com os próprios participantes, foram obtidas as seguintes respostas: um aluno mudou de escola, outro foi aprovado para ingressar em uma escola especializada no ensino de música para dar continuidade aos seus estudos através do instrumento musical guitarra, outros dois decidiram

participar de outras atividades realizadas fora da escola que não envolvem música. Portanto, apenas três participantes, dentre os sete que faziam parte da Oficina de Criação Musical, deram continuidade aos estudos na Oficina de Teclado. Ambos os alunos com 10 anos de idade, os quais se dispuseram em participar das seis aulas, concluíram o ciclo de estudos.

Neste retorno à Oficina de Teclado, em conversa com os alunos, foi selecionada a música “Show das Poderosas”, interpretada pela cantora Anitta, para dar prosseguimento ao processo de ensino-aprendizagem musical. França e Swanwick (2002) salientam que a prática educativo-musical voltada à performance de um instrumento, por exemplo, pode auxiliar os alunos sobre suas escolhas de gostos, ampliando sua percepção de apreciação musical. Além disso, a continuidade dos estudos viabilizou a ampliação de conhecimentos técnicos sobre o instrumento, o qual instigou os alunos à compreensão de formas de execução musical ao teclado e ao estudo da música escolhida. Como consequência, o processo de ensino-aprendizagem musical empreendido no decorrer da oficina também proporcionou aos educandos a ampliação de conhecimentos sobre interpretação musical, integrando fontes de saberes complementares, a partir de vivências e experimentações musicais distintas, contemplando desde apreciação, interpretação, técnica e informações teórico-musicais – como postuladas por França e Swanwick (2002) em relação ao desenvolvimento de educandos na educação musical – até a reflexão sobre a importância de articular diversas fontes de saberes voltadas à pedagogia musical, por parte do educador, auxiliando na construção de saberes para o desenvolvimento das funções pedagógico-musicais, conforme propõe Kraemer (2000).

Dentre os três participantes da Oficina de Teclado, dois deles participaram de todos os ciclos do estudo, e apenas um participou da pesquisa a partir da Oficina de Criação Musical, o qual viabilizou a realização da entrevista com ele, objetivando compreender sua preferência pelo uso da notação musical alternativa ou da notação musical tradicional. Ao questioná-lo, o aluno afirmou seu interesse em aprender a notação musical tradicional, pois visava aprofundar seus conhecimentos em torno da prática do instrumento musical teclado. Nesse sentido, foi possível considerar que em ambos os processos empreendidos, independente de construir conhecimentos musicais utilizando, inicialmente, a notação musical tradicional ou alternativa, a escolha do educando por uma delas está direcionada às suas pretensões/intensões quanto aos conhecimentos musicais.

No final do terceiro ciclo da pesquisa, após reunir e analisar todo o material coletado ao longo de seu desenvolvimento, foi possível refletir sobre as respostas para os questionamentos emergidos, os quais serão novamente abordados a seguir.

## **Considerar para construir conhecimento**

A pedagogia, a filosofia e a antropologia, direcionadas à educação musical, foram agregadas a este estudo como fontes de saberes que auxiliam a construção de uma reflexão educativo-musical. Nesse sentido, os estudos apresentados que tiveram a preocupação de analisar a importância da escrita musical – quer seja em relação histórica, psicológica ou pedagógica – fortaleceram a concepção do objetivo desta pesquisa, que buscou compreender a relação entre o sujeito e o objeto na construção do ensino-aprendizagem de partituras musicais. Logo, os questionamentos emergidos para a sua viabilização, foram primordiais para as proposições de ações interventivas junto ao grupo de educandos estudantes da EMEF Cinco de Maio, que se dispuseram em participar como voluntários às intervenções.

Nesse momento, ao rerepresentar os questionamentos da pesquisa, buscou-se alinhar as reflexões surgidas no decorrer da investigação para respondê-los, atendendo ao objetivo proposto. Portanto, os questionamentos que nortearam esta investigação foram: Considerando-se o sujeito como aquele que “ensina” (professor de música), que faz da práxis musical um processo de construção de ensino-aprendizagem, como este pode considerar a construção musical entre jovens estudantes, tendo seus gostos musicais como dados constitutivos para o direcionamento do processo educativo? E, sendo o estudante o sujeito, como ele pode construir a sua relação com a música, considerando que ora ele poderá ser parte do objeto (música), ora o meio condutor para que ela aconteça? Até que ponto o professor de música pode influenciar na construção do saber musical junto ao estudante? Como a relação entre homem/sociedade pode se inserir neste contexto de ensino-aprendizagem?

Entende-se que o professor/educador musical, ao propor ações de intervenções pedagógico-musicais a um grupo de estudantes, possui conhecimentos prévios sobre o conteúdo musical a ser ensinado, embora a construção de saberes também ocorra na relação entre educador e educandos, a experiência do professor, construída antes de seu acesso à sala de aula a partir de suas vivências pessoais e de estudos sobre a área musical, são fundamentais à construção das proposições interventivas. Ao propor a realização da Oficina de Teclado, que foi ofertada aos alunos da comunidade escolar que se dispuseram em participar espontaneamente das aulas, foi possível perceber que o gosto musical destes estudantes tinha em comum a curiosidade em adquirir saberes sobre o instrumento musical teclado. Interpreta-se que, quando o educando se dispõe em aprender um instrumento musical, este também apresenta pré-disposição sobre o julgamento de gostos em relação ao som emitido pelo instrumento, em querer saber como acontece seu funcionamento e em como tocar músicas a partir da utilização da técnica de manuseio própria ao instrumento. E, o professor, ao perceber este interesse do aluno em relação ao instrumento musical, pode utilizar este conhecimento para potencializar a construção dos saberes durante os encontros musicais, instigando a curiosidade dos estudantes e ampliando seus gostos em relação

às possibilidades de execução musical, as quais o instrumento pode proporcionar. O professor também pode, a partir dos gostos musicais dos alunos – aqueles adquiridos ao decorrer da vivência pessoal de cada um deles, tendo a apreciação musical como instrumento interventivo – contribuir para a ampliação de conhecimentos musicais para além do gosto e afinidade com o instrumento. Neste momento, cabe ao professor proporcionar vivências musicais aos educandos que possam instigá-los à curiosidade de adquirir cada vez mais saberes musicais, tendo como ponto de partida os interesses e as expectativas iniciais dos educandos que se dispuseram a estarem presentes em cada encontro das intervenções pedagógico-musicais.

Tendo as proposições pedagógico-musicais como norteadoras, a filosofia contribui para a reflexão sobre as considerações pertinentes à existência do sujeito e do objeto. No decorrer da análise dos resultados obtidos através desta investigação, tendo pressupostos de Adorno (1995) sobre a construção de sujeito e objeto como referencial, foi possível inferir que a relação sujeito e objeto é mútua. Portanto, o sujeito pode ser, tanto o educando, quanto o educador, dependendo da perspectiva analítica que se observa, e o objeto podendo ser a escrita musical, fruto da abstração de seu criador, e/ou a produção sonora, resultado da interação entre o sujeito e o objeto, que para esta finalidade de estudo fora considerada por intermediação do instrumento musical teclado. Para que o sujeito pudesse produzir o objeto, foi possível ponderar que a proporção do sujeito imputável ao objeto pode ser tanto mais quanto menos, variando de acordo com o envolvimento do sujeito para com o objeto. Entende-se que um não exista sem o outro, mesmo que o objeto não seja coisificado, ou seja, palpável, este sendo fruto da abstração do sujeito também é objeto, porém, o que interfere na relação de pertencimento entre um e outro é o grau de relacionamento empreendido entre o sujeito e a existência do objeto. Fica a depender do sujeito o seu grau de envolvimento com objeto. Entretanto, este último só existe a partir do primeiro, que contribui aludindo suas impressões de vivências e conhecimentos sobre a relação de existência do próprio objeto. Então, a relação entre sujeito e objeto está ao considerar que a construção da notação musical, quer seja tradicional ou alternativa, possui de forma implícita a abstração do sujeito, fruto de suas experiências, assim como, a relação sujeito-objeto, está na produção sonora, sendo o objeto a música, ou seja, quando o sujeito, por intermédio de um instrumento musical, torna audível o fruto do objeto de sua abstração (partitura musical) em objeto sonoro, música.

A partir de Kramer (2000) e França e Swanwick (2002) foi possível entender que a função da educação/pedagogia musical está no relacionar de informações diversas e afins, em prol da viabilização de conhecimentos musicais por parte de todos os envolvidos em dada ação. Logo, a influência exercida entre ambos os que participam das ações musicais interfere na ampliação de saberes, julgamentos, interpretações, sentimentos, dentre outras coisas, sobre/na relação homem e música. As proposições de ações musicais desenvolvidas ao decorrer dos três ciclos investigativos (Oficina de Teclado/Oficina de Criação Musical/Oficina de Teclado) foram preponderantes

para contribuir com a visão de ensino-aprendizagem musical, no sentido em que o professor/educador musical, bem como os educandos, podem ser influenciados entre si, a partir do compartilhamento de conhecimentos e vivências socializados concomitantemente no decorrer de cada encontro. Nesse sentido, a relação entre os envolvidos, contribuiu à construção dos saberes e, principalmente, de resultados e conhecimentos, obtidos nas ações musicais desenvolvidas.

Diante do contexto de aprendizagem, a relação de conhecimentos, pertencimentos e vivências sociais, de todos os que participaram das proposições pedagógico-musicais, foram fundamentais para o entender antropológico e sociológico da influência da música no contexto escolar. No decorrer dos encontros, os alunos puderam trazer um pouco de suas vivências para a sala de aula, assim como o educador também pôde compartilhar alguns de seus saberes culturais com os educandos. Nesta relação dialógica, estabelecida em sala de aula, a relação homem/sociedade foi entendida como primordial para a construção e ampliação de saberes, pois os acontecimentos educacionais puderam ser viabilizados a partir da realidade social e cultural de cada um dos envolvidos nas ações musicais, respeitando limites e assentindo respeito mútuo.

A partir deste estudo foi possível perceber que os conhecimentos musicais propostos pelas oficinas desenvolvidas oportunizaram a construção de múltiplos conhecimentos entre todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem musical. Em consequência, para momentos futuros, por exemplo, esta investigação poderá ser ampliada ao estudar a relação sujeito-objeto, considerando a utilização de aparelhos eletrônicos que reproduzem músicas, emergindo questionamentos em busca de compreender não somente a relação, mas também, a construção de saberes que possam viabilizar a interlocução entre sujeito e objeto, a partir da escuta ativa, por intermédio de aparelhos de som, celulares, computadores, dentre outros, que permitam a realização da escuta musical. Além disto, uma análise mais aprofundada sobre o significado da representação musical criada pelos educandos poderá contribuir para o entendimento sobre a influência dos aspectos antropológicos, sociológicos e psicológicos dos sujeitos imbricados na ação musical.

## **Referências**

- ADORNO, Theodor W. *Palavras e sinais: modelos críticos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- BORGES, Jane. Partitura musical: um instrumento de investigação em história da educação. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM), 16., 2006, Brasília. *Anais...* Brasília: UnB, 2006. p. 42-46. Disponível em: <[http://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2006/CDROM/COM/01\\_Com\\_EdMus/sessao02/01COM\\_EdMus\\_0202-239.pdf](http://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/COM/01_Com_EdMus/sessao02/01COM_EdMus_0202-239.pdf)>. Acesso em: 11 nov. 2016.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 3, n. 21, p. 5-41, dez.

2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/8526/4948>>. Acesso em: 11 jun. 2016.

GADOUA, Gilles. A experiência, fonte de conhecimentos reais, válidos, fiáveis e certos. In: MORIN, André; GADOUA, Gilles; POTVIN, Gérard. *Saber, ciência e ação*. São Paulo: Cortez, 2007.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 50-73, abr./nov. 2000.

LUEDY, Eduardo. Analfabetos musicais, processos seletivos e a legitimação do conhecimento em música: pressupostos e implicações pedagógicas em duas instâncias discursivas da área de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 22, p. 49-55, set. 2009. Disponível em: <[http://abemeducaomusical.com.br/revista\\_abem/ed22/revista22\\_artigo5.pdf](http://abemeducaomusical.com.br/revista_abem/ed22/revista22_artigo5.pdf)>. Acesso em: 11 nov. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORIN, André. Saber, ciência e ação. In: MORIN, André; GADOUA, Gilles; POTVIN, Gérard. *Saber, ciência e ação*. São Paulo: Cortez, 2007.

RAMOS, Ana Consuelo; MARINO, Gisele. Iniciação à leitura musical no piano. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 9, p. 43-54, set. 2003. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/399/326>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

RHODEN, Sandra Mara. *O sentido e o significado da notação musical nas crianças*. 2010. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/27047/000763065.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

SCHAFFER, R. Murray. *Educação sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

SOUZA, Jusamara Vieira. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt (Org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 7. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>>. Acesso em: 11 nov 2016.

WEBER, Max. *Ciência e política: duas vocações*. 18. ed. São Paulo: Cultrix, 2011.

# Um olhar multicultural: perspectivas sobre a música massiva nas práticas de ensino e aprendizagem na educação básica

*A multicultural perspective: perspectives on mass music in teaching and learning practices in basic education*

Máximo José da Costa\*  
Carlos Antônio Santos Ribeiro\*\*

**Resumo:** O mundo mudou e a forma de se conceber música também. Entender os processos sociais da música é compreender as ressignificações dela através de múltiplas perspectivas. Ponderar analiticamente sobre a música de hoje é nos respaldar criticamente e comparativamente com o que vem sendo produzido no decurso da história e suas implicações em diferentes manifestações culturais em todo mundo. A reflexão promulgadora deste trabalho se detém nas concepções estéticas sobre quais tipos de músicas devemos ensinar em sala de aula e como se dará sua veiculação, problematizando assim, a música midiática massiva como meio de fruição dos bens culturais. Ao compreendermos a música midiática massiva como uma dessas manifestações culturais e observarmos o seu papel pragmático emergente na sociedade, fazem-se necessário discutir e refletir sobre suas práticas na sala de aula. Então, para discutirmos sobre a temática proposta, precisamos relacionar música, mídia e seus meios de fruição tecnológica, visto que, há uma correlação direta entre eles e nossos cotidianos.

**Palavras-chave:** Educação musical. Indústria cultural. Música, mídia e tecnologias. Estética musical.

**Abstract:** The world has changed and the way to conceive music as well. To understand the social processes of music is to understand its significations through multiple perspectives. Pondering analytically about today's music is to support us critically and comparatively with what has been produced in the course of history and its implications in different cultural manifestations throughout the world. The enlightening reflection of this work dwells on the aesthetic conceptions about what types of music we should teach in the classroom and how it will be presented, thus problematizing mass media music as a means for the enjoyment of cultural goods. By understanding mass media music as one of these cultural manifestations and observing its emerging pragmatic role in society, it is necessary to discuss and reflect on its practices in the classroom. So, to discuss the proposed theme, we need to relate music, media and its means of technological enjoyment, since there is a direct correlation between them and our daily lives.

**Keywords:** Musical education. Cultural industry. Music, media and technologies. Musical aesthetics.

## Premissa estético-filosófica musical: concatenando os saberes

Por compreendermos a sociedade vigente, que em contínuo significa e ressignifica suas produções culturais, políticas, econômicas e religiosas, é que se faz necessário associar a produção musical humana a tais dinamicidades, visto que a música, o homem e a sociedade estão intrinsecamente ligados e coexistem entre si. Então, compreender a música atual é estabelecer a inter-relação e análise entre o homem de

\* Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: maximo\_jose7@hotmail.com

\*\* Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

hoje e sua sociedade. Da mesma maneira correlacioná-los as demandas emergentes impostas pelas mídias e tecnologias. Observando que

[os] diferentes recursos tecnológicos e sistemas midiáticos existentes na atualidade, bem como as múltiplas relações que estabelecem com o universo cultural contemporâneo, têm definido caminhos diversificados para a criação, a circulação e a transmissão de músicas de distintos contextos culturais. Tal aspecto está intrinsecamente relacionado com o fato de que tanto as tecnologias quanto os veículos de comunicação de massa do mundo atual se inter-relacionam de forma íntima com as estratégias e recursos que as pessoas utilizam para criar, executar, ouvir, divulgar e vivenciar músicas (QUEIROZ, 2011, p. 135).

Partindo do emaranhado dessa complexidade, faremos uma reflexão crítica sobre a relação das músicas midiáticas massivas e seus modos de apropriação e transmissão musical gerida pelos meios tecnológicos. Buscando também observar a relação que se dá entre esses meios com a formação musical dos indivíduos na educação em redes de ensino regulares. Para tal, discutiremos questões sobre estética musical, formação humana musical e conceitos multiculturais de ensino.

## **As funções sociais da música e suas relações com a formação humana**

Ao analisarmos os âmbitos ontológicos, epistemológicos e lógico-linguísticos que paulatinamente se constroem, podemos depreender uma parcela da amplitude do que seja a natureza humana. Observar o homem em seus múltiplos aspectos formativos no diálogo que esse exerce em seu meio nos possibilita refletir sobre o campo epistemológico da música como fomentadora de discussões a respeito dessa formação humana. Partindo de algumas reflexões, ponderamos as seguintes problemáticas: há alguma contribuição para além dos conhecimentos técnicos/científicos que podem ser trabalhadas pela área da música? Ou o contato com a música hoje é subjugada apenas a performance, estética e ao entretenimento? Para a NFEM (Nova Filosofia em Educação Musical),

A verdadeira EM humanística (aquela preocupada com o crescimento do indivíduo como um todo) está ligada ao ensino da música como prática humana diversificada. Do confronto entre os significados culturais e ideológicos de culturas musicais não familiares, surge a oportunidade de conhecer a diferença e de descobrir que o que parece natural e comum pode não ser (LAZZARIN, 2006, p. 129).

Outro fator destacável é que a música de hoje está imersa nas inúmeras demandas sociais, assim como, está associada direta ou indiretamente com as diversas áreas que se exprimem as características humanísticas. Dessa maneira, possibilita-se uma

maior compreensão entre os fenômenos musicais, o homem e a sociedade criada por ele. Por assim saber, podemos concatenar os aspectos socioculturais de hoje com as funções sociais exercidas pela música. Entre algumas dessas funções, destacamos o que Merriam (1964), considera: 1) função de expressão emocional; 2) função de prazer estético; 3) função de divertimento; 4) função de comunicação; 5) função de representação simbólica; 6) função de reação física; 7) função de impor conformidade às normas sociais; 8) função de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos; 9) função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura; 10) função de contribuição para a integração da sociedade.

## **Indústria cultural e a estatização da estética musical**

Ao dialogar com o fato de que a música não serve apenas às práticas de entretenimento ou restringe-se às concepções técnicas/científicas, podemos olhar para uma nova demanda que vem se estabelecendo paulatinamente na conjectura atual. Onde música, mercado e consumo formam um tripé relacional que inferem novas funções sociais a arte. Através do surgimento da revolução industrial, o homem impregnou novas formas de relacionamentos sociais. Os processos mercadológicos se tornaram imprescindíveis para a compressão da conjectura econômica, social e política da humanidade. Através da criação do sistema capitalista baseado nos bens de consumo, a arte passou a ser considerada um dos produtos da indústria cultural, segundo Adorno e Horkheimer (CUNHA; REMES, 2010). A indústria cultural confere novas funções às produções musicais contemporâneas, articulando-se em diversas áreas para atender a uma maior demanda de público. Onde a música agora é considerada também como produto que gera lucro para o capital social. Dentre algumas estratégias podemos destacar:

Aparência (o povo gosta da produção midiática), fenômeno (o povo não tem muito acesso a outras fontes de educação) e essência (a indústria cultural exerce uma dupla função nas sociedades contemporâneas, uma econômica e outra ideológica, sendo ao mesmo tempo instância de acumulação de capital e de reificação do gosto); [...] quantidade (a escala operacional crescente) e qualidade (a legitimação global de valores simbólicos ou juízos de gosto midiáticos); classes sociais (o monopólio da emissão por parte da classe dominante, seja ela a burguesia, sejam estratos burocráticos); [...] alienação (no sentido de expropriação material); fetiche (o totalitarismo da valorização do valor como fim em si); determinação em última instância da economia, em sentido ontológico (modo de os homens produzirem suas condições de vida e a si mesmos, em cooperação ou conflito com os outros homens) e histórico (modo de produção específico e transitório); superação dialética (aufheben, suspender, negar, conservar, superar) (SCHNEIDER, 2006, p. 173).

Como pensar em uma autonomia do gosto em uma sociedade cada vez mais estatal que é esteticamente monopolizada? Ao refletirmos criticamente sobre as imposições da indústria cultural, percebemos que quase não há uma autonomia estética do gosto para a grande massa. A mídia e a indústria cultural fabricam e reproduzem aquilo que eles determinam o que sejam músicas “boas”. Então, limitar ou omitir outras manifestações culturais musicais é estatizar uma monocultura imperante, sem subsidiar opções ao acesso e conhecimento de outras produções artísticas/culturais humanísticas. Ao confrontarmos com esta realidade tênue atual, poderemos romper com o que nos é imposto, cogitar novas possibilidades e confrontar o já existido. Lembrando sempre do que é “bom” para uns pode não ser para outros.

A criatividade está sendo confundida com produtividade e se distanciando, cada vez mais, da criatividade artística, ancorada na estética e nas experiências psíquicas, e se aproximando de um modo de produção objetivado, onde produz a si mesma como mercadoria. Neste sentido, a terceira consequência da semiformação no contexto da padronização musical se vincula à objetificação e à massificação dos processos artísticos, e aos produtos da indústria cultural que por eles são gerados. Esses produtos são destinadas ao consumo das massas com a finalidade de, na categoria de entretenimento, oferecer a pseudo-gratificação pela dessublimação repressiva (CURTÚ, 2011, p. 74).

Outro fator determinante para o conglomerado dessas estratégias se detém nas regras de gêneros musicais. O gênero musical é socialmente construído dependendo do contexto onde os indivíduos estão inseridos. Ressaltando que o ritmo é uma das características da amplitude que envolvem as características do gênero. O gênero se organiza desde os dialetos estipulados na corrente musical criada às vestimentas e os artistas que as constitui. Por isso,

São as regras de gênero que determinam como as formas musicais são tomadas para conceber sentido e valor, que determinam a adequação dos diferentes tipos de julgamento, que determinam a competência das diferentes pessoas de fazer tais julgamentos. É através dos gêneros que nós experimentamos a música e as relações musicais, que nós juntamos a estética com a ética (FRITH, 1998, p. 95).

## **Currículos multiculturais e música midiática massiva: saberes emergentes na sala de aula**

Agora conduziremos nossas reflexões para o patamar da formação humana musical. Há alguma relação entre a educação musical e a formação humana? Observamos anteriormente a relação das funções sociais da música e a diversidade das caracte-

rísticas humanísticas. Se música é um meio para a “humanização” dos indivíduos, então, não é qualquer tipo de música que assim o fará. Música por si só não educa. O que fazemos, como fazemos e pra quê fazemos os fenômenos musicais é que trará significados inerentes tanto para o receptor como para o transmissor. “Assim, uma suposta familiaridade dos alunos com relação aos significados inerentes da música popular de massa, por si só, não é suficiente para engendrar uma experiência positiva desses significados em aula” (GREEN, 2012, p. 3). Então música por si só, que não traz significações sejam elas nos âmbitos filosóficos, culturais, sociais, políticos, religiosos ou artísticas, torna-se um mero entretenimento compassivo de uma realidade defasada a cair na alienação. Portanto o fazer musical está além de meras reproduções musicais e de seus espetáculos de entreterimento.

Ao adotarmos uma visão multiculturalista, podemos olhar para a formação humana – sobre a ótica da educação musical – através de uma sensibilidade mais realista sobre a diversidade do emanharado socicultural que nos cerca. Como podemos ver na percepção de Lazzarin (2006, p. 125):

De uma maneira geral, vem sendo usado para definir uma visão de mundo que respeita a diversidade de modos de vida de cada sociedade, suas características próprias, seus valores éticos e sua identidade cultural. Existem numerosas concepções sobre multiculturalismo, diferindo principalmente na radicalidade de suas posições, mas todas têm em comum a problematização da diferença.

Dá mesma maneira percebemos também as dinamicidades nas produções artísticas culturais diversas, ampliando e consolidando o acesso as múltiplas realidades. Desse modo,

A nosso ver, a postura multiculturalista deve abarcar a diversidade de produções artísticas e musicais, vinculadas a diferentes grupos sociais que produzem ou adotam determinadas poéticas musicais como suas, sejam esses grupos marcados por particularidades de classe, de região ou de geração, por exemplo. Como consequência dessa postura, as referências para as práticas pedagógicas em educação musical não podem se restringir à música erudita, que se enraíza na cultura europeia. Torna-se indispensável abarcar a diversidade de manifestações musicais, incluindo as populares e as da mídia (PENNA, 2005, p. 9).

Atentemos para a problemática exposta anteriormente sobre conjugar a música da indústria cultural com o respeito às diversas expressões culturais distintas espalhadas pelo mundo. Por saber que o consumo e a música de massa estão inseridos em algum contexto multicultural, é que instiga e torna a problemática atraente; observando que cada cultural é peculiar em criar sua linguagem musical, tornando a diferença entre elas uma beleza mutável dependendo da ótica de cada observante. Dessa forma, destacamos a questão:

Por que algumas práticas musicais são mais valorizadas do que outras? Quais são as condições de possibilidade em que se estabelece o binômio popular versus erudito? Quais as representações associadas à cultura erudita, à cultura popular e à cultura de massa, e em que medida essas representações afetam as preferências dos ouvintes? (LAZZARIN, 2008, p. 125).

A valorização da democracia em seu sentido amplo poderá contribuir efetivamente contra as práticas hegemônicas e totalitárias na escola. Começamos então levantando a bandeira de nossas expressões musicais diversas através de currículos ecléticos que favoreçam oportunidades para todos os gostos musicais. Considerando os espaços de cada um “consumir” sua música, refletindo sobre ela e ponderando a do outro. Professores mais abertos as mudanças tendem a se relacionarem afetivamente melhor com todos; gerindo um curriculum democrático onde se conjugam gostos musicais diversos, contextos e reflexões críticas sobre o conhecido e o novo. Então,

É necessário salientar que não há aqui a intenção de delinear uma proposta de formação pela música ou de elevação do gosto através de um trabalho pedagógico, mas sim o reconhecimento de que essas formas de expressão existem, alcançam crianças de todas as idades e merecem ser analisadas sem rótulos, preconceitos, livre do viés de uma hierarquia cultural. Tratar essas produções apenas pelo aspecto homogeneizante da cultura de massa, como ilegítimas ou esvaziadas de significado, comprometeria o diálogo e a relação de alteridade que se espera na escola entre alunos e professores. Em tempo, é bom lembrar que uma abordagem que recaia sobre o extremo oposto é tão perigosa e irresponsável, uma vez que não se pretende elevar tais produções a um patamar de manifestação cultural por si só criativa, enriquecedora e educativa. Contudo, é preciso admitir que mesmo as músicas midiáticas são produtos da cultura e assim sendo, há quem as produza, seja produzido por elas e se reconheça como sujeito nesse contexto (MACEDO, 2008, p. 97).

Propomos aqui para apaziguar esta linha tênue entre estéticas musicais, a questão multicultural de ensino e o monopólio da indústria cultural: uma pedagogia musical crítico/flexiva, pautada em alguns princípios que emanam da pedagogia crítica. Onde a sala de aula é um meio apropriado de se externar tais questões. Através da problematização, compreensão, reflexão, diálogo, conscientização e possíveis soluções da união entre alunos, docentes e gestores escolares, podemos construir uma política pedagógica educacional mas democratizante onde música é um dos meios de se chegar a problemáticas superiores. Oportunizando debates sociais diversos. Então,

Ao contrário das abordagens populares de Orff ou de Kodály, a Pedagogia Crítica não defende um corpo específico do repertório, ou um procedimento de ensino específico. Ao invés disso, é uma visão que fornece aos professores e alunos uma pedagogia flexível. Para a instrução musical, esta pedagogia questiona, desafia e incentiva os alunos a experimentarem a nossa música (isto é, a música do professor) e motiva os professores a compreenderem

a música deles (isto é, a música do aluno) como partes integrais de uma realidade coletiva. A Pedagogia Crítica sugere que a música, como parte do nosso passado cultural, presente e futuro, tem o poder de liberar os alunos e os seus professores dos estereótipos atuais sobre músicas e músicos, e incentiva um raciocínio crítico, uma ação crítica e um sentimento crítico. Coloca a música em um contexto social, político e cultural que resulta em uma conexão do que Freire chama de a “palavra,” que em nosso caso é a música, ao “mundo”. Finalmente, os alunos e os seus professores alcançam um nível de “conscientização”, ou seja, “sabem que sabem”. Quando esse tipo de transformação ocorre e o próprio conhecimento resulta em um momento de “Aha” – uma sensação de descoberta –, então podemos afirmar que a aprendizagem de música ocorreu (ABRAHAMS, 2005, p. 68).

A partir do diálogo, reflexão e da crítica podemos construir uma gama de conhecimentos mais democrático, outorgando para nossos discentes alternativas de seus próprios conceitos e contextos. Possibilitar um conhecimento democrático não é apenas questionar o vivido e confrontar com o novo, mas, subsidiar tanto para professores, alunos e gestores condições para perceber seus cotidianos e interagir com eles; serem co-participantes de uma ação social efetiva que transforme o conhecimento teórico em uma prática coletiva social. Possibilitando o “saber que sabe” em transformações pessoais, políticas e socioculturais.

A partir dessas questões, identificamos duas características na música que os alunos vivenciam fora da escola que fazem com que os professores do ensino fundamental e médio não as levem em consideração. A primeira diz respeito ao fato de pertencerem, em sua maioria, à indústria cultural e às tecnologias de massa e, portanto, de não terem valor artístico. A segunda característica é serem, também em sua maioria, produzidas e distribuídas digitalmente (por meio de softwares, instrumentos virtuais ou sintetizadores e a internet), exigindo conhecimentos sobre novas tecnologias dos educadores musicais (GALIZIA, 2009, p. 77).

Observamos nessa pesquisa de Galizia que muitos dos docentes ainda externam seus estereótipos sobre o que eles acham que deva ser “bom” para o ensino de música em sala. Sobrepunhando seus valores e conceitos acima dos seus discentes. Dessa forma, começam a criar guetos curriculares fechados em seus próprios ideologismos. Impossibilitando discussões alternativas sobre o que ensinar e ser aprendido. Por isso que o trabalho multicultural sobre as estéticas musicais diversas deve acontecer não só no patamar da sala de aula com os alunos, mas, ocorrer de modo proeminente e sistemático na capacitação de professores e gestores sobre o pluralismo de conceitos e ideologias nesse fazer didático. Considerando os outros como partícipe da construção curricular.

A Pedagogia Crítica para a Educação Musical reconhece que o aprendizado em música é construído social e politicamente. Assim, propõe uma mudança nas relações de poder dentro da sala de aula, sugerindo que alunos e professores ensinem uns aos outros (ABRAHAMS, 2005, p. 71).

Ponderamos algumas questões, nas quais, não podemos separar o que seja música de boa ou péssima qualidade para o ensino pedagógico de música, entendendo também que não exista uma cultura superior em relação às outras. Mas como indivíduos detentores de criticidade, poderemos separar os momentos e objetivos das diversas músicas em seus múltiplos espaços sociais. Entendendo o gênero musical em consonância às suas representações sociais. Trazendo sempre para nossos alunos – ante as divergentes músicas – significações para elas; não apenas construindo uma relação defasada que se resume ao entretenimento e alienação que a música midiática massiva em sua totalidade pode oferecer. Portanto,

A função essencial da educação é, ou deveria ser, estimular o prazer do conhecimento. Por isso, toda educação constitui necessariamente uma educação do gosto, pois o gosto representa ao mesmo tempo expressão de sabor (prazer ou desprazer) e saber (conhecimento ou ignorância). (SCHNEIDER, 2006, p. 167).

## **A inter-relação da música midiática massiva mediada pelos meios midiáticos e tecnológicos na sociedade contemporânea**

Na contemporaneidade, o paradigma emergente discute uma nova conjectura sustentada na cibercultura baseadas na globalização e no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) nas diferentes atividades do cotidiano dos indivíduos. Nesse sentido, essa transformação sociocultural que, por sua vez, é gradual cresce vertiginosamente nas diversas camadas da sociedade sem distinção de classe social ou gênero, pois o uso cada vez mais desenfreado dos meios midiáticos e tecnológicos se tornaram democráticos para os indivíduos à medida que tais meios passaram a ter maior acessibilidade. Para a produção artístico-musical a cultura digital contemporânea se tornou um verdadeiro aliado facilitando, assim, a distribuição de produtos para os seus consumidores.

O aparato de produção, armazenamento e circulação mobilizado na cultura industrial é, então, um traço distintivo entre a música popular no sentido amplo e o que chamo de música popular massiva. Toda a música que possa ser armazenada num suporte midiático, distribuída e comercializada é potencialmente massiva, nos dias atuais, quando também continuamos a remunerar intérpretes ou compositores para reproduzirem corporalmente músicas ao vivo (sejam elas massivas ou não) (LIMA, 2007, p. 79).

Hoje, o indivíduo que possui um dispositivo móvel pode comprar uma música de seu artista favorito ou simplesmente assistir a um show ao vivo através de uma transmissão de *streaming* em uma plataforma digital com acesso à Internet em qualquer lugar ou apenas salvar o link do show para poder assistir depois. Desse modo, novas possibilidades com o uso destas tecnologias tem se mostrado úteis para os indivíduos. Por sua vez, a música midiática massiva que resultou da indústria cultural e mais tarde com o desenvolvimento e difusão da tecnologia tem contribuído fortemente para atingir uma grande massa de indivíduos de forma homogênea, sobretudo os jovens. A cibercultura, incluído os meios midiáticos é uma realidade vivenciada pelos jovens na contemporaneidade e isso não difere dos jovens de outros contextos. A função dos meios midiáticos repercute diretamente nos interesses e gostos de consumo de jovens, visto que essa realidade atual faz parte do convívio sociocultural dos nativos digitais.

A mídia eletrônica se apresenta como um avanço tecnológico capaz de modificar nosso comportamento, com um discurso que se materializa em novas condições de possibilidades, em novos espaços e em novas formas que ele assume. Muitos de nós estamos sendo re-constituídos por essas variadas formas discursivas que usamos na Rede e que também são usadas para nós (GARBIN, 2003, p. 121).

Garbin (2003), acredita ainda que uso da mídia eletrônica possibilitou a quebra de fronteiras geográficas entre a “cultura, a comunicação e a informação”. Para a autora, esses três campos ampliaram novas formas de interconexão sem territórios entre os indivíduos, isso por que a “Rede é fluida e instável” (GARBIN, 2003, p. 121). Nesse sentido, já que os meios midiáticos possibilitam aproximar os indivíduos seja em tempo real ou assíncrono, a música ganhou papel fundamental nesse processo também. Na atualidade, a presença da música midiática massiva está condicionada substancialmente ao cotidiano dos indivíduos e isso se reflete nos programas de rádio e TV, em shows etc., como afirma Subtil (2007, p. 78):

Os canais privilegiados dessa disseminação são as novelas, os programas de auditório, os *shows* “ao vivo”, os *clips*, os programas das rádios FM, as *raves*, os bailes *funk*, as grandes festas populares nacionais como o carnaval, as festas juninas, e outras de caráter regional que, pela abrangência midiática, assumem proporções universais. Assim, a mídia, em especial a televisivada, desempenha um importante papel na produção de um repertório semântico fornecendo símbolos, mitos, representações, preenchendo o imaginário de crianças e adultos e também transmitindo a cultura em diferentes dimensões.

Nesta perspectiva, a influência dada a música midiática massiva mediada pelos meios midiáticos e tecnológicos consiste numa realidade encontrada em muitos contextos educacionais. Como lidar com esse fenômeno cultural de forma equilibrada e com qualidade pensando na formação humana musical do jovem?

## **Algumas reflexões de práticas pedagógicas musicais a partir de estudos sobre música midiática massiva na escola básica**

Em seu artigo, intitulado *Música, juventude e mídia: o que os jovens pensam e fazem com as músicas que consomem*, Silva (2008), apresenta uma investigação realizada no ano de 1999 sobre as concepções e influências da música vinculada no cotidiano de jovens estudantes de uma escola da rede da educação básica no Rio Grande do Sul (RS). A autora considera que os indivíduos entrevistados utilizam a música como um “elemento central em suas vidas” no cotidiano (SILVA, 2008, p. 43). Além disso, a música midiática massiva faz parte do contexto dos jovens porque se sentem muito mais familiarizados com os interesses e gostos musicais de amigos em comuns do que apropriadamente da família. Os entrevistados possuíam acesso a aparelhos eletrônicos bem como os estilos musicais dos artistas/bandas favoritas poderiam ser encontradas nas vestimentas ou acessórios. No entanto, a escola era vista como espaço onde as culturas juvenis não eram valorizadas gerando, assim, desencontros entre a escola e a própria cultura juvenil. Esta realidade pesquisada não difere de outros contextos educacionais. Pensar nas possibilidades de aliar a música que vem de fora da escola requer cuidados e implicações.

A constatação da pluralidade de significados possíveis de serem apreendidos no decorrer da emissão/recepção midiática leva à necessidade de uma compreensão mais orgânica e menos determinista dessa relação. A escola não deve competir com a TV, mas travar com ela um jogo dialético. Nesse sentido é importante considerar os aspectos contraditórios da *indústria cultural* como indutora de gosto, mas também socializadora dos objetos musicais (SUBTIL, 2007, p. 78).

Acreditamos, assim como a autora, que é necessário compreender os dois lados desses universos de aprendizagens, pois assim como a escola pode proporcionar possibilidades para aprender, os meios midiáticos e tecnológicos podem também – ver, por exemplo, Fialho (2008). Não pretendemos fazer um balanço de prós e contras dos fenômenos estudados, mas permitir entender tais questões vinculadas à formação humana musical. Arroyo concorda também que há um distanciamento entre a escola e cultura juvenil. Para a autora, a escola que enraizada se transformou num centro de poder consegue enxergar o aluno, mas não o jovem dentro do espaço escolar (ARROYO, 2007). Assim, os anseios, desejos e perspectivas dos indivíduos acabam

sendo encaixotados com ideias pré-estabelecidas, com conteúdo e disciplinas que distanciam os mesmos. Dialogando com Subtil (2007), uma sugestão para refletir sobre a inter-relação da música midiática massiva com a escola básica é escolarizando a própria música do cotidiano.

É necessário que se “escolarize” a música veiculada pela mídia através de um trabalho consciente, fundamentado, que enfoque o conhecimento musical em suas diferentes dimensões. Esta é a função da escola: estabelecer pontes, preencher lacunas, construir significados entre os objetos culturais midiáticos e o saber elaborado (SUBTIL, 2007, p. 81).

Para isso, poderíamos pensar na percepção do professor como um pesquisador em estar atento e aberto para ouvir os interesses dos seus alunos bem como sintetizar o que for proveitoso e de qualidade para ser desenvolvido na escola básica. O professor, por sua vez, agente de transformação e formação do indivíduo precisa refletir sobre a sua prática diária e ter uma atitude que englobe o equilíbrio entre o que se pode essencialmente extrair de necessário do meio social bem como possuir estratégias pedagógico-musicais que considerem essas e outros tipos de manifestações musicais. Pensando nisso, é importante que haja discernimento para não se cair na acomodação e/ou mesmice, pois os jovens “[...] manifestam desinteresse pela escola quando essa enfatiza o passado e o futuro e não contempla o tempo presente [...]” (ARROYO, 2007, p. 31). Portanto, pensar na mudança de atitudes na escola é, talvez o principal desafio a ser enfrentado para as transformações socioculturais da contemporaneidade. Da mesma forma que,

Consumir música nos dias de hoje é estar conectado a uma rede cultural que une o usuário que baixa álbuns de seus artistas favoritos na internet, o fã que vai aos shows de música de artistas da sua cidade, o jovem que, influenciado por seus ídolos, decide iniciar a prática de determinado instrumento musical, o músico que grava um disco inteiro em casa fazendo o uso de um computador, um grupo de amigos que monta uma banda, produtores culturais locais que promovem shows e amigos que se reúnem para conversar sobre suas bandas e álbuns favoritos. Enfim todas essas ações colaboram para que a música se afirme como um produto de forte presença em diferentes espaços do mundo atual (JUNIOR, 2011, p. 09).

Então, toda prática educativa – seja ela pelas músicas das mídias ou não – deve ser analisadas como propostas reflexivas críticas – não só para conteúdo, mas como implicações para a vida – no sentido de que nos façam refletir sobre quais as contribuições dessa prática para minha formação humana. Partindo do pressuposto de que todo conhecimento deva gerar mudança em nós e consequentemente em nossos cotidianos. Buscando sempre relacionar o estudado com o vivido. Entrecruzando os saberes vigentes e cosmopolizando um saber mutável sobre a égide dos questionamentos.

## Referências

- ABRAHAMAS, F. Aplicação da Pedagogia Crítica ao ensino e aprendizagem de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 65-72, mar. 2005.
- ARROYO, M. Escola, juventude e música: tensões, possibilidades e paradoxos. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 18, n. 30, p. 5-39, jan./jun. 2007.
- CUNHA, D. S. S.; REMES, A. T. Música, Cultura de Massa e Ensino de Arte. IN: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2010, Ponta Grossa. *Anais...* Ponta Grossa: ISAPG, 2010. Disponível em: <<http://www.isapg.com.br/2010/ciepg/download.php?id=110>>. Acesso em: 7 jan. 2017.
- CURTÚ, A. B. *Música, educação e indústria cultural: o loteamento do espaço sonoro no espaço escolar*. 2011. 307 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar)–Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011.
- FIALHO, Vânia Malagutti. A formação e atuação musical mediadas pela televisão. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 95-118.
- FRITH, S. *Performing rites: on the value of popular music*. Cambridge: Harvard University Press, 1998.
- GALIZIA, F. S. Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 21, p. 76-83, mar. 2009.
- GARBIN, E. M. Culturas juvenis, identidades e internet: questões atuais. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 119-135, mar. 2003.
- GREEN, L. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 28, p. 61-80, 2012.
- JUNIOR, J. S. J. et al. *Dez anos a mil: mídia e música popular massiva em tempos de internet*. Porto Alegre: Simplíssimo, 2011.
- LAZZARIN, L. F. A dimensão multicultural da nova filosofia da educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 14, p. 125-131, mar. 2006.
- \_\_\_\_\_. Multiculturalismo e multiculturalidade: recorrências discursivas na educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, p. 121-128, mar. 2008.
- LIMA, T. Michael Jackson e o thriller das majors: trajetória e morte de um modelo. In: JEDER, S. J. J.; LIMA, T. R.; PIRES, V. A. N. (Org.). *Dez anos a mil: mídia e música popular massiva em tempos de internet*. Porto Alegre: Simplíssimo, 2011. p. 35-52.
- MACEDO, N. M. R. *O que as crianças cantam na escola? Um estudo sobre infância, música, e cultura de massa*. 2008. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- MERRIAM, A. O. *The anthropology of music*. Chicago: Northwestern University Press, 1964.
- PENNA, M. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, p. 7-16, set. 2005.
- QUEIROZ, L. R. S. Criação, circulação e transmissão musical: inter-relações e (re)definições a partir dos cenários tecnológico e midiático contemporâneos. *Revista Música Hodie*, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 135-150, 2011.

SCHNEIDER, M. A teoria do valor de Marx e a educação do gosto. *Comunicação & Educação*, v. 11, n. 2, p. 167-176, 2006.

SILVA, H. L. Música, juventude e mídia: o que os jovens pensam e fazem com as músicas que consomem. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 95-118.

SUBTIL, M. J. D. Mídias, músicas e escola: a articulação necessária. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, p. 75-82, mar. 2007.

# Desconstruindo as paredes dos ouvidos: por uma educação musical negativa

*Decomposing the walls of the ear: for a negative music education*

Jéssica Raquel Rodeguero Stefanuto\*

Ari Fernando Maia\*\*

**Resumo:** Apesar das formidáveis produção e distribuição de bens musicais, a valorização da escuta atenta e cognoscitiva declinou, tal como as produções sérias e artisticamente pensadas e a possibilidade de experiência viva de obras de arte. A educação, em sentido lato, administrada pela indústria cultural, constrói paredes nos ouvidos ao invés de educá-los para a experiência e apreciação estéticas. É nesse contexto que, no campo da educação musical formal, se propõe aqui pensar uma educação negativa, que seja capaz de pensar-se a si mesma e de desconstruir as paredes dos ouvidos para que estes possam, então, estar abertos para a experiência de obras para além do *mainstream*.

**Palavras-chave:** Teoria Crítica da Sociedade. T. W. Adorno. Formação estética. Regressão da audição. Educação musical.

**Abstract:** Despite the formidable production and distribution of musical goods, the listening appreciation attentive and cognitive has declined, as do musics produced serious and artistically, as well the possibility of living experience of works of art. Education, in the broad sense, run by the culture industry builds walls in the ears rather than educating them for aesthetic experience and appreciation. It is in this context, in the field of formal music education, it is proposed here to think of a negative education that is capable of thinking itself and deconstructing the walls of the ears so that it can be open to the experience of works beyond the mainstream.

**Keywords:** Critical Theory of the Frankfurt School. T. W. Adorno. Aesthetic formation. Regressive listening. Musical education.

*Compreendida com sutileza, a genuína experiência da música, tal como a de toda arte, é idêntica à crítica. Realizar sua lógica, a determinabilidade de seu contexto, significa sempre percebê-la, em si mesma e a um só tempo, como antítese do falso.*

T. W. Adorno.

## Introdução

A inquietação que motiva o presente trabalho é derivada da percepção de algumas contradições atuais envolvendo as novas configurações técnicas de difusão de obras musicais, a facilidade de acesso a esses meios e conteúdos e as (im)possibilidades de experiência e formação musical. Entende-se que, apesar do formidável desenvolvimento técnico que possibilita acesso a incontáveis produções musicais, a exposição dos ouvintes às orquestrações da atual configuração da indústria cultural merece

---

\* Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Marília. E-mail: jessicaraquelpsi@yahoo.com.br

\*\* Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Bauru. E-mail: arimaia@fc.unesp.br

considerações a partir de pelo menos dois sentidos. Primeiro devido ao fato de que a mera audição e familiaridade com os sons musicais não são inerentemente formativas. Em outras palavras, ao acesso a obras musicais que é possibilitado pelos atuais meios técnicos de armazenamento e reprodução de sons, ainda que este contexto produza no ouvinte e nos otimistas em relação à disseminação de obras uma sensação de democratização, familiaridade e de conhecimento, não corresponde necessariamente o desenvolvimento de uma escuta atenta, sensível e cognoscitiva. Num segundo sentido, uma investigação cuidadosa da atual configuração da indústria cultural fornece indícios de que os novos meios e formatos digitais de acesso a produções musicais, não só não são formadores de bons ouvintes como, ao contrário, constroem paredes nos ouvidos obstruindo possibilidades de abertura a organizações sonoras diferentes do *mainstream*. A mediação atual da indústria cultural, apesar de sua aparência de liberdade, segue forjando ouvidos a partir de seus ditames e, nesse sentido, constrói impedimentos à experiência e à sensibilidade musicais que seriam próprias de uma formação cultural. É diante dessas contradições já indicadas e discutidas na literatura da área que o texto que aqui se desenvolve objetiva discutir alguns elementos de uma educação negativa que se implique na necessidade de desconstrução de obstáculos impeditivos à sensibilidade e ao conhecimento musical. Evidentemente, considera-se que a existência de momentos de positividade é necessária para a formação de ouvintes autônomos, ou seja, capazes tanto de refletir sobre o que ouvem como de resistir às pressões de consumo musical fomentado pela indústria cultural atual; ouvir com autonomia significa exercitar a abertura necessária para pensar com os ouvidos, para articular na escuta sensibilidade e cognição musical. Para a construção dessa argumentação exploram-se alguns elementos que, a partir da obra de crítica musical de Adorno, se considera serem fundamentais para a composição de uma educação musical que almeje desconstruir as paredes dos ouvidos: uma compreensão da psicologia social do ouvinte, o estudo da técnica e da história das músicas, a necessidade de treino e de desenvolvimento de atenção e memória, a importância do repertório e de sua variedade. Defende-se aqui que uma educação que abarque de modo crítico e reflexivo tais temáticas encontra possibilidades férteis de produzir bons ouvintes. Espera-se desse modo fomentar a discussão e a reflexão acerca das atuais relações dos sujeitos com a cultura, especialmente no âmbito musical.

## **Psicologia social, recepção musical e as paredes dos ouvidos**

No tempo de exílio nos Estados Unidos, entre 1938 e 1949, Adorno foi confrontado com um modo de produzir, organizar e disseminar obras musicais bastante diverso daquele cultivado no velho continente entre os burgueses educados, categoria na qual ele próprio se encontrava, e especialmente entre as vanguardas musicais europeias. Por consequência, era evidente que se pressupunha nesse meio um outro modo de relação dos ouvintes com as obras musicais, um tipo de escuta que não era

possível na escuta mediada pelos, então avançados, meios técnicos de distribuição de conteúdos, a exemplo do rádio, bem como um outro modo de produzir as obras musicais, visto que elas precisariam (des)educar o público para gostar de obras musicais padronizadas, e cada vez mais, agradar o maior número de pessoas possível. Preocupado em criticar a recepção de conteúdos musicais mediados pela indústria cultural tal como ela se caracterizava nos anos de 1940 no contexto tipicamente norte americano, Adorno (2011) elaborou uma tipologia de ouvintes, propondo oito tipos de atitudes em relação ao comportamento de ouvir e se relacionar com a música. Ainda que tal tipologia date dos anos de 1940, é necessário observá-la para que seja possível a reflexão acerca do atual contexto de mediação das obras musicais pelas novas tecnologias e para que se proponham possíveis atualizações. Como o próprio autor afirma: “nesse aspecto, não se pode simplesmente passar ao largo de situações anteriores; do contrário, esvair-se-ia aquilo que é característico de nossos dias” (ADORNO, 2011, p. 55).

A tipologia é indicada conforme segue: o ouvinte *expert*, que tem uma escuta plenamente consciente e adequada; o bom ouvinte, que escuta além do detalhe musical e tece juízos bem fundamentados; o consumidor de cultura, que é bem informado e coleciona discos, respeitando a música como um bem cultural; o ouvinte emocional, que mantém uma relação indireta com a música que lhe ativa excitações reprimidas; o ouvinte ressentido, que desdenha a vida musical oficial e foge para trás em direção a períodos que acredita estarem protegidos contra o caráter mercadológico dominante; o fã de jazz, que comunga da aversão ao ideal de música clássico-romântica e arrogase ousado e vanguardista; o ouvinte de entretenimento, que só ouve música como entretenimento e nada mais e o ouvinte indiferente ou amusical, que é indiferente à música e tende a ser portador de formas de pensar supervalorizadas.

Diante de tal proposta de categorização dos ouvintes, tanto é pertinente refletir acerca da atualidade como da obsolescência de alguns tipos de ouvintes e formas de relação com as músicas, já que, por mais que alguns hábitos de escuta possam ter se modificado significativamente – e continuar se modificando – mediante novos aparatos técnicos que permitem hoje comportamentos inimagináveis para Adorno, talvez a superficialidade da experiência de ouvir marcada por uma não-relação com o objeto musical, denunciada pelo autor, se mantenha. Afinal, afora o *expert* e o bom ouvinte, o que parece unir os tipos de ouvintes propostos por Adorno é, paradoxalmente, um comportamento de escuta determinado por fatores extramusicais. Sobre estabelecer uma tipologia, Adorno alerta que os tipos não devem ser compreendidos como asserções conclusivas e defende a investigação empírica cuidadosa para uma melhor validação desses perfis que “devem ser concebidos apenas enquanto perfis qualitativamente descritivos, com os quais se ilustra algo a respeito da escuta musical a título de um índice sociológico e, provavelmente, também algo a propósito de suas diferenciações e seus elementos determinantes” (ADORNO, 2011, p. 56). Apesar de conter alguma ressalva, esses perfis não são de modo algum pensados de maneira

arbitrária, mas são, segundo Adorno (2011, p. 57), “pontos de cristalização determinados por considerações fundamentais sobre a Sociologia da Música”. É preciso, então, compreender os perfis de escuta considerando que “a intenção da tipologia é, com consciência dos antagonismos sociais e de maneira plausível, agrupar a descontinuidade das reações diante da própria música”(ADORNO, 2011, p. 58).

Convém considerar que o que regula a construção dos tipos é um critério de “adequação ou inadequação da escuta com relação ao que é escutado” (ADORNO, 2011, p. 58), ou seja, a possibilidade do ouvinte de fazer justiça ao objeto, a suas características intrínsecas, aos seus sentidos, às mensagens que porventura contenha e a sua inserção histórica. O primeiro tipo proposto por Adorno é, como já foi dito, o ouvinte *expert*. Esse seria o ouvinte com uma escuta totalmente adequada, consciente e tecnicamente perspicaz. É o ouvinte que “pensa com os ouvidos” e faz da audição musical uma atividade intelectual: “para aquele que também pensa com o ouvido, os elementos individuais da escuta se tornam imediatamente atuantes como elementos técnicos, sendo que nas categorias técnicas se revela, essencialmente, a interconexão de sentido”(ADORNO, 2011, p. 61). Tal perfil provavelmente é escasso e já Adorno considerava esse tipo limitado ao círculo de alguns músicos profissionais. Esse tipo é importante também por nos apresentar aquilo que Adorno considerava uma relação ideal com a música, aquela mais qualificada, cognoscitiva e intelectual. Dessa forma é também possível tomar esse tipo de relação como uma meta a ser visada para a formação em relação à música.

Formar *experts* todos os ouvintes, no entanto, soa como algo utópico dadas as condições sociais predominantes. Mesmo Adorno já considerava legítimo e desejável aquele tipo de escuta que caracteriza o bom ouvinte. Escutando para além do detalhe musical e sendo capaz de tecer juízos bem fundamentados, o bom ouvinte tem critérios que escapam do mero prestígio ou gosto. Tal ouvinte, não está plenamente consciente das implicações técnicas e estruturais das obras, por isso “compreende a música tal como se compreende, em geral, a própria linguagem mesmo que desconheça ou nada saiba sobre sua gramática e sintaxe, ou seja, dominando inconscientemente a lógica musical imanente” (ADORNO, 2011, p. 62). Em outras palavras, o bom ouvinte é aquele sujeito que, embora sem dominar o código específico da arte musical é capaz de uma relação espontânea e atenta com o material musical e consegue, dessa forma, apreender o conteúdo sem preconceitos e sem se limitar aos estereótipos dados pela indústria cultural.

A busca e consolidação do aburguesamento da sociedade bem como a reconfiguração regida pela pressão dos meios de comunicação de massas e do desenvolvimento dos aparatos técnicos já indicavam, nos anos de 1940, uma ameaça ao tipo de sensibilidade sem preconceitos que caracteriza o perfil do bom ouvinte. Se levarmos em consideração que nosso tempo aprofundou drasticamente tais características, talvez seja plausível supor uma escassez desse tipo, substituído por perfis mais adequados à lógica burguesa e tecnicizada. Um desses perfis é o consumidor cultu-

ral [*Bildungskonsumenten*]. Adorno o caracteriza como aquele que “escuta muito, e sob certas circunstâncias, de modo incessante; é bem informado e coleciona discos” (ADORNO, 2011, p. 63). Tal tipo parece comum nos tempos atuais, principalmente quando se pensa a relação dos ouvintes com aparatos que armazenam uma quantidade incalculável de arquivos digitais cada vez mais “leves” de música e que podem ser carregados para as mais variadas atividades além de somarem a possibilidade de serem “adquiridos” e “transportados” quase instantaneamente.

A escuta incessante e o acúmulo compulsivo de arquivos musicais são características coerentes a esse perfil de ouvinte que “consome conforme a medida da legitimação pública do que é consumido”, mas, apesar de não estar distante do modo de escuta ditado, “comporta-se de modo hostil com relação às massas e age de maneira elitista” (ADORNO, 2011, p. 64). Satisfeito com a posse e sua exposição constante à música, tal ouvinte gaba-se de seu conhecimento, apesar da superficialidade de seu saber. Para Adorno, a relação desse ouvinte com a música é fetichista devido ao fato de que ele não estabelece relação com a música em si

pouco importa o desenvolvimento de uma composição, sendo que a estrutura auditiva é atomizada: o tipo fica à espera de momentos determinados, melodias supostamente belas e momentos grandiosos. [...] A alegria pelo consumo, por aquilo que, de acordo com sua linguagem, a música lhe dá, prepondera sobre a alegria consoante à própria obra de arte e que esta lhe exige (ADORNO, 2011, p. 64).

De certo modo esse tipo de ouvinte declina porque a pretensão de saber mais que os outros se tornou uma pretensão punida pela própria indústria cultural, que ao mesmo tempo estabelece distinções entre os produtos e veda a possibilidade de estabelecer critérios objetivos que possam discriminá-los.

Estabelecendo uma relação específica com o que é escutado, mas ainda assim, distante das características intrínsecas do objeto, está o ouvinte emocional. Aquilo que é percebido se transforma, para ele

[em] expediente essencial para a ativação de excitações instintivas reprimidas ou domadas pelas normas civilizatórias, convertendo-se em uma fonte variegada de irracionalidade que ainda permite, àqueles que se aferram inexoravelmente ao sistema de autoconservação racional, sentir alguma coisa (ADORNO, 2011, p. 65-66).

Desse modo, para Adorno (2011, p. 66), é fácil fazer esse ouvinte chorar: “o caráter imediato de sua reação acompanha uma cegueira, às vezes taciturna, diante das coisas às quais reage”. Mantendo uma ingenuidade, esse ouvinte “não quer saber de nada e, por isso, é desde o início fácil de comandar” (ADORNO, 2011, p. 66). Apesar de

eventualmente esse ouvinte gabar-se de um gosto musical “sensível”, ele é facilmente integrado pela insensibilidade da indústria cultural.

Ao ater-se aos aspectos puramente emocionais das canções, como se as músicas dissessem o que o ouvinte sente e o liberassem para se emocionar, tal postura de escuta desconsidera os elementos técnicos da música e se desfaz da exigência de compreensão intelectual da obra: “a escuta consciente é confundida com um comportamento frio e extrinsecamente reflexivo diante da música. Com ímpeto, o tipo emocional opõe-se às tentativas de ensinar-lhe uma escuta estrutural” (ADORNO, 2011, p. 68). Com efeito, para uma adequada audição também seria necessário estabelecer uma relação afetiva, no entanto, condenar a consciência musical à frieza rendendo-se à projeção sentimental nas músicas é entregar-se a uma escuta fetichizada e não cognoscitiva.

O quinto tipo descrito por Adorno, o ouvinte do ressentimento, talvez careça de uma atualização na descrição proposta por Adorno, no entanto, afirmar que existe um tipo de ouvinte que “desdenha a vida musical oficial como algo desgastado e ilusório” e que “foge para trás em direção a períodos que acredita estarem protegidos contra o caráter mercadológico dominante” (ADORNO, 2011, p. 68) parece ainda atual em frases corriqueiras como “antigamente não era assim” ou “no meu tempo o gosto não era degenerado assim”, por mais questionáveis que sejam as modas de “antigamente”. Adorno (2011, p. 70) afirma que “para o ouvinte do ressentimento, a subjetividade e a expressão acham-se intimamente ligadas à promiscuidade, sendo que ele não consegue suportar o pensamento acerca desta última”. Este ouvinte, ao contrário do sentimental, apega-se à reificação e às proibições como normas de seu próprio comportamento musical. Essa forma de escuta possui, então, um elemento masoquista que precisa constantemente proibir algo a si mesmo. Enraivecido e ressentido pelo comportamento musical geral, tais ouvintes

pretendem eliminar aquilo que não foi domesticado por rígidos ordenamentos, o que há de errático, indomado, cujo último e triste vestígio são os *rubati* e as exhibições dos solistas; tal como outrora nos campos de concentração, trata-se de eliminar da música também os ciganos (ADORNO, 2011, p. 70).

Adorno comenta sobre a dificuldade de decifração desse tipo musical, mas aponta que, por vezes, esse é o ouvinte “recrutado da pequena burguesia ascendente, que tinha diante dos olhos, seu próprio declínio” na qual ainda vigora o antigo medo da proletarização e que, por isso, “sua consciência e seu posicionamento diante da música são resultantes de um conflito entre posição social e ideologia” (ADORNO, 2011, p. 72). Talvez os atuais vestígios de espaços indomados alvos do ataque de ouvintes ressentidos sejam o carnaval, as rodas de samba e os bailes *funks*, tendo todos eles, em algum momento, provocado mais furor policialesco do que crítica musical qualificada. O ouvinte do ressentimento (*ressentiment*), portanto, rejeita de forma não crítica o mecanismo da indústria cultural que cria e sustenta as modas e se refugia em conteúdos antigos que ele considera imunes aos mecanismos de mercado.

Mais claramente localizado temporalmente encontra-se o ouvinte fã de jazz. No entanto, tal perfil parece consoar atualmente ao que poderia ser chamado de ouvinte fã, já não importando qual o alvo da idolatria, mas sim as características peculiares de tal postura auditiva. O jazz nos anos de 1940, no discurso adorniano, pode ser pensado em correspondência com as músicas comerciais contemporâneas quando consideramos o que ele afirma em trechos como: “o âmbito do jazz já se acha ligado à música comercial em função do próprio material inicial dominante, a saber, do *hit*” (ADORNO, 2011, p. 74). Assim, esse ouvinte “encontra-se com mais frequência, é claro, em meio à juventude, embora também seja cultivado e explorado pelo comércio voltado ao público *teenager*” (ADORNO, 2011, p. 74). Embora o jazz hoje não possa ser caracterizado como o gênero musical mais comumente divulgado comercialmente, o tipo descrito por Adorno não parece estar ausente na contemporaneidade se considerarmos a situação de adolescentes idolatrando astros de modas musicais. Além disso, é notório o rótulo de “universitário” emoldurando alguns gêneros musicais conforme a moda ditada.

Se Adorno considerava esse perfil “numericamente modesto”, “fundindo-se, em um tempo não muito distante, com o ouvinte do ressentimento” (ADORNO, 2011, p. 75), talvez a atualização implique ainda outros aspectos, já que a diversificação e a segmentação do mercado musical criaram tantas modas musicais e tantos estilos – obviamente pautados em critérios de mercado e não especificamente musicais – que fica em primeiro plano uma relação meramente mercadológica. Os diversos tipos de fã também podem ser pensados próximos ao ouvinte de entretenimento. “O tipo de ouvinte do entretenimento é aquele pelo qual se calibra a indústria cultural, seja porque ela o engendra ou o traz à tona” (ADORNO, 2011, p. 75). Ouvindo música apenas como entretenimento, sem estabelecer uma relação específica com o objeto, esse tipo de escuta aparenta-se do comportamento de fumar: “é antes definida mediante o mal estar ocasionado pelo desligamento do aparelho de rádio do que mediante o prazer obtido, por mais moderado que seja, enquanto ele ainda se acha ligado” (ADORNO, 2011, p. 75). Troquemos rádio por fone de ouvido e teremos uma atualização desse tipo produzida pelo desenvolvimento tecnológico. Além disso, esse tipo de escuta não busca um sentido na música, mas sim uma fonte de estímulo, o que se assemelha à lógica do vício:

A tendência ao vício é inata às constituições sociais e não pode ser facilmente reprimida. Resultantes do conflito são, pois, todos os esquemas de comportamento que satisfazem com brandeza a necessidade viciada sem interferir em demasia na moral do trabalho dominante e na sociabilidade: a postura, no mínimo indulgente, da sociedade para com a degustação de álcool, bem como a aprovação social do ato de fumar. A dependência musical de um bom número de ouvintes do entretenimento teria o mesmo sentido (ADORNO, 2011, p. 77).

O último tipo descrito por Adorno diz respeito àquele que é indiferente à música, ou amusical. O autor considera que não se trata de uma falta de disposição natural, mas provavelmente de certas características do processo educativo já na primeira infância, lançando a hipótese, que considera ousada, de que pessoas amusicais foram provavelmente submetidas a uma autoridade brutal e significativamente rígida ainda no período infantil. Para Adorno, ainda há muito que se aprender sobre o que significa, do ponto de vista social, a falta de musicalidade.

Em alguma medida, os tipos mais próximos de uma escuta produzida pelo contato com a indústria cultural, na tipologia proposta por Adorno, denunciam uma postura de distração concentrada dos ouvintes, sem as quais a configuração das músicas que as indústrias culturais disseminam não poderia ser tolerada. Nesse sentido, se considerarmos que as indústrias culturais somente aumentaram sua abrangência, contemporaneamente, a distração concentrada seria um comportamento disseminado entre os ouvintes. Falando sobre a escuta produzida pela música padronizada disseminada em vários meios de comunicação, Adorno afirma: “a estrutura mental a que a música originalmente apelava, em que ela se sustenta e que perpetuamente reforça, é simultaneamente uma estrutura de distração e desatenção” (ADORNO; SIMPSON, 1986, p. 136), coerente com a construção das músicas a partir de conteúdos discretamente conhecidos e desconhecidamente discretos (ADORNO, 1991). Se tal comportamento já era reconhecível à época de Adorno, é necessário aqui aprofundar a discussão sobre os mecanismos que permitem que o ouvinte escute música sem escutar, ou escutando apenas alguns rastros que o auxiliam na identificação da canção, afinal, nosso momento histórico não nos autoriza a afirmar que superamos o comportamento distraído da grande massa.

Além disso, precisamos considerar que os estímulos musicais que chegam aos ouvidos dos consumidores atuam em concorrência cada vez mais acirrada, se tornando quase ubíquos, e produzindo uma alta concentração de estímulos, daí a radicalização dessa estrutura subjetiva relacionada à indústria cultural, que culmina no uso ampliado da expressão distração concentrada por C. TÜRCKE (2010). Este autor, em seu livro *Sociedade Excitada*, discute que contemporaneamente a necessidade de estímulos se manifesta como um vício. E, ao mesmo tempo, tal torrente de estimulação culmina em mais distração. Assim, o conceito de “distração concentrada”, também diz respeito ao desaparecimento do tempo livre, ocupado de modo equivalente ao tempo de atividades alienada de trabalho: o modo de organização do trabalho na lógica do sempre igual desenvolve uma correspondente conduta receptivo-estética (TÜRCKE, 2010, p. 266). Ao discutir historicamente essa penetração da lógica da indústria no tempo de ócio, o autor afirma que o espaço de lazer tornou-se um vácuo que constringe a ser preenchido por distração e movimento próprios da linha de produção (TÜRCKE, 2010, p. 263-268). O filme – e também a música comercial – podem ser pensados como elementos que reforçam essa lógica:

Este concentrar-se elementar, nomeado por Kant como “percepção original” – como eixo de toda percepção e pensamento, eixo este que é incondicionado, inatingível, e que transcende a toda transformação histórica – há muito foi minado e se apresenta atualmente apenas por meio da luz da onipresença dos choques audiovisuais (TÜRCKE, 2010, p. 275).

A capacidade humana de concentrar-se, “tornar sedentários os sentimentos, as representações e os pensamentos” (TÜRCKE, 2010, p. 275), paulatinamente desenvolveu-se a ponto de a atenção conseguir fixar-se apenas em um concentrado de estímulos que preparam os sujeitos para um rápido esquecer. Isso porque há um movimento das funções psicológicas superiores de modo coerente à invasão gradativa, porém violenta, que o modo de trabalho na sociedade capitalista exerce sobre os outros âmbitos da vida cotidiana, além do próprio tempo de trabalho. Em alguma medida essa estrutura subjetiva, que já estava presente na época em que o rádio era o principal meio de divulgação da indústria cultural musical, desenvolveu-se a passos largos quando o desenvolvimento tecnológico possibilitou uma invasão inaudita da vida cotidiana pela lógica do trabalho. Adorno e Simpson (1986, p. 136) discutem que:

A noção de distração só pode se entendida de modo apropriado de sua situação social e não em termos auto-suficientes de psicologia individual. A distração está ligada ao atual modo de produção, ao racionalizado e mecanizado processo de trabalho a que as massas estão direta ou indiretamente sujeitas.

O comportamento distraído dos ouvintes de música comercial deve ser considerado a partir de um olhar para além da compreensão da psicologia individual dos ouvintes, tomando sua subjetividade e suas capacidades perceptivas como processos engendrados em mediações sociais que se relacionam, inescapavelmente, com a lógica mecanicista e tecnicista que nosso tempo, ainda em nome do progresso, reconhece como a única lógica útil e legítima. Da mesma forma a concentração em alta medida de estímulos excitantes tem de ser remetida às condições materiais objetivas; a forma de organização do trabalho leva as massas a uma necessidade tanto de fugir da monotonia como de evitar qualquer esforço. Ora, escapar da monotonia exige, justamente, esforço! As experiências realmente novas e interessantes só são possíveis mediante um esforço empregado, ao menos, durante as atividades de lazer. Mas isso as massas recusam, pois estão saturadas do esforço sem sentido do trabalho alienado e o próprio tempo de lazer foi subsumido pela lógica do trabalho (ADORNO; SIMPSON, 1986).

A música popular se vende, então, como um estimulante que não exige qualquer esforço, afinal, essas músicas já nascem sempre iguais e mastigadas. Para Adorno (1991) “o modo de comportamento perceptivo, através do qual se prepara o esquecer e o rápido recordar da música de massa, é a desconcentração”.

De outro lado, a concorrência entre os estímulos na indústria cultural gera a situação em que a desconcentração ocorre em condições de alta concentração de estímulos. Afinal,

[se] os produtos normalizados e irremediavelmente semelhantes entre si, exceto certas particularidades surpreendentes, não permitem uma audição concentrada sem se tornarem insuportáveis para os ouvintes, estes, por sua vez, já não são absolutamente capazes de uma audição concentrada (ADORNO, 1991, p. 96)

A distração e a desconcentração do ouvinte são, portanto, tanto pressuposto como produto da orquestração do mercado cultural: “por um lado, o domínio da produção e da promoção pressupõem distração e, por outro lado, eles a produzem” (ADORNO; SIMPSON, 1986, p. 137). Enquanto pressuposto, a indústria cultural da música encontra ouvintes já fatigados pela repetição do trabalho e preocupados com a manutenção da vida na sociedade capitalista; como produto, a música comercial não encontra outra possibilidade a não ser construir um ouvinte desatento, afinal, prestar atenção em quê? Até porque, além de digeridas, as melodias de música popular dizem ao ouvinte “para não ficar preocupado, pois ele não há de sentir falta de nada” (ADORNO; SIMPSON, 1986, p. 138). Além disso, fugir dessa configuração se torna impossível ou, na melhor das hipóteses, bastante complicado. Essa “impossibilidade de fugir causa a difundida atitude da falta de atenção na música popular” (ADORNO; SIMPSON, 1986, p. 137).

Não se dedicando a perceber a música em si mesma, seja para apreciá-la ou para recusá-la, nem estabelecendo um juízo musicalmente válido, os ouvintes se entregam a uma audição fetichizada, que corresponde, afinal, a uma incapacidade de ouvir. Dessa forma, a suposição de Adorno é de que a aceitação manifesta pela massa de ouvintes se deve a outros fatores que não a própria música! E, já não sendo capazes de ouvir atentamente, “por muitas razões – o bastante citado acúmulo de estímulos é apenas uma delas – a capacidade de concentração está indubitavelmente diminuindo” (ADORNO, 1986, p. 159), de modo que, mesmo as músicas sérias com potencial de autonomia artística, se fetichizam no encontro com esses ouvintes, construídos para recusarem aquilo que os provoca e os faz pensar. Em outras palavras, mesmo a música que composicionalmente escapou de uma construção padronizada e fetichista proposta pela indústria cultural, pode fetichizar-se ao encontrar ouvidos moucos que a recusam, a temem, ou até atribuem a ela algum valor de status, o que acontece com aquele que é pretensamente um consumidor de cultura refinado, mas sequer a escuta como uma linguagem em si mesma.

O comportamento ideológico e também fetichista do ouvinte atual perante a música também fica evidente quando se pensa que é ilustrativo de nosso tempo um ouvinte carregando consigo aparatos técnicos repletos de músicas de sucesso comercial, cujo

som é considerado agradável e motivador. Ainda é bastante presente a ideia de que basta que um som agradável ecoe para que o ouvinte seja convencido de que, pelo menos enquanto estiver no “escudo”, na “bolha” de isolamento percebido quando se usa um fone de ouvido, é possível se defender dos males deste mundo, um isolamento que, justamente, é um dos elementos da impotência que o ouvinte tanto reconhece como nega. Essa postura ideológica se coaduna com a postura distraída e desatenta, pois bastaria um ouvido minimamente atento para se deparar com as gritantes contradições do nosso momento histórico.

Quando essas tipologias e a reflexão sobre os modos de relação com a música são provocadas com questionamentos acerca de preocupações de caráter educativo, é evidente que não se trata de uma tarefa simples, num sentido – apenas – de modificações em metodologias de ensino, criatividade nos modos e conteúdos ensinados e reformas afins:

A situação imperante visada pela tipologia crítica não é culpa daqueles que escutam isso e não aquilo e nem mesmo do sistema da indústria cultural, que fixa sua condição espiritual para poder canibalizá-los melhor, mas se assenta em profundas camadas da vida social, tal como na separação entre o trabalho intelectual e o corporal; entre arte inferior e elevada; na formação superficial [*Halbbildung*] socializada e, por fim, no fato de que uma consciência correta não é possível em um mundo falso e no qual os modos sociais de reação diante da música permanecem sob o feitiço da falsa consciência (ADORNO, 2011, p. 81).

Decorre dessa condição aporética que a reflexão acerca da formação de bons ouvintes, considerando as implicações sociais e psicológicas que se seguem da atitude de “pensar com os ouvidos”, bem como as que se seguem do não pensar, demanda que uma atitude pedagógica adequada envolva questões no âmbito da Educação, da Filosofia, da Psicologia e da Música. Ao mesmo tempo, se a educação musical tiver como proposta se contrapor à desatenção e ao consumo irrefletido de obras musicais, promovendo espaços em que seja possível desenvolver a atenção e perceber a música enquanto tal, já se torna viável um caminho para a formação de um bom ouvinte.

## **Sobre educação, música, negatividade e a desconstrução das paredes nos ouvidos**

As discussões sobre os problemas educacionais e sobre os meios e formas de ensinar vêm de tempos remotos, mas na modernidade a tendência predominante é compreender a pedagogia principalmente como técnica. A constatação sobre o colapso e a precariedade da formação humana e das instituições responsáveis socialmente pela formação dos indivíduos também tem longa data, mas é sempre importante frisar que mais do que apontar uma forma supostamente correta de ensinar

é fundamental considerar que esse ato envolve uma longa série de questões sociais, históricas, psicológicas, institucionais, culturais etc. O diagnóstico adorniano, se por um lado soa como um profundo pessimismo e como uma crítica que não aponta qualquer saída, de um lado leva a sério a exigência de considerar os atos educativos em sua complexidade intrínseca, criticando a tendência a os reduzir a uma questão “pedagógica”, enquanto de outro lado, indica também a esperança e a possibilidade de uma educação musical que possa promover uma relação adequada dos ouvintes com a música e que supere o consumo ideológico. Em outras palavras, mesmo diante da crítica radical – e talvez justamente em função dela e da agudeza do diagnóstico – emergem possibilidades de fomentar reflexões acerca do processo formativo no sentido de se promover um relacionamento cognoscitivo dos sujeitos com as músicas:

A única coisa que se pode fazer, sem criar para si demasiadas expectativas em relação ao êxito, é enunciar o já conhecido, e, além disso, no âmbito musical especializado, trabalhar o possível a fim de que uma relação qualificada e cognoscitiva com a música se ofereça em substituição ao consumo ideológico. Contra este último já não se pode opor mais nada a não ser modelos dispersos de um relacionamento com a música, bem como uma música que fosse, ela mesma, diferente daquilo que é (ADORNO, 2011, p. 136).

Se nos colocamos no lugar do educador musical, isso gera exigências abrangentes, uma vez que essa relação consciente e cognoscitiva implica uma tarefa negativa e crítica relacionada à compreensão da ideologia própria da indústria cultural musical e uma tarefa positiva, que consiste na apreensão das técnicas musicais desenvolvidas ao longo da história e do repertório produzido pela música séria. Em suma, não é possível uma educação musical crítica se o educador, além do domínio teórico e técnico da música, não compreende a dimensão histórica, social e política de seu objeto. Efetivamente, é também importante apontar que essas dimensões sociais estão imanentemente presentes nas músicas, e é possível à análise crítica – isto é, a uma escuta cognoscitiva – identificá-las.

Se por um lado diferentes tradições, em diferentes momentos históricos e em diferentes organizações sociais, pensaram e organizaram os meios e fins da educação conforme suas necessidades e valores, por outro lado alguns aspectos precisam necessariamente, em qualquer situação, ser considerados quando pensamos a formação de seres humanos. Elencamos três que nos parecem essenciais: em primeiro lugar o fato de sermos uma espécie que nasce ainda completamente dependente e incapaz de garantir a própria sobrevivência ou executar qualquer tarefa humana, ou seja, todo e qualquer sujeito nasce potencialmente um ser humano, mas carece sempre e necessariamente de educação: cada nova geração humana precisará ser apresentada e inserida ao mundo e àquilo que foi realizado antes dela. Isso nos encaminha a um segundo aspecto: alguns conteúdos, por sua pertinência e necessidade, mas também variando conforme diferentes concepções e diferentes momentos

históricos, precisam ser apropriados pelo sujeito que aprende. Existem saberes que permitiram à humanidade chegar ao atual nível de desenvolvimento, ainda que com suas contradições; saberes que potencialmente possibilitam a nossa sobrevivência enquanto seres sociais que vivem em conjunto; que permitem a compreensão mais profunda das complexas relações humanas; saberes que potencialmente nos humanizam. Tais conteúdos não são neutros, mas precisam ser apresentados e discutidos junto às novas gerações numa produtiva dialética entre o já estabelecido, o velho, e aquilo que ainda podemos ser, fazer e questionar, apontando a possibilidade do novo. Tal configuração faz emergir um terceiro elemento: é necessário que haja mediação entre as novas gerações e os saberes já conquistados e construídos. Sendo produto do trabalho e da imaginação humana, os elementos da cultura não podem ser meramente presumidos por aqueles que aprendem, mas carecem de um sujeito que, por já ter se apropriado do conteúdo em questão, o apresente e discuta junto aqueles que aprendem. Esse lugar é comumente ocupado pelo professor. Enquanto relação dialética, conteúdo, professor e aluno se transformam num movimento de experimentar a que podemos chamar de educação (GRUSCHKA, 2009).

Quando falamos em educação estética ou musical esses aspectos necessários também devem estar presentes. Até mesmo quando existem referências a notórias habilidades de aprendizagem, sensibilidade e execução musical em alguns sujeitos, há elementos que não podem ser menosprezados sob risco de se diluir séculos de trabalho humano: existe uma história das artes e das músicas; existem símbolos que, estabelecidos de modo arbitrário, carecem de mediação e não podem ser pressagiados; existem relações e sentidos cuja compreensão clama por conhecimentos para além do talento; existe um vasto repertório musical que não alcança as possibilidades midiáticas de disseminação e que, até mesmo por isso, constitui-se a partir de construções sonoras que não são imediatamente acessíveis. A importância de articular saberes de diversas áreas e de possibilitar a experimentação de construções sonoras diferentes e variadas se torna evidente ao considerarmos que isso representa a contramão do que oferecem as obras que, condenadas ao sucesso pela indústria cultural, aferram-se a fórmulas com conteúdos discretamente conhecidos e desconhecidamente discretos (ADORNO, 1991, p. 95). Daí a relevância da escolha do repertório e da crítica do que se ensina quando se pensa uma educação musical para além da deformação midiática:

É preciso compreender que o repertório não é apenas um meio para o aprendizado de conteúdos musicais: ele, muitas vezes, é o próprio e principal conteúdo. Nesse sentido, é preciso refletir sobre sua adequação pedagógica e sobre seu alcance formativo, não só no aspecto intrinsecamente musical, mas também para além da técnica. É necessário e urgente refletir sobre as possibilidades de formação que ele veicula: é preciso, para isso, utilizar, sem medo de parecer elitista ou arbitrário, instrumentos de valoração e julgamento que sejam inerentes ao comportamento de um bom ouvinte (NOGUEIRA, 2015, p. 117).

Ao propor uma reflexão sobre a educação musical negativa, não se pode esquecer dos momentos de positividade que ela inescapavelmente contém, visto que conteúdos – obras musicais, mesmo as presentes constantemente na indústria cultural – são necessários para a desconstrução das paredes nos ouvidos. É necessário, entretanto, compreender que atualmente a tendência social dominante produz uma potente nivelação da audição através dos mecanismos da indústria cultural, e que trata-se de recusar a facilitação e a mediocridade forjada e demandada por esses mecanismos: “contraditoriamente, ao se ‘facilitar’ o acesso à música por meio de arranjos simplificados, deixa-se de oferecer ao ouvinte justamente aquilo que poderia fazê-lo crescer por meio de sua complexidade” (NOGUEIRA, 2012, p. 103-104). Isso considerado, é preciso que o ensino musical que pretende formar “bons ouvintes”, sem perder de vista a finalidade ético política da formação, não descuide do ensino técnico musical, o qual permite uma relação cognoscitiva com a música enquanto linguagem específica. Sem tal conhecimento, uma relação intelectual com a música se torna impossível. O conhecimento histórico e político acerca do desenvolvimento da técnica musical também não pode ser apartado do processo formativo, como se existisse apenas um modo “correto” e oficial de se fazer música. A relação intelectual com as obras musicais exige também que as produções sejam compreendidas necessariamente relacionadas a um contexto histórico e a uma organização social:

Os elementos para reflexão sobre arte e educação a partir da Teoria Crítica podem ser traduzidos na atitude filosófica de sempre confrontar arte, sociedade e história, considerando a relação de imanência entre elas. Essa base reflexiva, que não se encerrou com Adorno e Benjamin, para continuar existindo precisa estar sempre se remetendo à dinâmica histórica (BATISTA, 2007, p. 95).

Tratar-se-ia assim, de criar condições para uma real relação com as obras musicais eventualmente “difíceis”, no sentido de que exigem mais do que uma escuta desatenta. Seria importante levar a uma compreensão dessas obras, tal como daquelas em que predomina o reconhecimento, discutindo tanto o privilégio do já escutado como a necessidade eventual de renunciar e recusar o prazer sensual e fetichista proposto pelas peças forjadas a partir dos critérios de sucesso midiático. Abrem-se assim possibilidades de experienciar outras formas de fruição musical, mais amplas e mais verdadeiras porque procuram englobar as dimensões do sensível e do cognoscente, abrangendo as esferas afetiva e intelectual:

[...] o próprio conceito de ascese é dialético na música. Se em outros tempos a ascese derrotou as exigências estéticas reacionárias, nos dias que ocorrem ela se transformou em característica e bandeira da arte avançada. [...] A arte considera negativa precisamente aquela possibilidade de felicidade, à qual se contrapõe hoje a antecipação apenas parcial e positiva da felicidade. Toda arte ligeira e agradável tornou-se mera aparência e ilusão (ADORNO, 1938/1991, p. 82).

Considerando a radicalidade da crítica necessária à educação e à educação musical, num tempo em que, como afirma Gruschka (2009, p. 140): “deve-se fazer apenas crítica construtiva, como se o simples desejo de que as coisas fossem diferentes ajudasse”, trata-se aqui de ocupar o lugar de um “estraga prazer” que propõe que a educação musical seja capaz de pensar-se a si mesma e de se questionar: por que, afinal, ela não é o que poderia ser?

## Considerações finais

A atualidade da crítica musical de Adorno está relacionada, infelizmente, à permanência – ou à radicalização – das estruturas sociais alienadas que ele denunciou, e que se reproduzem, não sem mediações, no âmbito pedagógico. O que ela oferece não é um bálsamo tranquilizador, uma receita de educação segura e agradável, mas uma exigência austera e radical: pensar o caráter ambíguo dos objetos culturais, de qualquer nível, no processo de formação dos seres humanos. A afirmação de Walter Benjamin de que todo objeto de cultura é também um objeto da barbárie, isto é, a constatação de que a cultura contém uma inescapável contradição, é uma das premissas básicas da crítica musical adorniana.

Nesse sentido, comete-se uma injustiça ao seu legado crítico quando se afirma que ele seria um elitista burguês que teria recusado o jazz e a música popular como um todo militando em favor da música de vanguarda europeia da segunda escola de Viena. Ora, a despeito do caráter evidentemente militante de alguns de seus escritos musicais, o sentido de sua obra crítica contém fundamentalmente a exigência de pensar as ambiguidades de todos os objetos culturais, e isso vale tanto para Schoenberg e Beethoven como para o jazz ou a música de sucesso. O problema é que realizar de modo radical esse tipo de crítica pressupõe uma formação que, segundo sua própria avaliação, está em franco declínio. Se hoje as pessoas vão a museus fazer *selfies* ao lado da Gioconda, e se mesmo os curadores de museus já consideram esse tipo de comportamento aceitável, então a recusa da crítica adorniana se deve mais a suas qualidades do que aos seus eventuais limites.

Aos educadores interessados em resguardar ainda espaços e momentos para a formação, a obra de crítica musical de Adorno – tal como sua psicologia social dos ouvintes – oferece um desafio: estuda-la levanta inúmeras questões sobre o processo pedagógico, um tema em que este músico e filósofo apenas esboçou algumas poucas reflexões, muito mais do que oferece receitas ou métodos. Entrementes, a direção da educação que emerge dos seus textos sobre a pedagogia é clara: deve-se trabalhar para a emancipação dos estudantes, para desenvolver as capacidades intelectuais e sensíveis que lhes permitam avaliar criticamente a cultura de modo a não reproduzir de forma inconsciente seus elementos de barbárie. Educadores interessados nesse fim não podem abrir mão desse diálogo com Adorno, e desconstruir as paredes nos ouvidos nos parece um elemento importante para a tarefa da emancipação.

## Referências

- ADORNO, T. W. O fetichismo na música e a regressão da audição. Tradução Luiz João Baraúna. In: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. *Horkheimer e Adorno*. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p. 79-105. Publicação original 1938. (Coleção Os Pensadores.)
- \_\_\_\_\_. *Introdução à Sociologia da Música: doze preleções teóricas*. Tradução Fernando R. de Moraes Barros. São Paulo: Editora Unesp, 2011, p. 271-295. Publicação original em 1973.
- ADORNO, T. W.; SIMPSON, G. Sobre música popular. Tradução Flávio R. Kothe. In: COHN, G. (Org.). *Theodor W. Adorno: Sociologia*. São Paulo: Editora Ática, 1986. p. 115-146. Publicação original em 1941.
- ARAÚJO, R.; FEDICZKO, I. Impactos do mp3 na música: reprodutibilidade, compartilhamento e regressão. *Aurora: revista da arte, mídia e política*, São Paulo, n. 12, p. 163-175, 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/aurora/article/viewFile/7418/5401>>. Acesso em: 28 jan. 2017.
- BATISTA, S. S. S. Elementos para reflexão sobre arte e educação a partir da Teoria Crítica. In: CROCHIK, J. L. et al. (Org.). *Teoria Crítica e formação do indivíduo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 93-102.
- CARONE, I. Adorno e a educação musical pelo rádio. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 477-493, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a09v2483.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2017.
- \_\_\_\_\_. Indústria cultural e indústrias culturais: alguns apontamentos. *Impulso*, Piracicaba, v. 23, n. 57, p. 9-17, maio/set. 2013. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/1810/1151>>. Acesso em: 28 jan. 2017.
- DUARTE, R. Esquematismo e Semiformação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 441-457, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a07v2483.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2017.
- GRUSCHKA, A. Pedagogia negativa como crítica da Pedagogia. In: PUCCI, B.; ALMEIDA, J. de; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Org.). *Experiência formativa e emancipação*. Tradução Francisco Cock Fontanella e Newton Ramos-de-Oliveira. São Paulo: Nankin, 2009. p. 137-162.
- NOGUEIRA, M. A. Indícios de um princípio educativo na crítica musical de Adorno. In: PUCCI, B.; COSTA, B. C. G. da; DURÃO, F. A. (Org.). *Teoria crítica e crises: Reflexões sobre cultura, estética e educação*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 97-106.
- \_\_\_\_\_. Educação musical, repertório e emancipação no contexto da indústria cultural. In: MAIA, A. F.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Org.). *Teoria Crítica da Cultura Digital: Aspectos educacionais e psicológicos*. São Paulo: Nankin, 2015. p. 109-118.
- REZENDE, G. S. S. L. Entre a repressão e a sublimação: a experiência da música na modernidade. *Ideias*, Campinas, n. 1, p. 11-35, 2. sem. 2010. Disponível em: <<http://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ideias/article/view/57/53>>. Acesso em: 28 jan. 2017.
- TÜRCKE, C. *Sociedade excitada: filosofia da sensação*. Tradução Antonio A. S. Zuin, Fabio A. Durão, Francisco C. Fontanella e Mario Frungillo. Campinas: Editora Unicamp, 2010. Publicação original em 2002.

## Literatura recomendada

AB'SÁBER, T. A. M. *A música do tempo infinito*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

ALMEIDA, J. de. *Crítica dialética em Theodor Adorno: música e verdade nos anos vinte*. Cotia: Ateliê Editorial, 2007.

ATTALI, J. *Noise: The Political Economy of Music*. Translated by Brian Massumi. Chicago: University of Minnesota Press, 2003. Original Publication in 1977.

TÜRCKE, C. *Hiperativos! Abaixo a cultura do déficit de atenção*. Tradução José Pedro Antunes. São Paulo: Paz e Terra, 2016. Publicação original em 2012.

WISNIK, J. M. *O som e o sentido*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

# Uma análise estética do fazer artístico “real” e sua (re)criação no ambiente escolar

*An analysis of “real” aesthetic art making and its (re)creation in the  
school environment*

*Marcelo Rodrigues de Oliveira\**  
*Michele de Almeida Rosa Rodrigues\*\**  
*Maurício de Oliveira\*\*\**

**Resumo:** Este artigo apresenta uma análise estética do fazer artístico real<sup>1</sup> e sua (re)criação no ambiente escolar. As circunstâncias inclinaram para uma reflexão “ensino-aprendizagem” e coloca em discussão os tipos de aprendizagens formais, não formais e informais ao explorar as manifestações da cultura popular. Disso, foi possível a utilização de materiais recicláveis na produção de um espetáculo musical nos moldes de um desfile carnavalesco com uma proposta interdisciplinar que integram as modalidades Arte Visual, Teatro, Dança e Música. Logo, nossa proposta traz benefícios recíprocos, com o resgate e a preservação de elementos sagrados das comunidades, cujo saberes indicam contribuições significativas ao inseri-los no espaço escolar.

**Palavras Chave:** Análise estética. Material reciclável. Processo criativo. Desfile carnavalesco.

**Abstract:** This article shows an aesthetic analysis of the real artistic practice and its (re)make in the school environment. The circumstances tended for a “teaching-learning” reflection and put in discussion the kinds of formal learning, non-formal and informal while exploring the popular culture expressions. From this, it was possible the use of recyclable materials in the utilization of a musical show patterned on a carnival parade with an interdisciplinary proposal that integrate the Visual Art, Drama, Dance and Music modalities. Therefore, our proposal has mutual benefits, with the rescue and the preservation of holy elements from communities, whose knowledge indicate significant contributions while inserting them in the school environment.

**Keywords:** Aesthetic analysis. Recyclable material. Creative process. Carnival parade.

## Contexto histórico

O texto discute os saberes e formas de aprendizagens que se entrelaçam no campo das artes, valorizando as interações que são possíveis no espaço escolar. Para tanto, concordamos com Gainza (1988), que afirma que se deve musicalizar de forma a estimular a sensibilidade e tornar mais receptivo o fenômeno sonoro, considerando novas atitudes estéticas e filosóficas pelo viés do fazer criativo. Essa é a razão que nos levou à confecção, utilizando materiais recicláveis, de objetos sonoros

---

\* Faculdade de Música de Espírito Santo. E-mail: orquestramusic@yahoo.com.br

\*\* Faculdade de Música de Espírito Santo. E-mail: michele.musica@gmail.com

\*\*\* Faculdade de Música de Espírito Santo.

<sup>1</sup> Para Vygotsky, o termo “real” consiste na realidade que contribui para a aquisição de experiências que provêm do convívio social.

para a (re)criação de manifestações culturais no espaço escolar nos moldes de um desfile carnavalesco.

A princípio, recorreremos ao contexto histórico que discute os paradigmas, as dicotomias e a relação entre as modalidades artísticas, tendo a arte como parte da essência humana, sendo importante não perdermos de vista que “a educação, assim como a arte, interage com a sociedade” (FREIRE, 2011, p. 23). Partimos do estudo de Fischer (2007) que discorre sobre as origens, as funções e os desdobramentos das artes no decorrer da história que antigamente estava inclinada para o âmbito da magia, num contexto em que precisava ser mais explorada. Consequentemente, na Idade Média, a arte ainda estava restrita a altas habilidades e, paralelamente, caminhava com as ciências que envolviam o saber. A decorrência disso são as artes liberais resultando nas áreas de saberes como a gramática, a retórica, a lógica, a aritmética, a geometria, a música e a astronomia.

Com o tripé composto por arte, religião e ciência, surgem novas concepções. Para Fischer (2007), a arte se condiciona ao tempo com ideias e aspirações da humanidade. Logo, mudanças são prováveis, pois a identidade não é fixa e a coisa pura pode não existir, pois a cultura não é estática (HALL, 1997). Nesse entendimento, o desfile carnavalesco, temática que será discutida e problematizada no espaço escolar, teve um período marcado por inúmeras mudanças na década de 60 com a visão integradora de vários artistas de formação universitária que partiram para o ambiente carnavalesco com novos ideais junto ao padrão cultural da comunidade local (CAVALCANTI, 2000).

Diante dos aspectos evolutivos, Fischer (2007) destaca que a tecnologia trouxe influências para o campo das artes ao longo do século XIX com alterações significativas que transitaram no meio da sociedade. As transformações são oriundas de vários motivos evolucionários que perpassaram a história, tais como a modernização, o desenvolvimento da indústria do livro, da imprensa, da expansão das vias de comunicação etc. Nesse contexto, é provável que “as mudanças operadas pela globalização e os avanços nos meios de comunicações alteraram profundamente as formas de atuação da sociedade civil” (GOHN, 2015, p. 23).

Para Fischer (2007), o domínio técnico demandou, do sistema educacional, um exigível treinamento no ensino. Isso influenciou os modos básicos da atividade humana sob o ponto de vista moral, a civilização, com a era tecnológica, reverenciava uma minoria de pessoas tidas como talentosas. Mas constata-se que os aparatos tecnológicos contribuíram para ampliar as alternativas de aprendizagens, desencadeando outros saberes. Na visão de Trilla (1996) é provável que diferentes meios orientassem a educação no sentido de colocar em destaque outras formas além do pressuposto escolar, identificando o ensino não formal e informal.

## Dos sistemas de aprendizagens

Dos espaços alternativos encontramos autores com opiniões que se fazem relevantes aqui dialogá-las. Trilla (1996) adverte que, no final da década de 1960, surgem discussões de cunho pedagógico, consequência da crise que permeava sobre o sistema formal de ensino. Argumentava-se que a escola não tinha condições de ser responsabilizada por todos os fins educacionais. Então, viu-se a necessidade de que outros meios complementassem a formação do indivíduo. O autor entende que no caso da educação não formal, por incluir diversas características, têm-se a ocorrência satisfatória mediante atividades extracurriculares. De acordo com Gohn (2015), a arte é uma área abrangente de educação não formal por incluir aspectos de ordem sociopolítico, cultural e pedagógico, permitindo interagir com os saberes realizáveis ao longo da vida, seja de forma individual ou coletiva e ainda, promover a luta contra as desigualdades sociais.

A razão de considerar ambientes alternativos é que as ações neste trabalho são oriundas da produção artística das comunidades que produzem e reproduzem culturas nas quais objetivamos contextualizá-las dentro da escola. Disso, é sabido que: “Muitas obras de arte emblemáticas são frutos desse processo, no espaço público assumem o papel de educadoras pelo caráter enunciativo de sua simbologia, junto às representações de um povo, nação ou grupo social” (GOHN, 2015, p. 24).

## Inserção no espaço escolar

O ensino de música teve nas escolas, de certo modo, alterações históricas com a nova reforma da Lei 5.692/71 que introduziu a Educação Artística e conseqüentemente instituiu o perfil do professor polivalente para ministrar conteúdos que abrangem o imenso campo das Artes. Com o advento da Lei 9394/96, torna-se área de conhecimento para disciplina obrigatória com professores especialistas nas distintas modalidades. Nisso, os Parâmetros Curriculares sugerem que haja a interdisciplinaridade, o pluralismo de ideias, as concepções pedagógicas e a descentralização do ensino.

Ainda assim, o real pressuposto da Educação Musical desviou-se no espaço escolar com a disciplina de Artes propondo atividades complementares para diversos fins que a destinavam. Nesse caso, Santos (1994) nos adverte sobre a restrição das aulas de música com os chamados “eventos culturais” que, mesmo motivadores, sacrificam o processo. Segundo a autora, o professor acaba aceitando a função de festeiro, assumindo o papel de auxiliar pedagógico para outras disciplinas.

Isso está relacionado à problematização do trinômio Educação, Música e Cultura com foco na temática “Educação Musical: Diversidade Musical e o Papel da Escola”,<sup>22</sup> evidenciando o educador musical que precisa assumir uma nova postura mediante abordagens que relacionam identidade, diversidade e globalização cultural. Cruvinel (2005) levanta algumas questões pertinentes e viáveis em nossa pesquisa, tais como: Qual é o alcance do ensino musical nas dimensões culturais, sociais e humanísticas? A partir de quais concepções filosóficas? Quais metodologias devem ser utilizadas ou quais serviriam no contexto escolar?

Em respostas às questões, entendemos que há probabilidade de se explorar boas pesquisas acadêmicas quanto ao ensino de música agregado às experiências oriundas da comunidade. O exemplo disso foi o artigo, de nossa autoria, apresentado no XXV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – Vitória (ES) em 2015 sob a trajetória do 1º Mestre Sala do Estado do Espírito Santo, Sr. Aroldo Rufino de Oliveira e o surgimento da Escola de Samba Unidos da Piedade, a mais antiga do Estado do Espírito Santo. A iniciativa permitiu que uma tradição cultural adentrasse num recinto acadêmico e, em contrapartida, oferecesse informações primárias e coletadas junto às comunidades envolvidas caracterizando um tipo de educação não formal. É sabido que:

Quando é acionada em processos sociais desenvolvidos em comunidades carentes socioeconomicamente, ela possibilita processos de inclusão social por meio do resgate da riqueza cultural daquelas pessoas, expressa na diversidade de práticas, valores e experiências anteriores (GOHN, 2015, p. 19).

Então, é válida a pesquisa biográfica por se tornar uma relevante fonte de informação com saberes que vão além da academia, prova disso é o depoimento do investigado, Sr. Aroldo, que institui uma excelente fonte de material didático pelos conhecimentos que o mesmo dispõe, cujos detalhes nas informações enriqueceram naturalmente a citada narrativa.

## **Dos conteúdos implícitos**

Uma gama de conteúdos pode ser contextualizada de forma que os discentes criem situações reais como sugere o processo de (re)criação. No entanto, é preciso que o expectador da obra de arte seja educado a sentir satisfação pela invenção, sem que esta aceitação ocorra de forma passiva.

Para Trilla (1996, p. 17) há de se prover meios complementares para atender a demanda no processo educativo instituídos de ambientes alternativos de aprendizagens que

---

<sup>22</sup> VIII Encontro Regional Centro-Oeste da Associação Brasileira de Educação Musical, 1º Simpósio sobre o Ensino e a Aprendizagem da Música Popular e III Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical realizados em Brasília, no período de 21 a 23 de agosto de 2008.

identificamos como não formal e informal. Daí a proposta interdisciplinar intitulada “Linguagens Integradas”,<sup>3</sup> um conceito que integra as artes visuais, o teatro, a dança e a música, nos serviu de base para idealizarmos um espetáculo musical nos moldes de um desfile carnavalesco.

Em suma, é vantajoso apropriarmos de fatores extramusicais na melhor fruição dos conteúdos musicais para que sua absorção ocorra de forma mais natural possível. Para isso, é preciso tornar a educação formal indissociável dos sistemas não formal e informal, bem como o perfil do educador musical que esteja afinado com a contemporaneidade. De acordo com Green (1997) dois significados integram paralelamente uma análise a contento, sendo os Inerentes – elementos da linguagem musical – e os Delineares – aspectos em torno da música. Assim, passamos a expor o que identificamos como “conteúdos implícitos”, mas presentes nas atividades que veremos a seguir. Algumas etapas seguem o ritual do desfile carnavalesco e consistem em aprendizagens instituídas e compartilhadas pelos participantes em busca de um resultado previsto. A princípio temos o enredo que se transforma e absorve setores das artes que estimulam os sentidos humanos fundamentais: a visão e a audição. Nota-se que outros aspectos se destacam, como a escolha do tema; o desenvolvimento do enredo; as fantasias, as alegorias e o tempo do desfile (CAVALCANTI, 2000). Esse último é entendido por dimensões diferenciadas como o Tempo Diacrônico com datas específicas dos acontecimentos históricos; o Tempo Estrutural sincrônico com ocorrências dos períodos que se repetem. Exemplificando, temos a organização dos trabalhos que comumente intensificam no segundo semestre, seja na ocorrência dos ensaios, na elaboração do design das fantasias e na elaboração das alegorias, entre outros.

No Tempo Linear, o fluxo contínuo é inevitável e, de certa forma, implica no fator integral e pleno do “ao vivo” (CAVALCANTI, 2000). Ele é concebido no aspecto espacial na qual a escola se exhibe visualmente fragmentada pelo olhar de quem acompanha os acontecimentos numa sequência irreversível e de modo contrário do enredo que se repete. Disso temos o desfile que se desdobra num movimento linear, progressivo e sem pausas. Para a autora, tem-se a contraposição do enredo com o que é apresentado no visual.

No entanto, o espaço escolar favorece estratégias pedagógicas para a integralidade estética do evento que pode adequar-se ao limite do espaço físico. A forma expositiva, circular e pausada tende a favorecer a captura e melhor contato visual atrelado ao auditivo, destacando o “ao vivo” da cena. Assim, o momento auge do “rito”, celebração máxima, estimula os sentidos humanos que desempenham papel crítico na

---

<sup>3</sup> Trata-se de um projeto que faz parte da política educacional da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Vitória/ES, desde 2013, cujo objetivo é dar visibilidade às atividades entre o esporte, a dança, a ginástica, o cinema, a música e o teatro. Ainda, de acordo com Faria (2009), o termo é sinônimo de Artes Integradas.

experiência cultural, a “visão e a audição” (CAVALCANTI, 2000). O visual atinge a dimensão espetacular do evento (inerentes) enquanto o enredo, movido pelo samba, rege a festa, o canto, a dança e a união dos participantes, propiciando elementos que favorecem um ambiente festivo da celebração (delineares).

Em tese, observamos que a organização do evento é corroborada pelos espaços não formais e informais, considerando as atividades realizadas e a condição de seus integrantes que não seguem a rigidez de um ensino sistemático. A respeito do tipo de aprendizagens que se nota, vale o conceito de “aculturação” discutido por Hargreaves e Zimmerman (2006) que, segundo os autores, trata-se do processo espontâneo em uma dada cultura, sem qualquer esforço consciente ou direcionado, em função do ambiente em que vive.

Sobre esse entendimento, acreditamos que os barracões compreendem os locais que instituem a naturalidade da transmissão de novos saberes. Assim, temos o barracão que é a própria residência, o mundo interior da família que se reúne e desenvolve algumas atividades básicas. A diferença está no barracão da escola, na qual vigora as relações de trabalho e abrigam profissionais e voluntários com funções específicas (CAVALCANTI, 2000). Ainda podemos acrescentar que este ambiente se configura num espaço simbólico de reafirmação da cultura que traz a origem e a preservação da memória.

Numa entrevista com o Sr. Aroldo, o biografado do artigo citado, foi recordada que, em meio às rodas de Samba, havia uma brincadeira que se fazia somente entre homens, sendo a famosa pernada que lembra a tradicional capoeira. Trata-se de uma habilidade que, na roda, devia evitar a aproximação um do outro. Sobre este assunto coletamos o seguinte depoimento “o amigo deveria fundar uma escolinha de mestre-sala para daqui a uns anos não teremos dançarinos dessa arte que ele tão bem representou e representa” (SANTOS, 2014).

Além disso, havia um trabalho de artesanato muito relevante com a confecção de alguns instrumentos musicais como o chocalho que compunha tampinhas de garrafas de vidro obtidas dos bares ou coletadas nas ruas. Para a construção do reco-reco era preciso bambu grosso, colhido na mata, e outros materiais como caixotes de madeira e caixas de vinho trazidos do Mercado Municipal na Vila Rubim (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2015).

## **Material reciclável x objetos sonoros**

Aqui, optamos em dialogar alguns autores, cujas concepções vão ao encontro de nossa perspectiva por coincidirem com a temática de (re)criação no espaço escolar. Para tanto, devemos ter o cuidado de, ao selecionarmos os materiais, por vezes hierarquicamente, é tido um problema ao priorizar obras da ‘arte consagrada’ em detrimento

da produção cotidiana e a da cultura popular (FERNANDES, 2004, p. 77). Com a confecção dos objetos sonoros há benefícios estéticos com a criticidade dos alunos, autonomia, conquista e liberdade para o imaginário do processo criativo. De fato, o ambiente fica reflexivo e sócio educativo quando estimulamos o intelectual do aluno, confrontando-o constantemente (PERRENOUD, 2001). Ademais, a criação não está somente nas grandes obras, mas naquilo que o homem imagina, combina, modifica (VYGOTSKY, 2009). Os resultados são relevantes sob o ponto de vista de que a produção dos alunos denuncia “o aqui e o agora da obra de arte”, que possui sua “aura”, revelada pela autenticidade e existência única (BENJAMIN, 1994).

Para Pasquali (2013), é preciso que haja uma intervenção pedagógica diante da desvalorização de temáticas inovadoras para os atuais currículos escolares. A produção do som, resultado de experimentos propostos pelos próprios alunos é uma lacuna. Tal pressuposto é uma orientação pedagógica e tem fundamento na técnica utilizada pelo músico inglês, John Paynter orienta sobre a importância de usar recursos sonoros como os ruídos e, de certo modo, é o cenário da atual música contemporânea (SANTOS, 1994).

Discorridas as alegações que nos levaram à presente pesquisa, apresentamos a instituição, lócus deste trabalho, a EMEF Tancredo de Almeida Neves – TAN, situada na rua Central, n.º 285, bairro São José, em Vitória (ES). Vale lembrar que as aprendizagens não formais e informais trazem características viáveis a nossa ação docente. Ao invés de instrumentos convencionais, a manipulação de objetos sonoros é estratégica, mas não tão simples, elas facultam desafios, tal como o professor de instrumentos em escolas de música, ambas as práticas dispõem de um preparo estritamente profissional. De acordo com, Cruvinel (2005) há necessidade de renovação para o ensino coletivo de instrumento mediante as exigências do sistema de ensino na qual a formação do professor de música carece de preparação específica que não é oferecido pelas Universidades Brasileiras. A fim de preencher essa lacuna, ações integradas podem favorecer o processo de ensino. A autora entende que, o perfil do professor deve ser de um pesquisador, crítico e reflexivo, além de assumir uma postura de interventor social. Para Gohn (2015) a inovação pedagógica precisa adotar práticas ativas e construtivas. A simples leitura das obras de arte não é suficiente para a compreensão como o vivenciamento com novas experiências. A autora ainda nos adverte:

[...] articulando escola e comunidade educativa localizada no território de entorno da escola; ou mesmo dentro da própria escola, articulando saberes curriculares normatizados e atividades extraclasses, usualmente vistas como complementares na formação do educando [...] (GOHN, 2015, p. 19).

Em nosso caso, coincidentemente, o bairro é próximo a Usina de Coleta de Lixo, daí tem a arte que coincide, temporalmente, com a vida do artista e com o mundo em que essa vida é vivida (ARCHER, 2001, p. 73). Disso, passamos a citar a síntese de alguns comentários que foram colhidos numa pesquisa realizada pelos mesmos autores deste artigo intitulada “ARTE/MÚSICA: uma proposta integrada nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental”.

## Entrevista dos alunos

Alunas	Relato
A	“Oh! O instrumento reciclável, ele é bom, porque ele ajuda a natureza e porque a gente não tem que ficar gastando dinheiro que a gente tinha que comprar um instrumento caro, porque a gente podia comprar um remédio para a nossa vó, a nossa mãe ou pra alguma coisa que a gente vai precisar na nossa casa. E também é muito legal porque a gente se diverte fazendo ele, e quando a gente vai testar o som dele fica muito mais legal do que a gente pensaria que fosse um som de uma coisa comprada; acho muito legal isso. Eu queria fazer um reco-reco e um tambor junto. Por isso que eu peguei uma latinha de Nescau que tivesse cheio disso daqui (ondulações).”
B	“Bom, é! Meu pai na verdade que me ajudou, né, a fazer meu instrumento. Teve uma vez que tinha uma festa na escola de minha irmã, e aí ela me convidou também pra ir. Eu fui! Aí teve uma apresentação de capoeira, e aí eu vi o berimbau e tive a ideia de fazer o berimbau [...] eu idealizei com a nossa aula.”
C	“[...] É! Igual a aluna A falou, é melhor fazer e se divertir do que comprar um instrumento feito, já. Então é bom que a gente se diverte, economiza dinheiro e ainda mais nesta crise no Brasil, né? E achei legal, achei bem legal, assim, [...] porque é bom que a gente assim vê que a gente consegue fazer as coisas sozinhos e não precisa de ficar comprando, gastando dinheiro à toa.”
D	“É! Minha mãe me ajudou, né? Ela me ajudou a encontrar esse tipo, né (lata); é de leite em pó. Aí eu peguei uma folha, é, cole aqui (lata) e minha mãe me ajudou a escolher a cor. Eu pintei (verde), botei esses pinguinhos aqui (vermelho) de tinta e foi; aí saiu. Aí minha mãe me ajudou a pegar um palito (baqueta), aí eu toquei, aí eu falei bem assim: que vai ser um instrumento, o tambor.”

Isso reafirma a condição de aceitação e faz com que os indivíduos driblam os preconceitos com suas próprias produções. Para Lazzarin (2013), há contribuição na desconstrução da hegemonia que mantém a “estética das belas artes” em prol da abertura à pluralidade da criação artística. Assim, vemos uma análise estética com distintas abordagens no campo das artes, em face da diversidade na cultura brasileira que permite tal concepção.

Podemos notar uma série de elementos que transitam no meio da sociedade, mas não é possível hegemonizar os gostos e sim, tornar a cultura mais democrática nos diferentes modos de aprendizagens que se complementam. Concordamos que, entre as várias funções sociais, a música, tal como a arte em geral, segue o pressuposto funcional que vai além dos aspectos estruturais e específicos, mas contribuindo para a formação da cidadania.

## **O aspecto social**

Não podemos perder de vista que, com as práticas colaborativas, tem-se a mobilização de que a escola também educa para socializar, valorização pessoal e respeito à produção do outro (ARAÚJO, 2005). Aquele universo individual do artista que era visto com suas altas habilidades, distinguindo-o de outras atividades funcionais, passa a vigorar o anseio por maior integração com o mundo de forma compartilhada. Assim, ressalta o desejo de tornar social sua individualidade, cuja arte é um meio propício para esta realização. Para Fischer (2007), o ser humano estava em busca de algo a mais, que superasse sua condição de isolado na busca por objetos exteriores a si mesmo, numa dimensão maior pela totalidade que o completasse.

É justamente o princípio da coletividade que reforça o entrelaçar entre o individual (aluno), seus familiares, a instituição, os colegas etc. Isso nos orientou na temática com o desdobramento de ações que vão desde a coleta de materiais recicláveis à sua manipulação no trabalho que é estendido a outros participantes, isto é, com o envolvimento de pessoas que favorecem o convívio social como aspecto necessário à educação musical. Trilla (1996) nos adverte quanto à intencionalidade da aprendizagem do sistema não formal de ensino que demanda, também, a formação para a cidadania. Para Cruvinel (2005), a partir da concepção de uma educação transformadora, isto é, sob os pressupostos de uma formação humanística e social, é provável que desperte a consciência do educando para melhor adequar ao seu meio.

De certo, não se pode deixar de considerar o processo de construção do caráter social, aspecto de extrema significância no critério de inclusão que deve ser objetivo da escola. A formação geral do educando é um pressuposto que vai ao encontro da nossa proposta com o tema “Uma análise estética do fazer artístico ‘real’ e sua (re)criação no ambiente escolar” e, com a construção de objetos sonoros, pretende-se a realização de um evento nos moldes do desfile carnavalesco.

## Conclusão

Logo, é possível que tenhamos um novo olhar sobre a “produção e circulação”, como redes interligadas que torna óbvio a proposta em termos benéficos e recíprocos (ARAÚJO, 2005). Por um lado, promovemos o resgate, a preservação e a manutenção de elementos sagrados das comunidades como a cultura, a identidade e a memória a partir de sua inserção no espaço escolar. Em contrapartida, obtemos diversos saberes vistos como funcionais ao sistema formal de ensino oriundos dos ambientes não formais e informais com aprendizagens extracurriculares.

## Referências

- ARAÚJO, Samuel. Samba e coexistência no Rio de Janeiro contemporâneo: repensando a agenda da pesquisa etnomusicológica. In: ULHÔA, Martha; OCHOA, Ana Maria (Org.). *Música popular na América Latina: pontos de escuta*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 194-213.
- ARCHER, Michael. *Arte contemporânea: uma história concisa*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BENJAMIN, Walter. A Obra de Arte na Era da sua Reprodutibilidade Técnica. In: \_\_\_\_\_. *Magia e Técnica, Arte e Política*. Obras escolhidas, volume I. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. O rito e o tempo: a propósito do carnaval carioca. In: LOPES, Antônio Herculano (Org.). *Entre Europa e África: a invenção do carioca*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa; Topbooks, 2000. p. 79-94.
- CRUVINEL, Flávia Maria. *Educação Musical e Transformação social: uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.
- FARIA, Aline Folly. *Artes integradas: características das práticas desenvolvidas em escolas de Goiânia*. 2009. 177 f. Dissertação (Mestrado em Música)–Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2009.
- FERNANDES, José Nunes. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p.75-87, mar. 2004.
- FISCHER, Ernst. A função da Arte. In: \_\_\_\_\_. *A necessidade da arte*. Tradução Leandro Konder. 9. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2007.
- \_\_\_\_\_. A origem da arte. In: \_\_\_\_\_. *A necessidade da arte*. Tradução Leandro Konder. 9. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2007.
- FREIRE, Vanda Bellard. *Música e sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música*. 2. ed. Florianópolis: Associação Brasileira de Educação Musical, 2010. (Série Teses 1).
- GAINZA, Violeta Hemsy. *Estudos de Psicopedagogia Musical*. São Paulo: Summus, 1988.
- GOHN, Maria da Glória (Org.). *Educação não formal no campo das artes*. São Paulo: Cortez, 2015. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 57).
- GREEN, Lucy. Pesquisa em Sociologia da Educação Musical. *Revista da ABEM*, Salvador, n. 4, p. 25-35, 1997.

- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guarareira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- HARGREAVES, David; ZIMMERMAN, Marilyn. Teorias do desenvolvimento da aprendizagem musical. In: ILARI, Beatriz. (Org.). *Em busca da mente musical: Ensaio sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: Editora da UFPR, 2006. p. 231-269.
- LAZZARIN, Luís Fernando. Educação da sensibilidade estética e multidimensionalidade: sentidos da experiência da música nas filosofias da educação musical. *Anais do SEFiM: Interdisciplinar de Música, Filosofia e Educação*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, 2013.
- OLIVEIRA, Marcelo Rodrigues; RODRIGUES, Michele de Almeida Rosa. Um estudo epistemológico sobre a biografia do 1º mestre sala da escola de Samba Unidos da Piedade: aspectos da cultura musical capixaba em torno do samba. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM), 25., 2015. *Anais...* Vitória: UFES, 2015.
- PASQUALI, Mateus. O ensino da música: uma proposta de intervenção pedagógica na educação básica a partir do choro e sua instrumentação. *Anais do SEFiM: Interdisciplinar de Música, Filosofia e Educação*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, 2013.
- PERRENOUD, Philippe. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SANTOS, Adiel Silva. André Silva Santos: depoimento [jul. 2014]. Entrevistador: Marcelo Rodrigues de Oliveira. Vitória. Entrevista concedida para a biografia (em andamento) do Sr. Aroldo Rufino de Oliveira.
- SANTOS, Regina Márcia Simão. A Natureza da Aprendizagem Musical e suas Implicações Curriculares: análise comparativa de quatro métodos. *Fundamentos da Educação Musical*, Porto Alegre, v. 2, p. 7-112, 1994.
- TRILLA, Jaume Bernet. *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel, 1996.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Tradução Zola Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

## Anexos



**ANAIS do SEFIM**  
Simpósio de Estética e Filosofia da Música  
ISSN 2525-3778



Fizemos uma consulta nos Anais do SEFiM (Simpósio de Estética e Filosofia em Música) na Linha de Educação Musical e outras áreas de concentração em busca de trabalhos já publicados que estejam relacionados à nossa proposta de ensino. Disso, foi possível identificar elementos temáticos que nos asseguram o grau de relevância deste artigo por abarcar as seguintes palavras-chave: educação musical; cultura; educação básica; manifestações culturais; identidade; experiências sonoras; entre outras.

<b>Título da obra/autor</b>	<b>Resumo</b>
Educação Musical como cultura: experiências estéticas centradas nas escolhas dos alunos.  Autor: Euridiana Silva Souza (2016).	Alicerçados nos trabalhos de Elliot (1995), Arroyo (1999), Green (2003, 2014) e Freire (1996,2015), “o presente trabalho propõe uma reflexão sobre as experiências musicais de três turmas de musicalização e percepção musical, com alunos entre 13 e 20 anos, de uma escola especializada em música na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. As experiências foram construídas em projetos nos quais, de forma democrática, os alunos elegeram músicas de seus interesses para que pudéssemos não somente analisa-las através de apreciação musical ativa e aplicada, nas quais os conteúdos por eles já trabalhados fossem observados, mas também de forma a se apropriar de suas melodias e ritmos e trabalha-los conjuntamente através de arranjos coletivos. Os dados discutidos aqui foram recolhidos através de observação participante em aulas, na condição de professora facilitadora dos processos propostos, de gravações e rodas de conversação com as alunas e alunos envolvidos”.
<b>Título da obra/autor</b>	<b>Resumo</b>
Um olhar multicultural: perspectivas sobre a música massiva nas práticas de ensino e aprendizagem na educação básica.  Autores: Máximo José da Costa e Carlos Antônio Santos Ribeiro (2016).	“O mundo mudou e a forma de se conceber a música também. Entender os processos sociais da música é compreender as ressignificações dela através de múltiplas perspectivas, e o processo cultural é uma dessas assertivas. Ponderar análises sobre a música de hoje é nos respaldar criticamente e comparativamente com o que vem sendo produzido paulatinamente no decurso da história e suas diferentes manifestações culturais em todo mundo. Então, ante a essas inúmeras transformações, perguntamo-nos se na contemporaneidade podemos determinar verdades absolutas e se temos argumentos suficientes para separar o belo do feio, acreditar em um só credo religioso ou definirmos para as nossas sociedades um plano político/econômico infalível, sendo sabedores que o pensamento preponderante atual se pauta nas concepções relativistas do que é verdade para um pode não ser para o outro”.
<b>Título da obra/autor</b>	<b>Resumo</b>



<p>Capoeira Escolar: Contribuições para uma Educação Ético -Estética.</p> <p>Autor: Fernando Campiol Placedino (2013).</p>	<p>“O trabalho discute, numa abordagem pedagógico-filosófica, a Capoeira Escolar como possibilidade de contribuir para uma educação ético-estética. Nessa perspectiva, a Capoeira sendo compreendida como arte popular que possui a sua historicidade e culturalidade, bem como sua potencialidade como experiência estética, constituída de múltiplas estratégias, encontra no corpo perceptivo, aquele que religa em complementaridade não apenas singularidades de “natureza capoeirística”. Mas sensações que podem provocar a compreensão e a manifestação no que diz respeito a concepções e posturas pertinentes à efetivação de princípios éticos, como o respeito à pluralidade e a alteridade. Tais entrelaçamentos entre saberes, percepções e aspectos da moralidade acabam contribuindo para acentuar a importante relação entre educação, estética e ética, que ainda permanece bastante deslocada das discussões pedagógicas na escola”.</p>
<p><b>Título da obra/autor</b></p>	<p><b>Resumo</b></p>
<p>Educação, música e diálogo: a música no contexto educativo das comunidades de aprendizagem.</p> <p>Autor: Marcos Vinícius Lopes Albricker e Jorge Castro Ribeiro (2016).</p>	<p>“No âmbito do doutoramento em música desenvolvo uma pesquisa cujo objetivo geral é compreender a transversalidade da música no contexto de ensino das “comunidades de aprendizagem” (PACHECO, 2014). A questão de partida é a seguinte: Que práticas musicais estão presentes nas comunidades de aprendizagem, com que objetivos e em que nível se articulam com os demais projetos de estudos? Nas comunidades de aprendizagem os indivíduos aprendem através da colaboração e da partilha, fomentando novas abordagens dos problemas e da própria aprendizagem (AFONSO, 2009). Os projetos de estudo podem partir tanto da iniciativa individual quanto coletiva, sendo partilhados nas assembleias e avaliados no contexto dentro do qual há participação efetiva das próprias crianças”.</p>
<p><b>Título da obra/autor</b></p>	<p><b>Resumo</b></p>
<p>Identidade e Educação Musical nas Séries Iniciais: chamadas musicais.</p> <p>Autores: Artur Costa Lopes e Claudia Helena Alvarenga (2013).</p>	<p>“Este trabalho visa apresentar uma prática docente utilizada pelos autores em aulas de música de escolas regulares da educação básica, com o intuito de fazer uma reflexão a respeito das constituições identitárias, bem como dos processos cognitivos e afetivos envolvidos em sua realização. Por meio das interações sociais diversas que se estabelecem entre alunos, professores e comunidade escolar, a escola é um ambiente de múltiplas afiliações sociais, que revelam a diversidade de vinculações simbólicas afirmadas por estes atores”.</p>
<p><b>Título da obra/autor</b></p>	<p><b>Resumo</b></p>
<p>Experiências Sonoras: a musicalidade marcada pela percepção e descoberta.</p> <p>Autoras: Édina Regina Baumer e Halbertina Roecker Wiggers (2013).</p>	<p>“A partir da Lei 11.769/2008 – lei da obrigatoriedade da música na escola – podemos perceber certa polêmica quanto ao trabalho com o conteúdo de música nas escolas. Muitos são os professores que acreditam ser necessário se tornar um músico para serem capazes de ministrar esses conteúdos na Educação básica, mas isso não é necessário. A LDB N. 9.394/96 esclarece esse ponto quando determina que a música deverá ser conteúdo obrigatório mas não exclusivo do ensino da arte o que indica que os professores de arte é que devem levar a linguagem musical para a escola. Essa determinação faz surgir muitas dúvidas quanto aos conteúdos que devem ser trabalhos e como tais aulas devem prosseguir. A seguir, relataremos sobre algumas possibilidades encontradas dentro desse campo especialmente a partir de uma experiência de aula vivenciada por acadêmicos da disciplina de Linguagem Musical e Educação, da 5ª fase do curso de Artes Visuais Licenciatura, da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC”.</p>

<b>Título da obra/autor</b>	<b>Resumo</b>
Estética do Rap e Educação Musical. Autor: Edson Ribeiro Biondo Júnior (2013).	“Este trabalho busca discutir sobre a possibilidade da utilização do rap como ferramenta didática na aula de música, proporcionando a experiência estética, a reflexão dos alunos sobre suas próprias concepções de liberdade, escolhas e evolução, assim como maneiras de utilizar o rap como prática artística”.
<b>Título da obra/autor</b>	<b>Resumo</b>
Leituras de Mundo: aproximações educacionais artístico Estéticas  Autora: Michele Pedroso do Amaral (2016).	“O presente texto contextualiza sobre alguns conceitos fundamentais implicados no processo de leitura (formal; informal; artística), problematizando a necessidade estética em suas articulações na educação formal, a fim de que possam ir além da redutibilidade do ato de ler a algo superficial”.

Fonte: Anais do SEFiM <<http://www.ufrgs.br/sefim/ojs/index.php/sm/issue/archive>>.

# A relevância da performance em análise e interpretação de canções populares

*Performance relevance in analysis and interpretation of popular songs*

Caroline Soares de Abreu\*

**Resumo:** A canção popular tem sido de objeto de estudos acadêmicos em diversas áreas do conhecimento. Neste artigo, procurei problematizar o estudo e análise da canção popular a partir do ponto de vista de sua performance. A discussão aqui apresentada certamente poderia ser aplicada e/ou estendida a outras formas de manifestação artística, mas optei por este recorte devido à minha atuação como profissional e pesquisadora. Os Estudos da performance como uma área de conhecimento independente é relativamente recente. O antropólogo Richard Schechner, fundador e professor do Departamento de Estudos da Performance na Universidade de Nova Iorque iniciou suas publicações sobre o tema no início da década de 70. Uma vez que várias ações que desempenhamos na vida são consideradas performances, desde situações da vida cotidiana, como atuações artísticas ou esportivas, estudar performances é observar o que está sendo atuado pelos sujeitos nas situações analisadas. Essas interpretações são construídas tanto do ponto de vista sociocultural das pessoas que estão atuando como o das que estão propondo a análise. Isso implica que não apenas as ações, mas também suas análises, são sempre situadas, relativas a um contexto específico. A esse processo de representação permanente damos o nome de performatividade. A consciência da construção e do caráter da performatividade é crucial em uma arte cuja realização final se dá através da atuação/performance. Desse modo, ao lidarmos com a construção da performance na canção, tanto do ponto de vista analítico como de sua criação, torna-se fundamental estudar a canção e as personagens que ela apresenta também através da representação de seus intérpretes. Trata-se, sobretudo, de estabelecer um olhar que entenda os sentidos da música como dialogicamente construídos por compositores (através das obras) e intérpretes (através das performances). Nesta discussão, através de uma revisão bibliográfica sobre o tema, chamo a atenção para o quanto o trabalho do intérprete na elaboração e realização de suas performances importa para as possíveis interpretações dos significados das canções.

**Palavras-chave:** Música enquanto performance. Canção popular. Análise.

**Abstract:** Popular songs have been the object of academic studies in several areas of knowledge. In this paper, I have intended to problematize both the study and analysis of popular songs from the point of view of their performances. Such discussion could certainly be applied and/or extended to other forms of artistic expression; I have chosen this perspective because of my professional and research experience. Performance Studies are relatively new as an area of independent knowledge. Anthropologist Richard Schechner, founder and professor of the Department of Performance Studies at New York University, has started publishing on this subject in the early 1970s. Since several actions we carry out in life are described as performances, from everyday situations to arts and sports, to study them means to observe what someone is acting in a given situation. Such interpretations come both from the sociocultural point of view of people acting and of researchers proposing to analyze it. Therefore, not only the acting itself but also its analysis are always situated, placed regarding a specific context. This process of permanent representation is called performativity. The awareness of performativity's construction and character

---

\* Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: caroline@ufrgs.br

is critical for an art which is ultimately accomplished through action/performance. Thus, when dealing with the construction of performance in songs, both from the analytical and creative point of view, it is crucial to study the song and the characters that they represent by also considering its interpreters' actings. Above all, it is necessary to establish a way of approaching songs meanings as dialogically constructed by composers (and their works) and interpreters (and their performances). Through a bibliographical review on the literature, I therefore call attention to how much the interpreter's work in creating and carrying out his or her performance matters for the possible interpretations of songs' meanings.

**Keywords:** Music as performance. Popular songs. Analysis.

## **Estudos da performance**

Os “Estudos da performance” como um campo específico de conhecimento começou a ser delineado a partir da década de 60 do século passado.<sup>1</sup> Um de seus principais expoentes é o antropólogo Richard Schechner, fundador e professor do Departamento de Estudos da performance na Universidade de Nova Iorque. Sua primeira publicação em que reivindica o estudo da performance como um conceito inclusivo (no sentido de que possibilita uma abordagem de amplo espectro – “*Broad Spectrum Approach*” – segundo ele propõe) foi publicada em 1965. Schechner defende que o estudo da performance, devido à multiplicidade de atividades que envolve e às suas variadas possibilidades investigativas, compreende diversas áreas do conhecimento, sendo, desse modo, um estudo de caráter essencialmente interdisciplinar.

Schechner defende que quaisquer ações que desempenhamos são consideradas performances, desde situações da vida cotidiana até atuações artísticas ou esportivas. Para ele, estudar performances é observar qual ação está sendo desempenhada pelos sujeitos que participam nas situações analisadas. Essa definição ampla de performance enquanto ação está ancorada no estudo de Erving Goffman sobre as nossas representações mais ordinárias: as da vida cotidiana. Em seu livro intitulado *A representação do eu na vida cotidiana*, Goffman aponta que, tanto consciente quanto inconscientemente, as pessoas que estão participando de uma determinada situação social estão constantemente representando papéis para, de alguma forma, impressionar os demais participantes envolvidos na interação e, assim, ajudar na definição dessa situação. Chegamos aqui num importante ponto para a perspectiva analítica pretendida nesta discussão. Toda performance, seja na vida cotidiana, institucionalizada ou artística, é definida situacionalmente pelos papéis desempenhados pelos indivíduos que estão engajados naquela atividade. Desse modo, as interpretações e análises das ações em qualquer situação serão sempre dependentes do contexto social em que estão inseridas. Ao propor uma comparação das atuações da vida cotidiana com as representações teatrais, Goffman (1985, p. 71) pondera:

---

<sup>1</sup> Em função da maioria das obras mencionadas estarem em inglês, em relação àquelas que não possuem versão para o português, optei por citar o texto original e colocar a tradução livre em nota. As traduções, bem como a versão do resumo para o inglês, foram feitas por Larissa Schmitz Hainzenreder e revisadas por mim.

Tomemos, por exemplo, o interessante fenômeno da representação teatral. É preciso profunda habilidade, longo treinamento e capacidade psicológica para que alguém se torne um bom ator. Mas este fato não nos deve impedir de ver outro, a saber, que quase qualquer indivíduo pode aprender rapidamente um texto bastante bem para dar a um público condescendente certo sentido de realidade ao que está sendo executado diante dele. E parece que isto acontece porque o relacionamento social comum é montado tal como uma cena teatral, resultado da troca de ações, oposições e respostas conclusivas dramaticamente distendidas. Os textos, mesmo em mãos de atores iniciantes, podem ganhar vida porque a própria vida é uma encenação dramática. O mundo todo não constitui evidentemente um palco, mas não é fácil especificar os aspectos essenciais em que não é.

Essa concepção é fundamental para uma análise que se propõe a observar o que está sendo produzido socialmente em uma situação específica, seja qual for o objeto da pesquisa. Porque para uma abordagem que parte dessa premissa, assume-se que nós, enquanto indivíduos, somos socializados desempenhando os mais diversos papéis, e essa aprendizagem está profundamente embasada na cultura à qual pertencemos. Num trecho logo adiante, ainda sobre a competência de representar papéis a que somos submetidos enquanto socializados, Goffman (1985, p. 73) afirma:

O que parece ser exigido do indivíduo é que aprenda um número suficiente de formas de expressão para ser capaz de “preencher” e dirigir mais ou menos qualquer papel que provavelmente lhe seja dado. As encenações legítimas do cotidiano não são “representadas” ou “assumidas” no sentido de que o ator sabe de antemão exatamente o que vai fazer e o faz exclusivamente em razão do efeito que provavelmente venham a ter. As expressões que se julga que ele emite serão especialmente “inacessíveis” para ele. Mas, tal como no caso de atores menos legítimos, a incapacidade do indivíduo comum de formular de antemão os movimentos dos olhos e do corpo não significa que não se expressará por meio desses recursos de um modo dramatizado e preestabelecido no seu repertório de ações. Em resumo, todos nós representamos melhor do que sabemos como fazê-lo.

Em suma, o que ele defende é que, ao sermos socializados através da representação reiterada dos mais diversos papéis sociais, todos somos atores, no sentido de que são as nossas ações que definem o contexto da situação. Ainda que o objetivo do investigador de um dado tipo de performance não seja olhar para interações da vida cotidiana, essa concepção da performance nas mais ordinárias ações é de extrema valia para as considerações que serão feitas nos demais contextos. Isso se dá porque, ainda que muito do que esteja sendo desempenhado não seja calculado ou premeditado, há muito a ser dito acerca do que está sendo construído em uma performance com base em comportamentos sociais de uma determinada cultura.

Afinado com essa postulação de Goffman, Schechner salienta que “todo comportamento é um comportamento restaurado” (SCHECHNER, 2013, p. 35), ao defender o uso dessa percepção das ações aprendidas e reiteradas social e culturalmente nos

Estudos da performance. Assim, ainda que não ocorram de forma consciente, nossos comportamentos são constituídos de pequenas partes de comportamentos previamente aprendidos e vivenciados. Essas vivências e representações são construídas situadamente, aprendidas através das experiências dentro do ponto de vista socio-cultural das pessoas que estão atuando. Isso vale para qualquer um dos contextos onde há performance, seja na vida cotidiana ou, como no caso de meu interesse particular, em situações artísticas. (Mais adiante, faço uma revisão de como essas práticas reiteradas operam para a criação de uma imagem da persona artística do intérprete/cantor).

Em termos de abordagem analítica, Schechner defende que se pense antes em observar ações “enquanto” performance, ao contrário de propor o que “é” uma performance. A razão dessa diferenciação seria entender a performance como processo dinâmico de construção de significados, que está constantemente sendo (re)definido, ao invés de algo que “é”, uma vez que o verbo “ser” sugere uma característica permanente. Em entrevista para a revista *Educação e Realidade* (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 29), Schechner argumenta que o pensamento que une os pesquisadores da performance é a consciência de que ela “é um processo, que o teatro é social; que o performer é independente – ou pode se tornar independente; que todas as pessoas estão a todo momento atuando.”

Ao processo de representação permanente que constrói a realidade social de uma dada situação atribuiu-se o nome de performatividade. O conceito surgiu, originalmente, na área da Linguística, através de estudos de J. L. Austin (1975). Austin defendia a percepção do uso da linguagem como uma forma de ação. Assim, por exemplo, quando uma pessoa, através do uso da linguagem, realiza uma aposta, um xingamento ou uma promessa, segundo Austin, ela não está apenas proferindo palavras, mas, simultaneamente, realizando ações.

Outro linguista que teve um papel importante no que diz respeito à noção da linguagem enquanto ação foi John Searle (1969), que desenvolveu a teoria dos atos da fala, i. e., analisa as ações realizadas através da fala. Para Searle (1969), os atos da fala representam as unidades básicas da comunicação. Assim como Goffman, ambos linguistas tinham como objeto de análise a interação na vida (ou conversa) cotidiana. Os Estudos da performance, entretanto, basearam-se na essência da ideia de performatividade para reivindicar o estudo das ações que são construídas nas mais diversas situações.

Essas tradições de pesquisa surgiram como contraponto aos estudos entendidos como estruturalistas. Estes tinham por objetivo buscar “estruturas universais”, tanto na linguagem quanto culturais e psicológicas e, desse modo, baseavam-se geralmente em divisões binárias para estudar as oposições dialéticas de um determinado sistema. Em oposição a isso, Schechner (2013, p. 142) aponta que os estudos pós-estruturalistas rejeitaram todas as noções que envolviam a identificação de uma categoria universal ou originária. Mais do que isso:

This in turn fed a wide range of theories and ‘studies’ – gender, cultural, postcolonial, race, queer and performance. What unites this diverse and sometimes self-contradictory collation is both an identification with the subaltern – the marginalized – the discriminated against – and a desire to sabotage, if not directly overthrow, the existing order of things. The core operation of poststructuralism is “decentering”, an attack on every kind of hegemony, authority, and fixed system – philosophical, sexual, political, artistic, economic, [...] (Schechner, 2013, p. 142).<sup>2</sup>

Uma primeira inferência que pode ser feita dessa abordagem é que esses estudos defendem que a realidade social é construída através das performances dos indivíduos, e isso implica que as identidades que eles assumem são construídas e negociadas ao longo dessas situações. Stuart Hall defende que essas teorias – as quais são representativas de uma corrente que ele chama de Modernidade Tardia – contribuíram para a descentralização do sujeito unificado do iluminismo, ao mesmo tempo em que evidenciaram que as identidades assumidas pelos indivíduos são múltiplas, e, reforçando o que já foi apontado, contingentes à situação em que ocorrem. Conforme ele (HALL, 2000, p. 108) sugere:

[...] as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação.

Quanto à outra mudança paradigmática introduzida por esses estudos pós-estruturalistas, i.e., a perspectiva do olhar para os indivíduos que tradicionalmente estão à margem, o intuito é questionar o *status quo* de diversas estruturas binárias que tradicionalmente foram atribuídas à identificação dos sujeitos, propondo, assim, a desconstrução da universalidade dessas estruturas. Estudar como os diversos marcadores identitários – à margem ou não – são negociados e definidos através dos mais diversos contextos implica olhar como eles se estabelecem em termos de relações de poder.

Partindo desse viés analítico, considera-se o caráter situado do poder como produzido localmente pelos participantes da interação. Para que se possa articular essa dinamicidade das relações de poder, é imprescindível que essas relações não sejam

---

<sup>2</sup> Isso [o pós-estruturalismo] influenciou, por sua vez, uma vasta gama de teorias e “estudos” – de gênero, culturais, pós-coloniais, raciais, *queer* e da performance. O que une esse grupo diverso e por vezes auto-contraditório é tanto a identificação com o subalterno – os marginalizados – os discriminados – quanto o desejo de sabotar, se não derrubar de forma direta, a ordem existente das coisas. A principal operação do pós-estruturalismo é o “descentramento”; um ataque a todo o tipo de hegemonia, autoridade e sistema fixo – filosófico, sexual, político, artístico, econômico, [...].

mais naturalizadas em oposições binárias, ou identidades fixas. A tarefa desses novos estudos, em tempos de globalização, seria trabalhar com os novos mecanismos de articulação dessas diferenças. Epistemologicamente, essa visão desconstrutiva influencia no modo como entendemos a música, e determinados papéis antes deixados à margem – como o do intérprete – passam a ter um lugar central na interpretação dos significados de uma canção. Observemos agora a aplicação desses pressupostos nos estudos sobre Música.

## **A Música enquanto performance**

Antes de apresentar especificamente as abordagens analíticas que estudam a performance em música, julgo necessárias algumas considerações sobre o espaço reservado ao estudo da canção popular. Conforme já foi exposto, a canção popular tem sido objeto de estudos em diversas áreas do conhecimento. Em levantamento sobre o estudo da canção popular no Brasil, Naves et al. (2001) ponderam que a canção é utilizada em estudos que visam a aprofundar o conhecimento acerca da nossa formação cultural, e, ainda, sugerem a necessária habilidade do pesquisador em amparar suas análises sobre o tema em diálogo com diferentes áreas do conhecimento.

O que eu chamo a atenção é que, para entender a canção da forma mais abrangente possível como forma de expressão cultural, faz-se necessária uma problematização mais detalhada acerca dos agentes que participam para a divulgação/realização dessas canções. Tradicionalmente, pelo menos nas áreas da Musicologia e dos Estudos Literários, as análises da canção tendem a observá-la do ponto de vista de sua criação, e, assim, atribuem responsabilidade apenas ao papel do autor/compositor nas inferências a serem feitas a respeito dessas peças.

Nicholas Cook, um musicólogo que questiona esse tipo de abordagem mais secular – e o qual terá relevância central para o entendimento de Música enquanto performance –, ao argumentar que os Estudos da performance estão muito mais próximos aos estudos de teatro do que às duas áreas citadas anteriormente, coloca a sua crítica da seguinte forma:

[...] theatre studies is not an old discipline but came into being through the rejection, as an unproductive way to think about theatre, of the idea that meanings are inherent in texts, placed into them by the author and (all being well) recovered by the reader or spectator. By contrast, theatre studies is defined by its focus on the meaning that is generated in the act of performance — meaning that may in some sense or to some degree be prefigured in a dramatic text (you can't make anything mean anything), but at most as a potential to be given specific realization in performance. Seen this way, musicology is like literary studies: an old, one might say unreconstructed discipline. For musicologists, as for the philologists on whom nineteenth-century musicologists modeled their emerging discipline,

meaning was again inherent in the text, and the basic musicological task was seen as one of editing, of recovering and interpreting the texts of the past in order to understand the intentions of their creators. Musicology, in short, is built on the premise that music is a branch of literature: like poetry, music can be rendered in performance, but that isn't essential for critical engagement with the meanings embodied in the notated text (COOK, 2013a, p. 70).<sup>3</sup>

Muitas inferências podem ser feitas a partir desse pequeno excerto. A primeira delas é a associação que Cook faz entre os estudos literários e musicológicos. Ele critica esta última área pelo fato de ter se apropriado de modelos interpretativos da primeira, os quais pressupõem que “o significado das obras” é inerente ao texto. Apesar de entender a correlação proposta por Cook (2013a), acredito ser crucial ressaltar – e penso que este é o ponto dele, ainda que não esteja explícito nesse trecho – que existe uma diferença fundamental entre essas duas áreas: enquanto na literatura há obras que se prestam à leitura particular, em que se estabelece uma relação direta entre o conteúdo escrito pelo autor e o seu leitor (como em romances e contos, em contraposição a textos dramáticos e à poesia recitada, que se realizam através da performance), a música é, a priori, uma arte performática, ou seja, partindo-se dessa premissa, a música só existiria de forma concreta enquanto é executada.

Em debate a esse respeito com o orientador de minha pesquisa de doutorado (em andamento), Professor Doutor Luís Augusto Fischer, este apontou, ainda, uma especificidade desta tradição de pesquisa que insere a canção dentro de um ponto de vista filológico aqui no Brasil. Fischer entende e tem estudado a canção popular brasileira dentro de um ponto de vista formativo (alinhado a tradições de pesquisa propostas para a Literatura por Antonio Candido e Roberto Schwarz). Segundo ele mesmo define: “A canção brasileira é formativa, isto é, forma o país: comenta vivamente aspectos do país, simboliza questões da vida brasileira, forma o gosto,

---

<sup>3</sup> [...] os estudos do teatro não se referem a uma disciplina antiga, mas uma disciplina que nasceu através da rejeição – como uma forma improdutiva de pensar o teatro – da ideia de que os significados são inerentes aos textos, sendo dispostos pelo autor e (bem) recuperados pelo leitor ou espectador. Ao contrário, os estudos de teatro se definem pelo foco no significado que é gerado no ato da performance – significado este que pode estar, de certo modo ou em certo grau, prefigurado em um texto dramático (não se pode fazer coisa alguma significar coisa nenhuma), mas, no máximo, como um potencial cuja realização específica será dada durante a performance. Por esse ângulo, a musicologia é como os estudos literários: uma disciplina antiga; pode-se dizer não reconstruída. Para os musicólogos, bem como para os filólogos sobre os quais os musicólogos do século dezenove modelaram sua disciplina emergente, o significado era, mais uma vez, inerente ao texto, e a tarefa musicológica básica era vista como uma tarefa de edição, recuperação e interpretação dos textos do passado com a finalidade de compreender as intenções dos seus compositores. A musicologia é, em suma, construída sobre a premissa de que a música é um ramo da literatura: assim como a poesia, a música pode ser manifestada em uma performance, mas isso não é essencial para envolver-se de maneira crucial com os significados contidos no texto musical.

realimenta sua própria existência, contribui para a vida de outras modalidades artísticas” (FISCHER, 2016, p. 25).

Além disso, Fischer defende que no Brasil, historicamente, nossa íntima socialização com o gênero da canção popular nos possibilita um conhecimento prévio das peças, e, assim, o contato com a letra e as reiteradas audições destas envolvem, ainda, uma memória ativa, que se manifesta tanto cognitiva quanto emocionalmente. Nesse sentido, ele defende também a relevância dos estudos da canção inseridos nessa vertente filológica. Ainda assim, Cook afirma a esse respeito – e apresento o argumento dele quanto a isso em maiores detalhes logo adiante – que mesmo essa memória envolve uma ação que passou por uma experiência de audição de uma performance específica (COOK, 2006, p. 8), que pode ter sido vivenciada tanto ao vivo como por meio de uma gravação, na mídia em que estiver disponível.

Eu particularmente não entendo o posicionamento de Nicholas Cook como crítica aos diversos modos como áreas diferentes do conhecimento lidam com a canção popular (ainda que ele cite nominalmente a Literatura). A meu ver, quando ele alinha seus argumentos aos dos Estudos da performance, ele faz uma crítica em oposição a uma corrente de pesquisa específica da Musicologia, especialmente porque o objeto de estudos dele é o que ele chama de *Western Art Music*, que no Brasil costuma-se chamar de “Música Erudita” (ainda que eu particularmente considere as duas expressões carregadas de uma ideologia classista), e ele está se contrapondo em especial a um entendimento que por muitas vezes guiou análises nesta área da Música, que é um estudo da “música absoluta”, como um fim em si mesmo, desvinculada de qualquer ligação com o contexto, sobretudo no que diz respeito à execução. Nesse sentido, ao propor o estudo da Música enquanto performance, ele se ampara na premissa de que esta é uma arte que só se realiza através da ação.

Desse modo, para Cook, os estudos sobre música desassociados da performance lidam apenas com uma abstração da música, seja através da partitura, ou no caso específico das canções populares, em muitos casos, da escrita da letra, seus acordes, ou ainda, conforme Fischer aponta, a memória a elas associada. Sobre essa sua defesa epistemológica, em livro organizado por Nicholas Cook em conjunto com Richard Pettengill, o qual consiste numa série de artigos de diferentes autores que estudam a Música enquanto performance, seus organizadores (COOK; PETTENGILL, 2013, p. 1), já na introdução, ponderam o seguinte:

[...] what is music if not performance, real-time collective practice that brings people together as players and listeners, choreographs social relationships, and expresses or constructs individual or group identities? There are answers to this question, of course: music can also take the form of recordings, and in the case of some traditions, scores. But recordings

and scores are meaningful insofar as they represent actual or possible (or sometimes impossible) performances, and insofar as they are given meaning through being heard, read, and acted upon— and these are themselves performative acts. Take away the act, take away the performance, and you take away the music.<sup>4</sup>

Aqui, os autores não apenas defendem que se inclua o estudo da performance nos estudos dos significados sociais da música, mas reivindicam a ela um papel central ao defenderem que, sem ela, a música não existe. Para isso não basta apenas incluir em suas análises o estudo da performance, mas, ao mesmo tempo, mantê-la em posição secundária em relação à obra. Uma das críticas que Cook faz a alguns estudos que lidam com a performance em música é o fato de atribuírem a esta uma função marginal (COOK, 2013b), como se elas fossem um resultado obtido a partir de uma interpretação da intenção primordial que o compositor deu à música (ou à canção). Cook acredita que isso se deve, em grande medida, em função do entendimento de música enquanto “obra” e não enquanto ação (performance). Ele defende que “em vez de atribuir à obra ou à performance uma prioridade de uma sobre a outra, o melhor caminho é vê-las como tendo uma relação de diálogo uma com a outra” (COOK, 2013a, p. 245). Cook propõe, então, que epistemologicamente se pense na peça analisada como um script (roteiro) que se realiza através da performance. É interessante notar aqui que, nesse trecho recém citado, Cook coloca em nota que, apesar de não estar especificamente invocando a teoria de Mikhail Bakhtin, essa pressuposição está ligada aos estudos deste último sobre os enunciados no uso da linguagem. Alinhada a esse pensamento, Catarina Domenici também cita estudos anteriores do mesmo autor<sup>5</sup> para que pensemos a relação entre compositor e intérprete de forma dialógica. Segundo ela (DOMENICI, 2010, p. 1143):

Essas duas forças, cada um com o seu próprio sistema de valores, estão em estado de constante tensão dinâmica, no qual uma não pode ser compreendida sem a outra. O lugar situado que cada um desses sujeitos ativos ocupa na relação, dá a ambos uma percepção privilegiada tanto do outro quanto da obra, de maneira que um percebe coisas que não são disponíveis ao outro e vice-versa. Unidas no propósito comum da criação artística, essas duas vozes estabelecem um diálogo, compartilhando o seu “excesso de visão” e superando a mútua deficiência de percepção.

---

<sup>4</sup> [...] O que é a música, senão performance, uma prática coletiva em tempo real que aproxima as pessoas enquanto instrumentistas e ouvintes, que coreografa relações sociais e que expressa ou constrói identidades individuais ou de grupo? É claro, há respostas para essa pergunta: a música também pode assumir a forma de uma gravação e, no caso de certas tradições, a de uma partitura. Contudo, gravações e partituras têm significado até o ponto em que representam performances reais ou possíveis (ou, algumas vezes, impossíveis) e na medida em que são significadas através da escuta, da leitura e da prática – as quais são elas próprias atos performativos. Acabe com o ato, acabe com a performance, e assim você acaba com a música.

<sup>5</sup> Para maiores referências, Bakhtin desenvolve suas premissas sobre esses conceitos em (BAKHTIN, 2010).

Com o entendimento da música enquanto uma arte que só se realiza quando é representada, o estudo da performance assume uma relevância fundamental ao trabalharmos com análise de canções. Mais do que isso, é interessante observar nas análises de canções o quanto o trabalho dos intérpretes na elaboração e realização de suas performances importa na construção de sentidos destas. Sobre isso, cabe apontar uma reivindicação de Cook (2006) a respeito dessa importância primordial do papel do intérprete. Para ele, essa perspectiva está alinhada à noção pós-estruturalista de desconstrução dos papéis hegemônicos (neste caso, o papel do compositor supervalorizado em relação ao dos intérpretes). Conforme ele propõe:

Concebida, à maneira da crítica cultural, como um ato de resistência contra a autoridade e a completude do texto reificado, a performance se torna um veículo para a reabilitação dos interesses dos que são marginalizados pelo discurso musicológico tradicional: não apenas os performers, obviamente, mas também os ouvintes, pois, nas palavras de Robert MARTIN (1993, p.121, 123), “As performances... ao contrário das partituras, estão no coração do mundo do ouvinte... [enquanto que] as obras musicais, no mundo dos ouvintes, simplesmente não existem” (COOK, 2006, p. 8).

## **A análise da performance na canção popular**

Retomando em parte algumas discussões que já foram apontadas, a música – e a canção – popular, utilizando as palavras recém citadas de Cook, “estão no coração do mundo dos ouvintes”. Assim, a relevância das performances nesse gênero é crucial. Seguindo essa linha teórica que requer um local de centralidade da performance nos estudos sobre música, Philip Auslander (2006a) propõe questões pertinentes ao estudo da música popular, mas ele propõe mudanças paradigmáticas importantes, que exponho a seguir. Apesar de compartilhar alguns dos pressupostos da Música enquanto performance, ele faz um contraponto ao posicionamento de Nicolas Cook:

Although I find much to admire in Cook’s approach, I am not persuaded that his renaming of the work as a script really makes much difference. Cook’s description of the musical script as choreographing a set of social interactions maintains the idea that the musical work provides the design that underlies and thus determines the performance. In describing a musical work as a set of parameters for a social interaction among musicians, rather than an ideal object to be reproduced through performance, Cook

goes against the grain of the musicological tradition. But his positing of the musical work as that which is performed ultimately leads to a privileging of the work, now renamed as a script, which remains consonant with that tradition (AUSLANDER, 2006a, p. 101).<sup>6</sup>

Essa crítica de Auslander diz respeito ao modo como Cook coloca em prática a sua análise da performance, uma vez que, ainda que este proponha uma mudança na terminologia analítica, ao fim e ao cabo ainda estaria colocando a obra como aquela que irá guiar a performance em última instância. Mais especificamente, Auslander (2006a) propõe que, ao estudarmos a performance, esta deveria ser entendida enquanto um fenômeno social que envolve diferentes atores – para isso, ele se baseia na já citada teoria de Goffman – que, ao interagirem entre si, definem o contexto daquela atividade. Desse modo, a obra que está sendo realizada seria apenas mais um artifício utilizado para a representação das personagens, e não teria um status central. No entanto, Auslander (2004, p. 8) deixa claro que pretende que esse modelo se preste a qualquer gênero musical, e, nesse sentido, ainda que eu julgue pertinentes seus pressupostos sobre a definição da situação, acredito que, no afã de defender a sua visão da música enquanto uma interação sociocultural, ele possa ter subestimado a relevância da obra diante de objetos de análise distintos. Faço em seguida um breve arrazoado da sua interpretação para o estudo de análise de performances musicais, para, mais adiante, expor alguns argumentos que problematizam essa visão restritiva.

A questão é: Auslander (2006a) faz um apelo em defesa do estudo da música enquanto um evento sociocultural onde as pessoas manifestam as suas diversas identidades, inclusive a sua persona artística (categoria que explicarei mais detalhadamente em seguida). Ele defende que essa seria a abordagem adequada a um estudo que vise à análise da Música enquanto performance, e que a mesma se presta aos diversos tipos de música. Reproduzo, a seguir, uma síntese desse seu argumento.

Em 2004, Auslander publica um artigo intitulado *Performance Analysis and Popular Music: A Manifesto* onde defende uma nova abordagem epistemológica para o estudo da performance em música popular. Uma das questões iniciais que ele coloca é a respeito da definição do tipo de material que poderá servir para essas análises:

---

<sup>6</sup> Apesar de eu encontrar muito que admirar na abordagem de Cook, não estou convencido de que sua proposta de renomear obra para roteiro realmente faça muita diferença. A descrição de Cook do roteiro musical como sendo a coreografia de um conjunto de interações sociais reforça a ideia de que a obra musical fornece a base que subjaz e, portanto, determina a performance. Ao descrever a obra musical como um conjunto de parâmetros para a interação social entre musicistas, ao invés de um objeto ideal para ser reproduzido através da performance, Cook vai na contramão da tradição musicológica. Por outro lado, seu postulado da obra musical como aquilo que se realiza na performance sugere, em última análise, um privilégio da obra, então chamada de roteiro, o que permanece em consonância com a tradição.

A discussion of how to analyze popular music as performance must begin with the question of what will count as a performance in this context. Pavis asserts that only live theatrical performances are appropriate objects of analysis, that the performance analyst should use photographs or recordings of performances only as additional documentation of the original live events. If applied to the realm of popular music, this stipulation would bring performance analysis to a grinding halt, for recordings are the primary form in which the audience consumes popular music. The media economy of popular music thus dictates that sound recordings be considered performances, which is how listeners experience them (AUSLANDER, 2004, p. 5).<sup>7</sup>

Essa citação de Auslander (2004) nos remete ao que já foi debatido sobre o papel crucial das performances nas memórias afetivas dos ouvintes. Aliás, um dos interesses de Auslander é explorar as diversas formas com que a música popular é acessível à audiência (shows ao vivo, gravações sonoras ou vídeos). Vale lembrar que ele faz essas considerações em uma publicação de 2004. Hoje em dia, época em que imperam divulgações através de redes sociais como *YouTube* e *Soundcloud*, por exemplo, esse acesso a performances gravadas é ainda mais facilitado e globalizado.

De fato, a centralidade da crítica de Auslander ao modelo proposto por Cook está na ausência do entendimento da performance enquanto uma situação social na qual interagem atores diferentes: tanto os intérpretes quanto os ouvintes. Para Auslander, no momento em que se dá um enfoque principal à obra, o estudo prioriza abstrações, o que ele define como uma música “desincorporada” (*disembodied*), o que diminui o poder de agência dos indivíduos envolvidos na interação. Baseado na teoria da representação social de Goffman, ele faz algumas considerações sobre a situação da performance como ele entende que deva ser estudada.

In *The Presentation of Self*, Goffman divides interactants into two teams – performers and audience – and indicates that both teams enter an interaction with definitions of the situation; successful interaction involves negotiation between the two sides to arrive at a “working consensus” as to the real terms of the interaction (1959:10, 92). Understood in this way, musical performance is social not only in Cook’s sense, that the musical work may be said to script an interaction among performers that represents a vision of social life, but also in the larger sense, that the musical

---

<sup>7</sup> Uma discussão sobre como analisar a música popular enquanto performance deve começar com a pergunta do que vai contar como uma performance neste contexto. Pavis afirma que apenas performances teatrais ao vivo são objetos de análise adequados, que o analista da performance deve usar fotografias ou gravações de performances apenas como documentação adicional dos eventos ao vivo originais. Se aplicada ao campo da música popular, essa estipulação traria à análise da performance um impasse, uma vez que as gravações são a principal forma pelo qual o público consome música popular. A economia midiática da música popular dita, assim, que as gravações de som sejam consideradas performances, que é como os ouvintes as experimentam.

event is produced through interaction between two groups, performers and audience, who must arrive at a mutually satisfactory *modus vivendi* for the duration of the interaction (AUSLANDER, 2006a, p. 106).<sup>8</sup>

Desse modo, uma das principais premissas de Auslander é pautar as análises da performance musical tendo como foco principal a figura do intérprete. Ele se baseia na teoria de Frith (1996), que já havia proposto três camadas identitárias que operam simultaneamente nas performances de músicos populares. Auslander (2004, p. 6) adapta essas três camadas para a sua metodologia analítica conforme a terminologia a seguir:

From this point on, I will refer to the three layers of performance he identifies as the real person (the performer as human being), the performance persona (which corresponds to Frith's star personality or image) and the character (Frith's song personality). All three layers may be active simultaneously in a given musical performance (AUSLANDER, 2004, p. 6).<sup>9</sup>

Em seguida, ele define cada uma delas, conforme sua abordagem. “A pessoa real é a dimensão da performance à qual o público tem o menor acesso direto, uma vez que o público comumente infere como o artista é enquanto pessoa real a partir da persona da sua performance e das personagens que representa” (AUSLANDER, 2004, p. 7, tradução nossa).

A persona da performance é, para Auslander (2004, p. 12), a figura central nesse processo. Primeiro, porque é através dela que o público tem o contato direto e constante com o intérprete. Essa acessibilidade se dá não apenas através de performances diversas, as quais, por sua vez, podem estar divulgadas em mídias diversas, mas é também a figura que a pessoa real assume para se apresentar publicamente. Ele pondera que não necessariamente um intérprete irá assumir uma persona artística que é estática e imutável – e um bom exemplo que ele dá sobre isso são as inúmeras *personae* assumidas por David Bowie ao longo de sua carreira (AUSLANDER, 2004,

---

<sup>8</sup> Na *Representação do Eu*, Goffman divide os participantes da interação em duas equipes – os atores e o público – indicando que ambas as equipes entram em uma interação com as definições da situação; a interação bem-sucedida envolve a negociação entre esses dois lados a fim de se chegar a um “consenso operacional” quanto aos termos reais da interação (1959:10, 92) [GOFFMAN, 1985, p. 18-19]. Entendida dessa forma, a performance musical é social não só no sentido apontado por Cook, que defende que a obra musical roteiriza uma interação entre atores que representa uma visão da vida social, mas também no sentido mais amplo de que o evento musical é produzido através da interação entre dois grupos, atores e público, que devem chegar a um *modus vivendi* mutuamente satisfatório durante a interação.

<sup>9</sup> Deste ponto em diante, passarei a referir às três camadas da performance que ele [Frith] identifica da seguinte maneira: a pessoa real (o performer como ser humano), a persona da performance (a qual corresponde ao que Frith chama de imagem ou personalidade do artista) e a personagem (o que Frith chama de personalidade da canção). Todas as três camadas podem estar simultaneamente ativas em uma performance musical.

2006b). Sobre essa categoria, há diversos fatores que a influenciam, desde exigências do mercado a coerência com o gênero musical que se está representando. Outra característica que reforça a relevância da persona da performance é que é ela que faz a ligação entre a pessoa real e a personagem.

A última categoria – a personagem – não está presente em todas as performances; especialmente se observarmos a taxonomia original proposta por Frith, ela geralmente aparece em canções onde há uma personagem definida. A respeito da relação entre essas três categorias analíticas, a síntese que Auslander (2004) faz a seguir é bastante elucidativa:

The performer combines three signifieds: the real person, the performance persona, and the character. I present these entities in what I take to be their order of development. The process begins with a real person who has some desire to perform as a popular musician; this may include the desire to participate in a certain musical genre or the desire to express certain aesthetic or socio-political ideas through popular music. In order to enter into the musical arena, the person must develop an appropriate performance persona. This persona, which is usually based on existing models and conventions and may reflect the influence of such music industry types as managers or producers, becomes the basis for subsequent performances. The performer may use all of the available means to define this persona, including movement, dance, costume, make-up, and facial expression. In some performances, the persona enacts a third entity, a character portrayed in the text of a song. This character may be the implied narrator of the song or a subject described in the song; it is also possible for the performer to embody more than one of the characters in a particular song. While the performer embodies different characters for each song, the performance persona remains constant (AUSLANDER, 2004, p. 10).<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> O intérprete combina três significados: a pessoa real, a persona da performance, e a personagem. Apresento essas entidades no que eu acredito ser a sua ordem de desenvolvimento. O processo começa com uma pessoa real que tem um certo desejo de realizar performances como músico popular, incluindo o de participar de um determinado gênero musical ou o de expressar certas ideias estéticas ou sociopolíticas através da canção popular. Para entrar na arena musical, a pessoa deve desenvolver uma persona adequada para sua performance. Essa persona, a qual geralmente é baseada em modelos e convenções existentes e pode contar com a influência de certos elementos da indústria da música, como empresários ou produtores, torna-se uma base para performances subsequentes. O intérprete pode usar de todos os meios disponíveis para definir essa persona, incluindo movimento, dança, figurino, maquiagem e expressão facial. Em algumas performances, a persona encena uma terceira entidade, uma personagem retratada na letra de uma canção. Essa personagem pode ser o narrador implícito da canção ou um sujeito descrito nela; o intérprete também pode incorporar mais de uma das personagens de determinada canção. Enquanto ele incorpora personagens diferentes para cada canção, a persona da performance permanece constante.

Em concordância com o que já foi apontado, a persona da performance aparece em posição central, tanto por estabelecer a relação entre a pessoa real e a personagem, como por ser a que é moldada pela indústria midiática e a que apresenta as peças à audiência (note-se que ele menciona apenas os produtos, “música”, “canção” ou “narrativa” e não o compositor, o que eu entendo como um posicionamento epistemológico sustentado pela sua visão de que é a performance e os seus artifícios que estão acessíveis ao público. Nesse sentido, a obra é apenas um desses elementos que o intérprete se utiliza na representação das suas identidades). A audiência, por sua vez, aparece representada com uma seta apontando para os dois lados, como forma de ilustrar a relevância do feedback do público ao intérprete no âmbito da música popular, seja através das reações em performances ao vivo, quanto outras atitudes que possam ser demonstradas, por exemplo, por meio do consumo (ou número de visualizações) das peças, número de gravações, criação de fã-clubes e etc.

Cabe, por fim, atentar para o fato situacional dessas performances. Um evento de performance é imediatamente constrangido por normas compartilhadas por um determinado gênero musical, do que se pode inferir que este tem um valor crucial para a definição da situação. No plano mais geral, há as convenções socioculturais, que serviriam como base para os significados que possam ser interpretados a respeito de uma performance, reforçando a ideia até então defendida de conhecimento situado. Outro aspecto importante mencionado por Auslander são os “meios de expressão”, i. e., os possíveis artifícios dos quais um intérprete lança mão para compor suas performances.

Nesse sentido, vale retomar alguns conceitos centrais apontados por Erving Goffman, os quais Auslander (2006a) também emprega para embasar a sua metodologia de análise. Em primeiro lugar, cabe lembrar a noção de enquadre, introduzida por Gregory Bateson (1972) e estudada minuciosamente por Goffman (1974) em sua obra *Frame Analysis*–(Análise de Enquadres). Para Goffman, as experiências humanas são tacitamente organizadas por convenções compartilhadas pelos participantes de interação, as quais definem a situação que está ocorrendo. Em termos gerais, os enquadres definem o que está acontecendo durante uma performance qualquer. A capacidade dos participantes de se manterem engajados numa dada situação ou alternarem para enquadres diversos é definida como alinhamento. Esses diversos conceitos – empregados em um primeiro momento pela sociolinguística interacional – foram pensados como ferramentas para nos auxiliar a entender o que está acontecendo em uma dada interação. Perceber a música enquanto performance implica em entendê-la dentro de enquadres sociais específicos, os quais envolvem a agência dos participantes envolvidos. Uma vez estabelecida essa condição, importa atentar para o que se pretende observar nas performances analisadas. De fato, esses conceitos são extremamente relevantes como fundamentação para interpretações das canções que privilegiem as ações dos

intérpretes. Entretanto, acredito que seja necessário fazer algumas ressalvas à metodologia proposta por Auslander.

Em primeiro lugar, defendo que para que se pense qual a abordagem analítica mais apropriada, há que se deixar claro qual é o objeto que está sendo estudado. Se o estudo focar apenas na performance, entendo que haja esta prioridade no estudo da interação social e na figura do intérprete. A questão delicada, no meu ponto de vista, é que Auslander critica a metodologia de Cook e propõe a sua como mais abrangente, e, desse modo, deixa claro que pretende englobar estudos sobre diversos gêneros musicais. No entanto, ele admite que essa relevância é relativa nos diversos contextos musicais, conforme argumentação a seguir:

The addition of a third term, *persona*, to the original work/performance dichotomy outlined by Cook, significantly alters the debate over the primacy of those terms in musical performance. It is no longer a question of arguing either that performances should be faithful (and therefore, essentially superfluous) representations of musical works or, alternately, that "performance does not exist in order to present musical works, but rather, musical works exist in order to give performers something to perform" (Small 1998:8). In the schema I am proposing, both the musical work and its execution serve the musician's performance of a *persona*. The concept of musical *persona* therefore does not depend on a definition of musical performance in terms of a normative relationship between a work and its execution. To the contrary, it allows readily for the possibility that work and performance assume different relationships within different discursive domains of music (AUSLANDER, 2006a, p. 102).<sup>11</sup>

Aqui está o cerne da crítica de Auslander à abordagem de Cook: ele não entende o estudo da performance em música como uma dialogia entre o trabalho do compositor e a atuação do intérprete, mas reivindica que esses dois elementos sejam estudados como meios de expressão para o que realmente está em jogo numa performance: a representação da *persona* artística. Esses meios de expressão são os possíveis artificios dos quais um intérprete lança mão para compor suas performances. Embora ele pressuponha que essa abordagem sirva para as mais variadas situações de performance, é importante lembrar o que ele mesmo aponta: que os textos e as performances adquirem valores diferentes nos mais variados contextos musicais.

---

<sup>11</sup> A adição de uma terceira noção, a *persona*, à dicotomia original obra/performance esboçada por Cook, altera significativamente o debate sobre a primazia desses termos na performance musical. Não se trata mais de argumentar que as performances devem ser representações fiéis (e, assim, essencialmente supérfluas) de obras musicais ou, alternativamente, que "uma performance não existe para que obras musicais sejam apresentadas, mas, pelo contrário, obras musicais existem para que o performer tenha algo para interpretar [*perform*]" (Small 1998:8). No esquema que estou propondo, tanto a obra musical como sua execução servem à performance musical de uma *persona*. O conceito de *persona* musical não depende, portanto, de uma definição de performance musical no sentido de uma relação normativa entre uma obra e sua execução. Pelo contrário, nos possibilita prontamente que a obra e a performance assumam diferentes relações dentro de diferentes domínios discursivos da música

## Conclusões

A canção popular vem ganhando cada vez mais espaço em estudos acadêmicos, conforme apontado, nas mais diversas áreas do conhecimento. Parece evidente que cada campo irá abordá-la do ponto de vista que privilegie seus interesses, mas há também o entendimento que um estudo interdisciplinar garante uma aproximação mais bem fundamentada a seu respeito. Procurei, ao longo deste artigo, delinear os percursos epistemológicos que levaram a um entendimento da canção como um fenômeno de ação social que se realiza através da performance.

A perspectiva da Música enquanto performance surgiu diretamente associada aos Estudos da performance. E, se esta é uma área relativamente recente, a sua aplicação em música é ainda mais incipiente, pelo menos do ponto de vista destas correntes analíticas aqui apresentadas, que requerem um lugar central à performance nas análises musicais. Uma evidência a esse respeito é que todas as obras citadas sobre o tema foram escritas neste milênio. Em função disso, ainda há poucas publicações em português (apenas um dos artigos citados está traduzido) ou sobre música e/ou canção popular brasileira utilizando essas metodologias analíticas.<sup>1212</sup> Nesse sentido, busquei, através da discussão aqui proposta, fomentar este debate, a fim de propor alternativas aos estudos mais tradicionais, que se prestam a diversas abordagens, mas em geral privilegiando a análise da obra musical, e não da performance.

Nesse sentido, a especificidade do corpus analítico – ou, para usar uma noção mais geral, o contexto –, é que irá guiar os conceitos relevantes para cada análise. Meu objetivo, como professora que atua também na formação de intérpretes, é desenvolver com estes estudantes a percepção da importância da problematização dos elementos de uma performance na criação de sentidos de uma canção. É importante desenvolver essa consciência também com aqueles que forem analisar canções. O processo final dessa discussão seria o de conscientizar as pessoas que lidam com as mais variadas formas de performance de que todo conhecimento é situado, portanto, quem atua está sempre defendendo/representando um ponto de vista, o qual também é uma forma de manifestação política (entendida na forma mais ampla possível, seja através do reforço e construção de determinadas identidades, da desconstrução de paradigmas hegemônicos, e etc.). Essa percepção forma indivíduos mais conscientes do seu papel social como intérpretes de uma manifestação artística; no nosso caso, a canção popular. Por fim, cabe salientar que, ainda que os intérpretes e as canções se repitam, nenhuma performance jamais será igual à outra, o que contribui para a abertura e flexibilidade da construção dessas performances, bem como das suas possíveis análises, as quais, por serem sempre situadas, possuem um caráter interpretativo, e não assertivo.

---

<sup>12</sup> Sobre esse aspecto, um trabalho brasileiro bastante recente que segue esta linha epistemológica é o de Fausto Borém (2014; 2016), que propõe ferramentas para análise de performances audiovisuais.

## Referências

- AUSLANDER, Philip. Performance analysis and popular music: a manifesto. *Contemporary Theatre Review*, v. 14, n. 1, p. 1-13, 2004.
- \_\_\_\_\_. Musical personae. *TDR/The Drama Review*, New York City, v. 50, n. 1, p. 100-119, 2006a.
- \_\_\_\_\_. Watch that man. David Bowie: Hammersmith Odeon, London, July 3, 1973. In: INGLIS, Ian (Ed.). *Performance and Popular Music: History, Place and Time*. Aldershot: Ashgate, 2006b. p. 70-80.
- AUSTIN, John L. *How to do things with words*. Oxford: Oxford University, 1975.
- BAKHTIN, Mikhail. *Speech genres and other late essays*. Austin, TX: University of Texas, 2010.
- BATESON, Gregory. *Steps to an ecology of mind: collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. Chicago, IL: University of Chicago, 1972.
- BORÉM, Fausto. Por uma análise da performance em vídeos de música, um “Mapa Visual de Performance” (MVP) e uma “Edição de Performance Audiovisual” (EPA). In: CONGRESSO DA TEMA, 1., 2014, Salvador, BA. *Anais...* Salvador, BA: UFBA, 2014. p. 100-108.
- \_\_\_\_\_. MaPA e EdiPA: duas ferramentas analíticas para as relações texto-som-imagem em vídeos de música. *Musica Theorica*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 1-37, 2016.
- COOK, Nicholas. Entre o processo e o produto: música e/enquanto performance. Tradução de Fausto Borém. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 14, p. 5-22, 2006.
- \_\_\_\_\_. Bridging the Unbridgeable? Empirical musicology and interdisciplinary performance studies. In: COOK, Nicholas; PETTENGILL, Richard (Org.). *Taking It to the Bridge: Music as Performance*. Ann Arbor: University of Michigan, 2013a. p. 70-85.
- \_\_\_\_\_. *Beyond the score: music as performance*. New York City: Oxford University Press, 2013b.
- COOK, Nicholas; PETTENGILL, Richard. *Taking it to the Bridge: music as performance*. Ann Arbor: University of Michigan, 2013.
- DOMENICI, Catarina. L. O intérprete em colaboração com o compositor: uma pesquisa autoetnográfica. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 20., 2010, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ANPPOM, 2010.
- FISCHER, Luís A. Como ensinar o que aprendi sem perceber: a canção popular brasileira como um curso universitário. In: FISCHER, Luís A.; LEITE, Carlos A. B. (Org.). *O Alcance da Canção: estudos sobre música popular*. Porto Alegre: Arquipélago, 2016.
- FRITH, Simon. *Performing Rites: on the value of popular music*. Cambridge, MA: Harvard University, 1996.
- GOFFMAN, Erving. *Frame analysis: an essay on the organization of experience*. Cambridge, MA: Harvard University, 1974.
- \_\_\_\_\_. *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes, 1985.
- HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

NAVES, Santuzza et al. Levantamento e Comentário Crítico de Estudos Acadêmicos sobre Música Popular no Brasil. *BIB: Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, São Paulo, n. 51, 2001.

SCHECHNER, Richard. *Performance Studies: an introduction*. 3. ed. London: Routledge, 2013.

SCHECHNER, Richard; ICLE, Gilberto; PEREIRA, Marcelo de Andrade. O que pode a Performance na Educação? Uma entrevista com Richard Schechner. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 2, n. 35, p. 23-35, 2010.

SEARLE, John R. *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge, UK: Cambridge University, 1969.

### **Literatura recomendada:**

COOK, Nicholas; EVERIST, Mark. *Rethinking music*. Oxford: Oxford University, 1999.

FINNEGAN, Ruth. *Oral Traditions and the Verbal Arts: a guide to research practices*. London: Routledge, 1992.

MCCLARY, Susan. *Feminine Endings: Music, Gender, and Sexuality*. Minneapolis: University of Minnesota, 2002.

# Instrução, educação musical e musicoterapia: o papel da experiência musical

## *Music instruction and education and music therapy: the role of musical experience*

Lucía Casal de la Fuente\*<sup>1</sup>

**Resumo:** Este texto aborda os conceitos de educação musical, instrução e formação musical e musicoterapia, que por vezes são entendidos erradamente; e enfatiza que o que os diferencia é o objetivo com que utilizamos a música. Uma vez definidos teoricamente, explica-se o que têm a ver com a experiência musical, entendida como a acumulação das percepções musicais que as pessoas vivenciamos ao longo do tempo. Como tal, vai-se configurando à medida que seguimos em contato com a música e temos novas experiências. Ela é a protagonista nos conceitos anteriormente citados. É responsável das áreas de intervenção e dos níveis em que se podem classificar ditas experiências musicais, em função das respostas ou reações das pessoas que interagem com a música. Estes processos são bem complexos desde que a música já não é valorizada apenas pela sua achega estética, mais também filosófica, ética e, por conseguinte, educativa e social.

**Palavras-chave:** Música. Musicoterapia. Experiência musical. Instrução musical.

**Abstract:** This text addresses the concepts of music education, music instruction, musical training and music therapy, which are sometimes misunderstood; and emphasizes that the difference between them is the goal with which we use music. Once theoretically defined, we explain why they have to do with musical experience, understood as the accumulation of musical perceptions that people experience over time. As such, musical experience continues to configure itself as we keep in touch with music and we have new experiences. It is the protagonist in the previously mentioned concepts, and responsible for the areas of intervention and the levels at which these musical experiences can be classified, depending on people's responses or reactions when interacting with music. These processes are very complex since music is no longer valued only for its aesthetic contribution, but also philosophical, ethical and, therefore, educational and social.

**Keywords:** Music. Music therapy. Musical experience. Music education. Music instruction.

## Introdução

Dentro das artes, a música é, talvez, uma das mais diferentes. Tem vínculo, tem emoção e por isso Violeta Hemsy de Gaínza a define como experiência multidimensional: é algo misterioso, pois ajuda a sentir-se em companhia a quem está em solidão, ou a não se sentir frágil a quem assim se sente. É uma ferramenta para a cura e intervenção social. A música é uma linguagem universal, histórica, que se precisa saber e que pode

---

\* Universidade de Santiago de Compostela/Espanha. E-mail: luciadafonte@gmail.com

<sup>1</sup> A autora contou com bolsa de estudos do Ministério da Economia e Competitividade espanhol para fazer estadia de pesquisa em Brasil, graças à qual foi possível participar no Simpósio de Estética e Filosofia da Música em Porto Alegre em setembro de 2016.

ser usada para ir ao encontro das necessidades: a exclusão, as drogas, a desigualdade social. É um direito humano (GAÍNZA, 2010) como também o é a educação.

Neste contexto, é também a educação musical um direito? E seguindo esta lógica, a educação musical ajudaria na erradicação da exclusão, das desigualdades sociais ou do consumo de drogas?

À primeira pergunta respondemos que talvez devesse ser. Como bem sabemos, não em todos os países a escola obrigatória assegura que as crianças estejam em contato com a música ou vão receber uma educação musical (nem muito menos de uma mínima qualidade).

E sobre a segunda pergunta nós não temos dúvidas. De acordo com múltiplas pesquisas e projetos já finitos ou em curso, o contato com a música (normalmente mediado por uma ou um profissional), graças às suas propriedades, ajuda no desvio social em geral e no tratamento de problemas pessoais em particular.

Porém, não pelo fato de que uma pessoa esteja em contato com a música vai estar livre para sempre de contrariedades pessoais ou sociais. Neste contexto surge a necessidade de diferenciar conceitos como educação musical, instrução musical ou musicoterapia. O que diferencia estes termos é a intenção da utilização da música. Na primeira, a música usa-se para mudar a forma de pensar, sentir e atuar das pessoas, e só gerar efeitos muito positivos a nível académico e social. Na segunda, o objetivo é a aquisição da própria música como corpo de conhecimento e disciplina autónoma. E na terceira, a música é empregada no processo terapêutico. Aqui o foco central não é a música ou a atividade musical em si, mas a terapia, que se apresenta como um processo mediante o qual se ajuda a uma pessoa a alcançar níveis de saúde superiores aos que já tem.

Aclarados estes conceitos e já avançado o texto, adentramo-nos no foco do nosso trabalho: a experiência musical, que está presente nos três conceitos anteriormente delimitados e que pode ser definida como a acumulação das percepções musicais ou contatos com a música vividos por uma pessoa. Argumentaremos sob a sua relação e explicaremos, seguindo a Bruscia (1997), os cinco níveis da experiência musical (premusical, musical, extramusical, paramusical e não musical) e as suas áreas de intervenção (fisiológica, psicofisiológica, sensorio-motora, perceptiva, cognitiva, comportamental, emocional, comunicativa, interpessoal e criativa), além da própria música.

A musicoterapia, a educação musical e a instrução musical – os três conceitos que articulam este texto – têm a ver com estes níveis e áreas, pois ainda que a concepção e uso da música em cada uma têm objetivos diferentes a nível teórico e prático – como já explicamos antes –, todos eles aportam elementos para a configuração da experiência musical das pessoas e, conseqüentemente, os níveis e as áreas citadas anteriormente veem-se influenciadas por estas atividades. Isto leva-nos a compreender que a introdução da didática da música no ensino geral só devido ao seu valor estético foi já superada no século XX, com a inclusão da perspectiva da ética e

da filosofia na mesma, produto dos bons resultados que a realização de atividades musicais na educação ou terapia alcançou. Isto é especialmente devido às múltiplas pesquisas e programas que provaram os resultados positivos e o poder das atividades artísticas no desenvolvimento holístico e integral das pessoas.

Hoje o uso da música abarca tantas áreas que seria quase impossível não deixar nenhuma fora destas paginas.

## **Aclaração de conceitos prévios**

### **Educação musical vs. Instrução musical**

As palavras educação, instrução e formação foram desde sempre muito discutidas. Ocasionalmente (ainda que também erroneamente) são usadas como sinónimos. Isto é algo no que devemos reparar para começar com este apartado.

“Educação” é entendida pelo *Dicionário Estraviz* (2016) como o “processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, com vistas à sua melhor integração individual e social”. Por sua parte, o *Dicionario Galego de Pedagogía – Dicionário Galego de Pedagogia*, tradução nossa – (CARIDE GÓMEZ; TRILLO ALONSO, 2010) define-a como unha prática tanto técnica como social, um direito e “a fórmula melhor para chegar a uma sociedade do conhecimento altamente desenvolvida” (CARIDE GÓMEZ; TRILLO ALONSO, 2010, p. 213, tradução nossa).

A instrução é, segundo o *Dicionário Priberam* (2016), o ato ou efeito de instruir, sendo instruir “dar ou adquirir instrução”, “fornecer ou obter informações ou esclarecimentos” ou “ensinar a fazer algo”. Este dicionário também define instrução como o “conjunto de conhecimentos adquiridos na escola” equiparando-a à alfabetização e à escolarização e como os “conhecimentos de uma pessoa”. O *Diccionario de Pedagogía y Psicología – Dicionário de Pedagogia e Psicologia*, tradução nossa – (CANDA MORENO, 2006), indica que é uma atividade humana complexa, onde como mínimo intervêm duas pessoas. Refere-se a “conhecimentos de tipo cognitivo, de memória e motores, frente a outros como educação, que se relacionam com o âmbito social e emocional do aluno” (CANDA MORENO, 2006, p. 177, tradução nossa). Insiste também em que “toda instrução produz um efeito educativo” (CANDA MORENO, 2006, p. 177, tradução nossa).

E a formação, de acordo com o *Dicionário Priberam* (2016), é ato ou efeito de formar ou de se formar, assim como também o “conjunto de valores ou qualidades morais resultantes da educação”. O *Dicionário Estraviz* (2016) oferece como sinónimo de “formar” os conceitos “educar-se”, “instruir-se” ou “preparar-se”. Profunda mais neste termo Prellezo García (2009) no *Diccionario de Ciencias de la Educación*, onde este termo é ligado ao desenvolvimento interior, ainda que se insiste em que não tem definição nem unanimidade a respeito deste conceito. Contudo, nós escolhemos a definição

de “formação” de Otto Willmann (1839-1920) que Luzuriaga (1962) recolhe no seu dicionário, entendendo-a como o conjunto de instituições, disposições e médios que auxiliam as pessoas para que incorporem e assimilem determinados conhecimentos fecundos.

Kant (1991) crê que o ser humano é a única criatura que deve ser educada, e entende por educação a disciplina, a instrução, e a formação e todos os cuidados – entendidos como sustento e manutenção. O *Diccionario de Pedagogia y Psicología* – Dicionário de Pedagogia e Psicologia, tradução nossa – (CANDA MORENO, 2006) refere-se à educação como a “ação e efeito de educar, formar, instruir a uma pessoa, especialmente a crianças” (CANDA MORENO, 2006, p. 98); enquanto que para definir instrução, parte de que se trata de um processo de formação intelectual. Estas declarações fazem-nos pensar que a educação, como construto global, abrange tanto à instrução como à formação; e a instrução localizar-se-ia dentro da formação, por ser a instrução considerada um tipo de formação, em este caso, de índole intelectual.

Tendo em conta estas considerações preliminares, vamos dar uma definição de educação musical, e de formação e instrução musical.

A educação musical é o processo que une conhecimentos, habilidades, valores, crenças e hábitos num contexto determinado cujo objetivo específico é musicalizar, ou seja, estimular nas pessoas a sensibilidade e a recepção de sons e proporcionar ferramentas para que as pessoas sejam capazes de elaborar respostas também de caráter musical. Portanto, aqui a música é utilizada para que a pessoa descubra o mundo exterior, aprenda a apreciar os sons e a dar-lhe um sentido e nome, a verbalizar os seus sentimentos e equilibrar o seu corpo e mente, valendo-se do contato com a música. É intencional, como qualquer ato educativo, e por isso deve ser sequenciado e ordenado para que tenha uma lógica e se possam atingir os objetivos propostos.

Trata-se, então, de que as pessoas sentam o prazer da música, como experiência agradável, que eleva ao espírito humano; a compreensão musical e o respeito pela música... Em definitiva, trata-se de que as pessoas entrem em contato com a música para valer-se dela e das suas propriedades para comunicar-se mais adequadamente, entender o mundo melhor, e desenvolver-se numa forma mais rica e criativa. Através da educação musical pode-se mudar a forma de pensar, sentir e atuar das crianças, com efeitos muito positivos a nível académico e social. Não obstante, para que isto ocorra, a educação musical tem que ser, ao mesmo tempo, “divertida, desafiante e alcançável” (INGLATERRA, 2011, p. 43).

A música é uma “disciplina de síntese” (BÉREL, 1981 apud VAILLANCOURT, 2009), porque com ela trabalham-se as capacidades físicas, intelectuais, afetivas e sociais das crianças, capacidades às que se referiram diversas personalidades destacadas e respeitadas na pedagogia musical. Estamos a falar de Carl Orff, Ginette, Martenot, Kodály, Dalcroze ou Willems, que idearam enfoques para permitir que as crianças adquirissem de forma global conhecimentos musicais mediante o jogo instrumental e o ritmo, combinados com o trabalho corporal e vocal. A educação musical, de acordo

com os argumentos de Vaillancourt (2009, p. 47), “deve fazer parte da educação geral da criança, do seu desenvolvimento global”.

A instrução ou formação musical, como já bem indica o próprio conceito, está centrada na própria didática da música, ou seja, faz referência ao estudo da música mais intenso, da própria doutrina. Ainda que teoricamente existam diferenças significativas que os separam, estes dois conceitos – instrução e formação –, são concebidos em união em este apartado devido a que estão ligados intimamente com o processo de ensino-aprendizagem. Quem ensina (o professorado), instrui e forma; e quem aprende (o alunado) instrui-se e forma-se; ainda que bem é certo que por vezes os roles são intercambiados, o que pode chegar a fazer o processo de ensino-aprendizagem mais rico.

Explicado isto, recalcamos que em este construto a música aqui é profundada como matéria e, então, o foco de atenção não é o que se pode derivar de positivo para o desenvolvimento da pessoa que a estuda – que também poderia dar-se –, mas a aquisição de conhecimento da própria música como corpo de estudo, sabedoria e disciplina autônoma.

Haverá quem pense que à educação musical podemos aceder todas as pessoas e que a instrução musical é só para privilegiadas. Welch (1998) explica na sua ontogénese da conduta musical que a facilidade que tenhamos para com a música vai estar definida pela predisposição biológica de cada pessoa e do entorno sonoro em que se desenvolva. Porém, todas as pessoas podem adquirir a música, pois as habilidades musicais não são exclusivas de quem tem um talento especial ou que tenha recebido uma instrução específica (INGLATERRA, 2011; VILAR, 2004).

## **Musicoterapia**

Existem numerosas definições de musicoterapia, sendo, possivelmente, a da AMTA a mais utilizada.

A musicoterapia é a utilização clínica de intervenções musicais baseada em evidências para alcançar objetivos individualizados dentro de uma relação terapêutica por profissionais com qualificação, que tenham concluído um programa de musicoterapia aprovado (AMTA, 2016). Está dirigida geralmente a tratar necessidades físicas, emocionais e cognitivas.

Por dar outra definição, Bruscia (1997) entende musicoterapia como um processo sistemático de intervenção, onde uma ou um terapeuta profissional ajuda à clientela a alcançar ou melhorar a sua saúde, utilizando experiências musicais e relações que se dão por médio de elas como forças e dinâmicas de cambio. Este autor entende que a musicoterapia é um processo sistemático porque se dirige a um objetivo concreto onde as ações são organizadas, onde os “três componentes principais do procedimento são a valoração, o tratamento e a avaliação” (Bruscia, 1997, p. 67). As ameaças à saúde ou

problemas de saúde são as metas a erradicar por este tipo de terapia, através da música e das experiências que podem chegar a dar-se por médio da prática de moi diversas atividades, supervisionadas e controladas por uma pessoa profissional. As respostas, retornos ou reações da clientela, a respeito das experiências musicais, podem ser de cinco tipos, que se detalham mais adiante no texto, e que são etiquetadas como os níveis da experiência musical. Estas respostas serão dum nível ou doutro em função principalmente das competências profissionais da ou do terapeuta, assim como também das competências da clientela, especialmente das musicais.

Bruscia (1999, p. 353-354) detalha os requisitos da qualificação para a musicoterapia de improvisação. Este adicionado “de improvisação” em minha opinião deveria estar já implícito em qualquer concepção de terapia, pois a capacidade de improvisação é uma característica que ao meu entender todas as pessoas profissionais da terapia deveriam possuir. Justifico isto afirmando que, geralmente, as pessoas que acodem a terapia, é dizer, a clientela, normalmente não tem um nível alto de desenvolvimento da improvisação, e em parte, é um pouco o que explícita ou implicitamente estão buscando: ferramentas para improvisar de forma saudável ante as adversidades que não podem evitar na sua vida. Ao fim e ao cabo, a terapia em geral busca solucionar problemas, e a improvisação é uma capacidade que ajuda na busca de soluções imediatas. Então, voltando a Bruscia (1999, p. 353-354) e seguindo as suas palavras, as áreas principais de qualificação profissional para exercer a musicoterapia (de improvisação) são englobadas em experiência clínica, qualidades pessoais e capacidade musical. O primeiro tem a ver com as áreas de conhecimento da patologia, desenvolvimento humano e teorias de tratamento. O segundo está relacionado com o respeito cara à clientela, a empatia, a sensibilidade, a compreensão, a flexibilidade, a maturidade, o sentido do humor etc. E a terceira, está ligada com a percepção auditiva, a destreza instrumental, a habilidade de responder à clientela musicalmente ou com a habilidade de criar música para efeitos clínicos específicos ou para diferentes estados de ânimo. Isto quer dizer que dependendo do nível de competência musical da ou do terapeuta as suas respostas e ações profissionais serão mais ou menos musicais, e com mais ou menos qualidade musical. Do mesmo jeito que a reação ou resposta à experiência musical por parte da clientela também dependerá do nível de competência musical ou o grau de contato que tenha com a música ou tivera.

Os elementos da musicoterapia são a clientela, a música, a ou o terapeuta e outras pessoas que pudessem chegar a intervir. Estes elementos unem-se e tomam forma através das experiências musicais, sendo os produtos finais as forças ou dinâmicas de mudança potenciais. Estas mudanças são de onze tipos, que se distinguem e explicam nas áreas da experiência musical mais adiante em este texto.

Os métodos ativos mais utilizados em musicoterapia são a improvisação, a recreação em canções, a escrita de letras para canções (ou a substituição de letras nos textos originais); e os métodos receptivos são a análise de letras, o relaxamento assistido com música, as visualizações com música etc. Poderíamos dizer que estes

assim denominados métodos podem ser também atividades que se fazem dentro do contexto da educação musical ou de instrução musical. Então, por que se enquadram também na musicoterapia? Enquadrar-se-iam nela sempre que o objetivo seja terapêutico. É dizer, se uma pessoa escreve uma letra para uma canção com o fim de intentar canalizar através dela (ponhamos por caso) a ansiedade, esta ação entende-se como musicoterapia, porque o objetivo principal é terapêutico. Ou seja, usamos a música ou atividades vinculadas a ela com a intenção de influir noutros âmbitos (neste caso, no tratamento dum problema de ordem psicológica) dentro dum processo terapêutico. Contudo, o foco central não é a música ou a atividade musical em si, mas a terapia. Além disto, “a musicoterapia distingue-se de outras formas de tratamento pela sua confiança na experiência musical como agente, contexto ou catalisador de experiência terapêutica” (BRUSCIA, 1997, p. 57). Aqui está o âmbito do nosso discurso: a experiência musical.

## O que é a experiência musical?

A experiência musical pode ser definida como a sedimentação histórica das nossas percepções musicais sucessivas (PELINSKI, 2005), que se articula e vincula também com a experiência vivida por uma pessoa do que experimenta em outros assuntos, que podem influir na configuração da sua experiência musical. Para entender melhor esta definição, imos aprofundar nos conceitos de percepção e experiência, e nos seus vínculos, pois são centrais para compreender o conceito de experiência musical.

Seguindo a este mesmo autor, a percepção e experiência são conceitos correlatos, pois a primeira produz o conteúdo da segunda. Embora pudéssemos falar sobre uma experiência originada por uma percepção específica, a sua concepção estará condicionada pelas nossas percepções anteriores. Em sintonia com uma hipótese neurofisiológica, as percepções fornecem-nos com fenômenos de três tipos: sensíveis, concretos e corporais. A sua repetição estratifica-os sob a forma de “disposições” unidas com específicos “padrões neurais” que atuam na memória. Estas “disposições” não albergam imagens perceptivas como tal (sonoras, táteis, visuais etc.), mas sim os meios para reconstruí-las (DAMASIO, 1966 apud PELINSKI, 2005). A repetição dessas imagens produz um processo de sedimentação que resulta em nossas experiências.

As experiências musicais diárias e subjetivas são uma realidade social, a assim denominada “suprema realidade”, sobre a qual se vive a intersubjetividade. Veja-se isto num exemplo. Entrem em situação: imaginem ao público de um concerto entonando em conjunto uma melodia e uma letra que todas e todos conhecem. Estamos ante um tipo de relação social numa comunidade de ouvintes, pois, através da música – prelinguisticamente e preconceitualmente – cria-se um “Nós” (SCHÜTZ; KERSTEN, 1976). Isto amostra uma experiência musical compartilhada, onde o significado de

experiência musical é mais do que o ato de ouvir por si só: é sempre mais do que se diz e se diversifica dela (KOSELLECK, 1997 apud PELINSKI, 2005).

As experiências musicais são, por todos estes motivos, moi diversas entre si. As experiências musicais possuem inúmeras formas, dado que as pessoas estamos imersas em moi divergentes culturas e vinculamo-nos e achegamo-nos a moi dessemelhantes estilos de música. Também influi nisto a sensibilidade pessoal da música ou do músico, de quem observa e está em contato com a experiência musical. Outros elementos dos que pode depender o tipo de experiência musical também são a idade ou condição social das pessoas. Deste modo, a experiência musical pode ir do êxtase à escuta profunda pessoal e relaxada, até o canto eufórico em massa numa sala de concertos (recordemos o exemplo da criação do “Nós”). Pero todas elas estão ligadas a modulações particulares das formas de materialização ou personificação, de como as pessoas as vivenciamos, as canalizamos e as interiorizamos.

Em vista dos dados aqui proporcionados sob a experiência musical, agora já é mais fácil entender que ela está presente tanto na educação musical, como na instrução e formação musical assim como na musicoterapia e no seu exercício, pois todos estes conceitos brindam momentos para entrar em contato com a música. É dizer, percebemo-la e assimilamo-la canalizando-a através dos nossos filtros, e damos-lhe significado complementando com experiências anteriores.

Nos seguintes subapartados trataremos os níveis da experiência musical e as áreas nas que atua. Já podemos adiantar que todos os níveis e áreas também se vinculam cos três conceitos sob os que discutimos neste escrito: musicoterapia, educação musical e instrução/formação musical. O motivo reside em que ainda que a concepção e uso da música em cada uma tem objetivos diferentes a nível teórico e prático – como já explicamos antes – todas elas aportam elementos para a configuração da experiência musical das pessoas, e conseqüentemente, as áreas e os níveis que a continuação descreveremos vão-se ver influenciados por estas atividades, e vice-versa.

## **Os níveis da experiência musical**

Aqui se apresentam os níveis da experiência musical, elaborados a partir da classificação de Bruscia (1997), mas com dados e explicações adicionadas. Estes níveis foram assim classificados com base em se eles são estímulos intrinsecamente musicais ou respostas dentro de um quadro de musicoterapia, mas que também se podem enleiar a instrução e educação musical. Cada nível tem a sua resposta tipo. Por exemplo, o nível premusical produz respostas premusicais. E também cada nível foi assim denominado e classificado em função dos critérios (Bruscia, 1997, p. 59) de: se os estímulos ou respostas são humanas ou não, ao azar ou em ordem, e controladas com intenção definida ou sem intencionalidade; se os estímulos ou respostas são auditivos, vibracionais ou visuais; se estão organizadas ou sequenciadas baixo a lógica de parâmetros do som ou outros

como padrões motrizes ou da fala; se os sons que se realizam são significantes; se as formas sonoras foram criadas com objetivos de expressão pessoal ou artística, ou se as formas coincidem com níveis artísticos vigentes e critérios estéticos.

Isto posto, em função do significado atribuído aos sons que vivenciamos na nossa experiência musical podemos achar-nos em cinco níveis diferentes, que são:

Em primeiro lugar, o premusical. Neste nível, as pessoas não são capazes de expressar precisamente o que produz a música, é por isso que não é considerado um nível intrinsecamente musical. À vista disto, este nível funciona como um sinal de comunicação mais que como expressão musical. Estamos a falar, por exemplo, de sons ambientais, vocalizações casuais ou aleatórias, formas vibracionais, vibrações musicais, sinais eléctricas musicais, ritmos visuais e/ou motrizes, sons de animais, balbucio musical, da fala e da métrica, sons instrumentais, sons naturais ambientais etc. Estas respostas são reações à música com intencionalidade insuficiente para ser definidas como musicais, por isso são chamadas “premusicais”.

Em segundo lugar, o musical. Neste nível, as pessoas podem expressar o que a música produz ou transmite. Então, o nível musical está constituído por sons controlados e organizados que criam relações significativas; por exemplo: elementos musicais (pulso, ritmo, tonalidade, melodia, timbre, textura, escalas, harmonia); formas musicais (improvisações, composições, motivos, frases, atuações); e objetos musicais (corpo, partituras, gravações, instrumentos) etc. Portanto, os sons são manipulados para organizar e produzir relações significativas entre eles, de uma forma intencional. As respostas de tipo musical são “esforços intencionais para escutar ou fazer música” (Bruscia, 1997, p. 60). Este autor diferencia respostas musicais encobertas, que fazem referência a aspectos da escuta ou do fazer musical que estão operando, mas que não são observáveis (por exemplo, quando uma pessoa sente, produz, sincroniza...) de respostas musicais evidentes, que se podem observar; por exemplo, quando uma pessoa faz uma atividade de música que é diretamente observável e que podemos distinguir.

Em terceiro lugar, o nível extramusical; caracterizado pelo feito de que as pessoas conectam com outras experiências ou situações através da música; então, refere-se a aspectos não musicais ou experiências musicais que se originam, afetam ou derivam seu significado da música, sendo por tanto a música independente de tal estímulo extramusical. Alguns exemplos são: jogo dramático, obras de artes plásticas adaptadas à música, mimo com música, memórias que podem ser evocadas pela música, imagens e fantasias com música, gestos e posturas musicais com música, metáforas musicais e debates sobre a música etc. As respostas musicais, seguindo esta lógica, seriam aquelas reações ou comportamentos não musicais que podem ser estimulados fazendo ou escutando música. Também podemos falar de respostas extramusicais encobertas, que são de carácter mental e interno como a imaginação, a evocação etc.; e de respostas extramusicais evidentes, que se referem a reagir à música através do desenho, da fala, do movimento, da escritura, do teatro, da gesticulação etc.

Em quarto lugar, o paramusical. Neste nível as pessoas conectam com outras experiências ou situações do seu entorno enquanto fazem música ou a escutam, mas os significados gerados dessas experiências ou situações não advirão da própria música. Este nível associa-se com aspectos do ambiente musical que afetam às pessoas quando escutam ou fazem música, entretanto, não dependem da música para o seu significado. Os estímulos paramusicais podem dar-se independentemente da música, ainda que também possam coincidir com ela ou possam ser estimulados através dela. Estas situações podem ser evocadas por pessoas, objetos, a dança, luzes, obras de arte, poesia, móveis... acompanhados com música de fundo etc. As respostas paramusicais definem-se como comportamentos ou reações que sucedem dentro do contexto da atividade musical, mas não são musicais em conteúdo. Então, estas respostas surgem da música ou do entorno musical, mas sem estarem em relação ou baixo o controle desta. Pode ser o caso de estar falando ou fazendo uma atividade artística, estar sonhando sem estar dormindo ou não estar coa concentração ao máximo quando se faz alguma outra coisa, com música no ambiente.

E em quinto lugar, o não musical, que se dá quando as pessoas veem-se influenciadas por assuntos alheios à música. Em musicoterapia, por exemplo, isto tem a ver com questões do entorno desta que afetam à clientela e cujo significado não é derivado de qualquer atividade musical. Uma resposta não musical seria a que não deriva da música, nem surge nem afeta nem provém de nenhum tipo de atividade musical.

## **As áreas de cambio produzidas pela experiência musical**

Listam-se a continuação as áreas de cambio terapêutico para as que mais comumente aponta a musicoterapia, também aplicáveis à educação musical e à instrução musical. Esta classificação também atende aos critérios de Bruscia (1997), no entanto, ao igual que no subapartado anterior, alguns dados foram somados. Estas áreas também podem ser consideradas como variáveis dependentes de pesquisa ou áreas suscetíveis de avaliação para determinar os efeitos da musicoterapia, da educação ou da instrução ou formação musical. Com outras palavras: o feito de participar nalgum processo de musicoterapia, educação musical, instrução ou formação musical pode afetar nas seguintes áreas (Bruscia, 1997, p. 66-67):

A primeira, a fisiológica. É a relacionada com o corpo, com a fisiologia humana. Assim, a experiência musical poderia modificar a frequência cardíaca, respiração, níveis hormonais, funções neurológicas, temperatura corporal, pressão sanguínea, respostas musculares etc.

A segunda é a psicofisiológica, que conecta corpo e psique. Está ligada com a dor, *biofeedback*, níveis de consciência, estado de tensão e de relaxamento, níveis de energia e de fadiga, imagens corporais etc.

A terceira, a senso-motora (esquemas senso-motores). É a que se refere ao corpo com respeito aos sentidos e à coordenação nervosa para com o corpo. Afeta às respostas

reflexas e à sua coordenação e controle, assim como também à coordenação motora fina e grossa etc.

A quarta, a perceptiva. Esta área tem a ver como o processo psicológico básico para discriminar, por exemplo, a figura-fundo, o igual-diferente, detecção de diferenças, conservação das igualdades etc.

A quinta é a cognitiva. É a que alude ao processamento da informação que recebemos através da percepção, em relação com a amplitude, os padrões de pensamento, a retenção, a atenção, a capacidade e nível de aprendizagem, as crenças e estilos cognitivos, as atitudes etc.

A sexta, a comportamental. Trata-se do proceder que mostram as pessoas ou entidades, em relação à área envolvente, é dizer, a performance, a eficiência, a segurança, o rendimento, a vigilância, a moral, a seguridade, o nível de atividade etc.

A sétima é a emocional. Está vinculada às reações psicofisiológicas que representam modos de adaptação a certos estímulos das pessoas quando percebemos algo que o causa; ou seja, a variabilidade, a participação, as fantasias diurnas, a expressividade, a depressão, a motivação, o compromisso, os contos, as lembranças, as imagens mentais, a ansiedade, a impulsividade, a agressividade etc.

A oitava, a comunicativa. É a atividade consciente de troca de informações a fim de transmitir e/ou receber significado através de um sistema compartilhado de sinais e regras. Está associada à linguagem, à dança, ao teatro, às artes plásticas, à poesia etc.

A nona, a interpessoal. Esta área alude às associações de umas pessoas com outras. Aqui entra em jogo a sensibilidade, a privacidade, os papéis comportamentais, a consciência, a intimidade, a resiliência, os roles de comportamento, os estilos, as preferências, as interações etc.

E por último, a décima, a criativa. Está enleada à capacidade de gerar novas ideias, conceitos ou associações entre ideais e noções já conhecidas, produzindo soluções originais. Relaciona-se com a divergência, a inventividade, a fluidez, a originalidade, o atrevimento, a curiosidade, a coragem etc.

Bruscia (1997) refere-se a mais uma, que seria para nós a undécima, é dizer, a musical. Esta área faria referência à própria música e todo o que ela implica como área singular, como elemento com que se relacionam as pessoas. Então, tem a ver com as preferências, o registro vocal e a técnica vocal, a técnica instrumental, os hábitos práticos, o repertório, as destrezas orquestrais, as tendências rítmicas, melódicas e/ou harmônicas, os modos de agir, de improvisar ou de compor... É a central deste discurso, por isso a deixamos para o final, já que todos estes elementos dela talvez pudessem explicar o grau de influência tanto nas áreas como nos níveis de experiência musical em que as respostas de uma pessoa podem ser classificadas.

## Conclusões

A inclusão de atividades musicais e artísticas no ensino geral viu motivado o seu impulso no século XX. O argumento mais sobressaliente para justificá-lo foi a invocação da beleza e da natureza estética da arte e da sua virtude sensibilizadora. Porém, com a chegada das ideias do psicólogo e pedagogo musical de origem belga Edgar Willems (1890-1978), isto mudou e acrescentou. Ele foi o primeiro pedagogo que nos tempos modernos reivindicou as múltiplas qualidades da música (além da estética), e que inclusive se atreveu a destacar as qualidades éticas da música por acima as qualidades estéticas. Ele entendia tudo desde uma visão integradora, é dizer, já não era só a estética da própria música o que a justificava no ensino geral, mas a ética e a filosofia, além da estética. Ou seja, que as virtudes da música, nas suas palavras, não descansavam somente na estética (o belo) senão também no ético (o bom) e no filosófico (a verdade).

É por isso que desde este momento a música começa a ser considerada como uma experiência multidimensional, em detrimento da primeira consideração unidimensional.

Para Willems as funções da música são três: a estética, a ética e a filosofia, e em palavras de Gaínza (1997 apud GAÍNZA, 2011) as funções da música também são três. Ela denomina-as assim: energia, alimento e linguagem; e declara que são anteriores à arte propriamente dita, e que permitem explicar, além das qualidades educativas da música, algumas das suas mais relevantes aplicações, entre elas, a musicoterapia. Tentando estabelecer um paralelismo entre as duas concepções destas grandes figuras tão respeitadas no âmbito da música, da didática desta e da musicoterapia, poderia ser discutível a equiparação da estética de Willems com a energia de Gaínza, a ética do belga com o alimento da argentina, ou a filosofia deste homem com a linguagem desta mulher.

Neste século tão globalizado (e, por conseguinte, que exclui cada vez mais), através da prática observou-se como a música pode também chegar a ser uma ferramenta privilegiada de intervenção social. Vejam-se os numerosos projetos de inclusão social que foram levados a cabo através da música, patrocinando a criação de coros – especial atenção ao *Programa Nacional de Orquestras y Coros para el Bicentenario* em Argentina e ao programa *Sing Up* em Inglaterra –, bandas, orquestras de jovens, atividades musicais e artísticas nas prisões, uso da música no tratamento de vícios etc.

Por estas e muitas outras razões, a tradicional associação da música ao valor estético hoje já está superado, graças à comprovação de que as atividades artísticas podem influenciar integralmente nas pessoas em aspectos sensoriais, emocionais, de desenvolvimento intelectual, pessoal, intra e interpessoal e social. Devido ao excelente contributo que a música aporta à educação intelectual, corporal e emocional, diversas pesquisas levadas a cabo em diferentes âmbitos, não só no educativo, senão também no biológico e fisiológico (DESPINS, 1989), apontam para a necessidade de integrar a educação musical como parte da formação integral das pessoas.

Para concluir, a mudança é o objetivo final de qualquer intervenção seja de índole educativa (educação musical), terapêutica (musicoterapia) ou instrutiva-formativa (instrução/formação musical). Desde que a música envolve e afeta muitas facetas dos seres humanos e suas aplicações clínicas e educativas são tão diversas, sobretudo a musicoterapia e a educação musical podem ser usadas para conseguir um amplo espectro de mudanças positivas para o bem-estar das pessoas.

## Referências

- American Music Therapy Association (AMTA). *What is music therapy?* Silver Spring, 2016. Disponível em: <<http://www.musictherapy.org/about/musictherapy/>>. Acesso em: 3 mar. 2016.
- BRUSCIA, Kenneth. *Modelos de improvisación en musicoterapia*. Vitoria-Gasteiz: Agruparte, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Definiendo musicoterapia*. Salamanca: Amarú, 1997.
- CANDA MORENO, Fernando (Dir.). *Diccionario de Pedagogía y Psicología*. Madrid: Cultural, 2006.
- CARIDE GÓMEZ, José Antonio; TRILLO ALONSO, Felipe (Dir.). *Diccionario Galego de Pedagogía*. Vigo: Galaxia, 2010.
- DESPINS, Jean Paul. *La música y el cerebro*. Barcelona: Gedisa, 1989.
- DICIONÁRIO ESTRAVIZ. Disponível em: <<http://www.estraviz.org>>. Acesso em: 26 dez. 2016.
- DICIONÁRIO PRIBERAM DA LINGUA PORTUGUESA. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/>>. Acesso em: 2 jan. 2017.
- ENGLAND. Department for Education; Department for Culture, Media and Sport. *The Importance of Music: A National Plan for Music Education*. [S.l.], 2001. 55 p. Disponível em: <<https://goo.gl/txQAZ6>>. Acesso em: 17 mar 2016.
- GAÍNZA, Violeta. Educación musical siglo XXI: problemáticas contemporáneas. *Revista da ABEM*, v. 19, n. 25, p. 11-18, 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/go7Cvu>>. Acesso em: 17 mar 2016.
- \_\_\_\_\_. *Conceptos sobre educación musical de diferentes autores*, 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/8j082P>>. Acesso em: 15 mar 2016.
- KANT, Immanuel. *Pedagogía*. Tradução de Lorenzo Luzuriaga e José Luis Pascoal. Madrid: Akal, 1991.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires: Losada, 1962.
- PELINSKI, Ramón. Embodiment and musical experience. *TRANS: Revista Transcultural de Música*, Barcelona, n. 9, 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82200914>>. Acesso em: 20 mar 2016.
- PRELLEZO GARCÍA, José Manuel. *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: CCS, 2009.
- SCHÜTZ, Alfred; KERSTEN, Fred. Fragments on the Phenomenology of Music. *Music and Man*, v. 2, n. 1, p. 5-71, 1976.
- VAILLANCOURT, Guylaine. *Música y musicoterapia: su importancia en el desarrollo infantil*. Madrid: Narcea, 2009.

VILAR, Mercé. Acerca de la educación musical. *Revista Electrónica de LEEME (Lista Europea de Música en la Educación)*, n. 13, 2004. Disponível em: <<http://musica.rediris.es/leeme/revista/vilar04.pdf>>. Acesso em: 20 mar 2016.

WELCH, Graham. Early Childhood Musical Development. *Research in Music Education*, v. 11, n. 1, p. 27-41, 1998.



# Ultrapassando as demarcações estéticas: o uso da voz e do canto com fins terapêuticos

*Surpassing aesthetic demarcations: the use of voice and singing with therapeutic aims*

Lucía Casal de la Fuente\*<sup>1</sup>

**Resumo:** O corpo de conhecimento dos sons e os seus efeitos nos seres vivos é bem antigo. Graças sobre todo às pesquisas do budismo sabemos das vibrações geradas no corpo devido aos sons; e hoje por meio da tecnologia obtemos dados adicionais que ajudam na triangulação da informação. Comprovadas as repercussões das vocalizações e do canto, assim como a influência da receptividade dos sons no corpo, as pesquisas orientaram-se cara à cantoterapia – em ocasiões entendidas como campo autônomo, e por vezes enquadradas como método de musicoterapia ativo –, na qual têm muito protagonismo a criatividade e a improvisação vocal na melhora do estado psíquico e físico. Quando o canto começou sendo uma experiência bela e formalmente estética, as pesquisas contemporâneas indicam que todo o que nos pode aportar o canto vai além da mera beleza.

**Palavras-chave:** Voz. Canto. Terapia. Experiência estética. Musicoterapia.

**Abstract:** The body of knowledge of sounds and their effects on living beings is quite old. Especially thanks to research on Buddhism we know about the vibrations generated in the body due to the sounds; and today through technology we get additional data that helps in triangulating the information. Once proved the repercussions of vocalizations and singing, as well as the influence of the receptivity of the sounds in the body, research turned towards singing therapy – sometimes understood as an autonomous field, and sometimes framed as an active method of music therapy –; in which creativity and vocal improvisation are very prominent in the improvement of psychic and physical well-being. When singing appeared as a beautiful and aesthetic experience, contemporary research indicates that everything that singing can bring us goes beyond mere beauty.

**Keywords:** Voice. Singing. Therapy. Aesthetic experience. Music therapy.

## As propriedades terapêuticas do som

Na China, a Índia e na Grécia de Pitágoras foram numerosos os livros que trataram o poder que têm os sons para curar e revigorar o organismo. O Vajrayāna é um tipo e budismo, também chamado tântrico. É uma “escola esotérica de budismo encontrada no Tibete e na Mongólia e que baseia os seus ensinamentos nos tantras” (CHALINE, 2003, p. 125). O termo tantra como substantivo refere-se a textos específicos de revelação, mas é inclusive um termo que designa um sistema de ensino “revelador” que leva às pessoas à liberação e poder (FLOOD, 2006, p. 9). Então, os tantras “são essencialmente

---

\* Universidade de Santiago de Compostela/Espanha. E-mail: luciadafonte@gmail.com

<sup>1</sup> A autora contou com bolsa de estudos do Ministério da Economia e Competitividade espanhol para fazer estadia de pesquisa em Brasil, graças à qual foi possível participar no Simpósio de Estética e Filosofia da Música em Porto Alegre em setembro de 2016.

diálogos entre uma divindade da tradição e um sábio ou consorte da própria divindade” (ABAURRE GNERRE, 2013, p. 136), pois na tradição tântrica, as deidades são sempre apresentadas em diálogos com suas consortes. O budismo tântrico desenrola práticas esotéricas que só podem ser iniciadas e transmitidas por uma pessoa espiritual e competente, denominada mestra ou mestre. Diz-se desta escola que é a terceira maior escola do budismo, e considera-se o último passo na evolução do budismo indiano.

De acordo com a tradição deste budismo tântrico, o som cósmico transmite ao corpo humano a força vital. A partir da filosofia da ioga, o corpo está composto por *nadis* em forma de entretecido, que são elementos estruturais (ZARRILLI, 1998) ou canais hipotéticos distribuídos por todo o corpo. Estes condutos fazem circular e fluir a *prana*, energia vital ou vento (ZARRILLI, 1998), sempre em direção de baixo para cima (BENCE; MÉREAUX, 1988). Os *nadis* concentram-se em sete chacras, localizados ao longo da linha média do corpo, partindo dos órgãos genitais até a parte superior do crânio. Porém, o que são os chacras?

## Os chacras

Os chacras, *chakras* ou *xacras* são rodas ou centros (ZARRILLI, 1998) de energia, veículos vibratórios, núcleos energéticos em relação à saúde física e mental, que correspondem a certos estados de consciência. Eden (2010) define-os como centros geradores de energia que alimentam e abastecem a todos os órgãos. Os chacras também governam o sistema endócrino, e armazenam informações e histórias das pessoas, de tipo físico, mental, emocional e espiritual.

A topografia dos chacras corresponde à dos principais plexos simpáticos, que são redes formadas por filamentos nervosos e vasculares entrelaçados. Estes são sete: lombares-sacros, hipogástrico e esplênico, solar, cardiopulmonar, tireóideo, hipofisário e diencefalo (BENCE; MÉREAUX, 1988).

Dependendo do grau de domínio dos chacras que alcançáramos ou do predomínio de um chacra no desenvolvimento da nossa personalidade, podemos ter uma boa ou má influência sobre o ambiente que nos rodeia.

## Os monogramas e a sua relação com os chacras

Quase todos os sons que emitem os instrumentos são combinações de vibrações. Para cada som percebemos mais intensamente uma vibração dominante, chamada fundamental, enquanto que as outras são chamadas harmônicas.

A série de sete chacras corresponde aos sete primeiros sons da escala das harmônicas, que se organiza, seguindo a Bence e Méreaux (1988), de acordo com uma progressão aritmética ideal. Em sintonia com estes autores, a frequência de cada harmônica de

um som é um múltiplo inteiro da frequência fundamental. Deve-se enfatizar que a série de harmônicas é infinita, mas os intervalos que as separam reduzem-se constantemente. O ouvido humano não pode distinguir mais dos compreendidos numa extensão de sete oitavas. Entretanto, a voz ou os instrumentos não emitem toda a gama completa dos fundamentais e dos harmônicos.

Neste contexto, resultam interessantes uns aparatos chamados analisadores, que são equipes de medição eletrônica que permitem visualizar numa tela os componentes espectrais numa gama de frequências dos sinais que proporciona a entrada de informação. Esta informação pode ser em forma de ondas elétricas, acústicas ou ópticas. Então, os analisadores de sons permitem descompor os timbres e capturar os diferentes parâmetros dos sons.

Por exemplo, o fonógrafo, “aparelho inventado em 1877 por Thomas Edison para a gravação e reprodução de sons através de um cilindro. Foi o primeiro aparelho capaz de gravar e reproduzir sons” (BEZERRA, 2016, p. 10); ou o sonógrafo, aparato especial que cria imagens que ajudam na avaliação e diagnóstico de diversas condições. Este aparato proporciona uma estampa visual (o sonograma), que corresponde exatamente com precisão aos sons percebidos, com as suas qualidades. Então, podemos definir sonograma como gráfico resultante de uma análise do som, cujos componentes do espectro sonoro podem ser verificados por meio de diversas ferramentas (CARDOSO, 2007). Com respeito ao canto ou voz, os sonogramas são a reprodução gráfica da voz humana.

Se esses sonogramas são descompostos, obtemos os monogramas da voz. Em verbas de Bence e Méreaux (1988), o estudo dos monogramas da voz, que comportam espectros de linhas harmônicas muito netas para as vocais, permite determinar quais são os chacras predominantes nas pessoas.

Uma pessoa destacada neste âmbito de estudo é o Dr. Philip Lieberman. Este doutor é um pesquisador – agora emérito – e linguista da Universidade de Brown (Providence, Rhode Island, nos Estados Unidos). Originalmente estudou fonética e centrou os seus estudos na entonação. Depois a sua carreira centrou-se em temas que vão desde a evolução da linguagem até a relação particular entre a evolução do trato vocal, o cérebro humano e a evolução da fala, cognição e linguagem. A respeito dos monogramas, ele mostrou que cada pessoa tem uma “marca vocal”, concebida como a sequência melódica e rítmica de sílabas associadas a um tipo de pessoa. E quando a nossa voz se desvia dessa marca vocal é porque experimentamos uma emoção, ou seja, quando vivenciamos uma “reação subjetiva ao ambiente, acompanhada de câmbios orgânicos (fisiológicos e endócrinos) de origem inata, influída pela experiência” (CANDA MORENO, 2006, p. 102, tradução nossa).

O monograma da marca vocal básica é um tipo de projeção, sobre o registo básico, da importância relativa dos diferentes chacras (BENCE; MÉREAUX, 1988). Em função do rol energético dos chacras no plano neuropsicológico e das suas asso-

ciações fisiológicas, é possível estabelecer um diagnóstico de acordo com o timbre da voz. O timbre da voz é, de acordo com Cuart Ripoll (2000, p. 62), a “qualidade acústica do som e o que determina a cor e a individualidade da voz, é dizer, a sua personalidade. Está intimamente ligado aos harmônicos, à intensidade das vibrações e ao equilíbrio rítmico”. O timbre depende da constituição dos pregues vocais e do tamanho e forma das cavidades de ressonância. Em função da constituição física e sensibilidade das pessoas para modificar o timbre na interpretação, cada pessoa tem seu timbre particular e pode convertê-lo em mais claro, escuro, aberto ou coberto. Isto se logra cambiando a posição da laringe e o palato, ainda que também se pode conseguir modificando a pressão respiratória.

O canto explora principalmente as vogais, únicas que se manifestam por espectros de linhas harmônicas no monograma. Na próxima seção (apartado terceiro) deste texto vamos ver as atribuições diversas que têm as vogais ao serem emitidas com a voz.

## **As vibrações da voz no corpo humano**

Na Antiga China a voz era a expressão do ser profundo. A entonação era considerada um testemunho de fidelidade ou infidelidade dos vassalos aos seus senhores. Mas, o que é a entonação?

Cada um dos sonidos que constituem o discurso oral tem, entre outras características físicas, um tom determinado (CANTERO SERENA, 1998). Assim, a entonação é o fenómeno linguístico que constitui as variações de tom relevantes no discurso oral. É o principal elemento coesivo da fala que cumpre funções linguísticas e expressivas na comunicação oral (CANTERO SERENA, 2002). Em realidade, não há fala sem entonação (CANTERO SERENA, 2003). A entonação é também o primeiro fenómeno fónico com que tropeçam as e os ouvintes. Por vezes é confundido com melodia, mas na verdade a entonação é um fenómeno linguístico enquanto a melodia é um fenómeno físico (CANTERO SERENA, 1994). Poder-se-ia dizer que a entonação é a interpretação linguística da melodia (CANTERO SERENA, 1999).

Também foram conferidos diferentes significados a outros conceptos relacionados com a voz, como a tessitura ou o timbre. Adentrar-nos-emos primeiro nas definições deles e depois indicaremos a atribuição correspondente.

Começaremos com a tessitura, apontando que não deve ser confundida com extensão vocal ou registro vocal. Agora explicamos todos estes conceptos.

O termo extensão vocal refere-se ao número de notas, da mais grave à mais aguda, que uma pessoa consegue produzir, não importando a qualidade vocal (BEHLAU et al., 2004; PINHO, 1998; PERELLÓ, 1975; MAGNANI, 1989; BICALHO CRUZ; CORTEZ GAMA; HANAYAMA, 2004). Nela inclui-se o *vocal fry* e o falsete (FERNANDES ROCHA; PINTO AMARAL; HANAYAMA, 2007). Segundo Aronson (1985), a faixa

de extensão vocal normal varia de uma oitava (12 semitons) a aproximadamente 4,5 oitavas (54 semitons).

O conceito de tessitura vocal corresponde ao número de notas, da mais grave até a mais aguda, que as pessoas conseguem produzir com qualidade vocal, onde se encontra a melhor sonoridade, a emissão mais natural e, conseqüentemente, a maior expressividade (PINHO, 1998; PERELLÓ, 1975; MAGNANI, 1989).

De acordo com Williams (2013), o termo registro vocal refere-se às diferentes partes da extensão da voz humana. O registro de peito usou-se para referir-se ao rango mais grave, e caracteriza-se pela riqueza do som. O registro de cabeça usou-se para descrever o alcance vocal mais agudo, e caracteriza-se pela sua qualidade simples e mais leve. Os termos “de peito” e “de cabeça” são termos históricos que datam de quando se pensava que os sons eram produzidos nessas diferentes áreas; mas hoje já sabemos que isto não é correto e que o som é produzido na laringe.

O timbre já foi apresentado na seção anterior deste texto.

Volvendo aos dados históricos, a tessitura indicava um bom ou mau presságio para o futuro da vida de uma ou um recém-nascido. E o timbre era relacionado com o estado de saúde. Por exemplo, uma voz que fanhoseia indica um distúrbio do pulmão; uma voz que vocifera está relacionada com a doença hepática, o gemido é um sinal de disfunção renal etc. A voz expressa a nossa personalidade, revela-nos ao mundo e transmite as suas ressonâncias para o nosso próprio corpo.

É que o timbre da voz oferece dados e a “tonalidade” duma pessoa e seu estado de saúde físico e mental. Levo anos trabalhando, conhecendo e explorando a minha voz e a do meu alunado, de diversas idades e condições físicas e psíquicas; e quando as pessoas estão nervosas ou cansadas (especialmente quando dormem pouco), tristes ou estressadas... as vozes tornam fracas, monótonas, a vezes dá a sensação de rouquidão; e também é mais difícil o suporte do som, o que leva a forçar mais a voz...

Em definitiva, através das vozes das pessoas podemos obter informação aproximada sobre o seu estado anímico, entre outros dados úteis.

## **Os efeitos das vogais ao ressoarem no corpo**

Podemos dizer que a voz tem poder, e este é usado em psicoterapia. Vamos ver agora um exemplo.

Um método que amostra o poder da voz consiste em repetir certas vogais com os olhos fechados numa atmosfera calma. Nestas práticas, a emissão das diferentes vogais tem uma influência no corpo diferente. A título de exemplo, a vogal “i” estende suas vibrações benéficas da laringe para as narinas até o occipital, e pode suprimir a dor de cabeça. A vogal “e”, por sua parte, exerce uma massagem vibratória na tireoide, na garganta e no pescoço; enquanto que a vogal “a” atua sobre os pulmões; e a vogal “o” espalha suas vibrações até os órgãos genitais (BENCE; MÉREAUX, 1988).

Em certas práticas da ioga repetem-se fórmulas cujos sons produzem efeitos psíquicos. Estas fórmulas são chamadas mantras, é dizer, instrumentos que servem para libertar a mente do fluxo constante de pensamentos que a confundem. Um mantra pode ser uma sílaba, uma palavra, uma frase ou texto longo, que será recitado e repetido, e que leva à pessoa a um estado de intensa meditação. As sílabas são pronunciadas silenciosamente em conexão com inalações ou exalações lentas e em profunda concentração. As e os iogues consideram esta forma de meditação como uma fonte de potencia cósmica, ou energia cósmica, segundo Zarrilli (1998), também chamada *Kundalini* ou *Shakti*.

Estes mantras quase sempre começam com a palavra “Aum” (pronunciada | om |), que representa a totalidade do som e da existência. Este som parte do fundo da garganta com a vogal “a”, o gutural mais aberto, que simboliza a consciência do mundo exterior e que se refere ao feixe de luz e à divindade de Deus. Depois se torna “u”, pelo movimento do sopro entre os lábios, representando a consciência do nosso espírito. Esta vogal alude à sensibilidade e à luz divina de Deus. E este mantra termina com o “m”, o labial mais fechado, que alude à consciência do vazio. Com o “m” estamos referindo à nossa pessoa, à mentalidade humana. Por tanto, ao emitir “Aum” é dito que nós e Deus tornamos num, tentando conectar espiritualmente com a divindade (DAVILA, 2003 apud ULLOA, 2015). A palavra resulta da combinação de três tipos de emissões: as consoantes “explosivas”, as vogais e as expulsões de ar.

## **A receptividade dos sons no corpo: a Psicofonia de Madame Aucher**

O canto coloca todo o corpo em ressonância. Com este fato, Marie-Louise Aucher, cantora e professora de impostação da voz, descobre no século XX conexões entre o som e a vibração do corpo humano: cada som é parte do esqueleto. Alentada por profissionais da pesquisa e da medicina, funda a psicofonia (psicofonia vibratória), abordagem inovadora no ensino da utilização da voz, especialmente ligada ao que concerne ao canto. A Psicofonia de Aucher como método foi reconhecido pela Academia de Ciências de Paris no século XX (AUCHER, 1968).

Para esta professora o ser humano é como um emissor-receptor sensível às vibrações sonoras, da cabeça aos pés. A percepção de sons provoca ressonância, de acordo com uma escala de alturas que se desloca mais particularmente na zona de quatro oitavas, correspondente à amplitude média das vozes humanas. Isto coincide como o que Bence e Méreaux (1988) detalham sobre as possibilidades vocais do ser humano: desde a voz mais grave do homem até a voz mais aguda da mulher, as vozes estão compreendidas entre 65hz e 1046hz, do Do 1 ao Do 5, um âmbito de quatro oitavas aproximadamente. Madame Aucher descobriu em 1960 a receptividade dos sons pelo corpo humano em conformidade com as zonas mais particularmente sensíveis, cantando perto dos

grandes órgãos. Ela revelou, portanto, correspondências vibracionais entre os sons e o corpo humano. Nesse momento, estabeleceu uma escala de sons, que vinculou e associou a determinados pontos energéticos da medicina tradicional chinesa, em especial, com a acupuntura.

Cabana Salazar e Ruiz Reyes (2004) entendem a acupuntura como uma técnica milenária de ampla utilização na prática médica diária. A característica mais sobresaliente é o potente efeito analgésico que produz, e que é a base da analgesia cirúrgica acupuntural. Como uma das ciências mais antigas do mundo, e ainda tendo períodos de auge e de estancamento, nos últimos dois séculos popularizou-se, chegando-se a combinar com a medicina ocidental.

A extensa pesquisa levou a Mme. Aucher a estabelecer um paralelo entre a localização das sensações correspondentes às vibrações sonoras e a instalação dos pontos de acupuntura (BENCE; MÉREAUX, 1988).

A partir da “escala de sons” anteriormente citada, Aucher ajustou o seu método de reeducação psicossomática focado no trabalho da voz, chamado Psicofonia. Neste ponto é importante deter-se na palavra psicofonia.

Na Parapsicologia, entende-se por psicofonia a gravação de sons atribuídos a espíritos do além. Neste texto, a psicofonia entende-se como a terapia vocal dirigida às pessoas, que lhes permite conhecerem-se melhor a si mesmas, mudar as formas de comportar-se etc.

Marie-Louise Aucher chamou Psicofonia ao seu método, que denominou “de reeducação psicossomática”. De acordo com o *Diccionario de Pedagogía y Psicología* (Diccionario de Pedagogia e Psicologia), “reeducação” é a “ação pedagógica que tem como finalidade voltar a pôr em funcionamento umas faculdades ou a iniciar novamente uma aprendizagem mal desenvolvida ou perdida” (CANDA MORENO, 2006, p. 281, tradução nossa). E também usando de referencia esta publicação, entende-se por “psicossomática” todo aquilo no que interage a psique e o soma ou corpo, em relação a sintomas físicos com etiologia emocional. “A aparição de afeções psicossomáticas parece dever-se fundamentalmente à inibição das possibilidades de exteriorização das emoções” (CANDA MORENO, 2006, p. 268, tradução nossa). Neste sentido, o método desta pesquisadora tem como objetivo pôr em ação certas faculdades para poder exteriorizar emoções de uma forma saudável, trabalhando como a voz em conexão como o corpo ao mesmo tempo.

A Psicofonia de Aucher é baseada em um “audio-test”, que permite avaliar a receptividade de uma pessoa e detectar os distúrbios funcionais de uma região do corpo de acordo com a ressonância. A ação terapêutica consiste numa massagem vibratória das áreas de ressonância privilegiadas, para o qual nenhum dispositivo nem outro instrumento de corda, vento ou de percussão poderá jamais igualar em eficácia à voz dum ser humano evoluído, que tivera atingido a sua emissão de voz total (AUCHER, 1977).

Logo deste percorrido histórico e partindo da ideia de que a voz e o canto podem produzir efeitos muito positivos para o bem-estar das pessoas, e por tanto, ser úteis na terapia, no seguinte apartado encadeamos o canto e a voz com a musicoterapia.

## **O canto dentro da musicoterapia ativa**

Antes de nos mergulhar no miolo do assunto a abordar neste ponto, deveria ser discutida uma questão: faz o uso da voz ou canto com fins terapêuticos ou a cantoterapia parte da musicoterapia; ou estes termos devem ser considerados fora da musicoterapia, como área autônoma?

Na verdade, contamos com diferentes opiniões de profissionais que atuam na musicoterapia e na cantoterapia e não há consenso a respeito desta questão. Algumas pessoas da área incluem a cantoterapia como rama da musicoterapia, enquanto outras acham que a cantoterapia deve ser considerada à parte da musicoterapia.

A minha visão sobre isto é um pouco vaga, porque não pesquisei especificamente na diferença teórico-prática entre musicoterapia e cantoterapia de uma forma profundamente fundamentada, mas acho provável desde o ponto de vista epistemológico que, tendo a voz e o canto uma autonomia, oferecendo uns benefícios que se sustentam em mecanismos próprios, e não necessariamente ligados à música, a cantoterapia deveria ser considerada à parte da musicoterapia. Isto pode ver-se reforçado com a premissa de que a voz é um instrumento intrínseco, próprio, e que está incorporado ao corpo humano de uma forma natural.

E possivelmente, se o canto formar parte da musicoterapia (ou seja, fazer música através da voz, cantando), sempre que o motivo que nos leve ao canto seja terapêutico e não formativo, instrutivo ou educativo; o canto a todo momento faria parte da musicoterapia ativa. Isto se justifica em que quando cantamos, fazemos; ou seja, produzimos, emitimos, entonamos, improvisamos, repetimos... e o fazer implica ação. Portanto, tratar-se-ia de uma atividade ativa. Vamos dar uma olhada desde o ponto de vista teórico.

Segundo Bence e Méreaux (1988) existem três métodos possíveis a utilizar em musicoterapia: o ativo, o receptivo e a psicossíntese.

A musicoterapia de caráter passivo, ou receptivo-passivo, é “a que se realiza mediante audições musicais” (PALACIOS GAROZ, 2012, p. 14, tradução nossa).

A musicoterapia de caráter ativo “baseia-se na execução ou criação musical. Por isso, podemos distinguir duas subclasses dentro da musicoterapia ativa: a ativo-reprodutiva, por médio da execução ou interpretação musical, e a ativo-produtiva, através da criação ou improvisação musical” (PALACIOS GAROZ, 2012, p. 14, tradução nossa) Este tipo de musicoterapia acostuma ser uma terapêutica de grupo muito utilizada com pessoas com distúrbios de comunicação, já que favorece o diálogo e o intercâmbio comunicativo, graças ao som mediador. Os métodos são numerosos,

mas o de Carl Orff é possivelmente o mais conhecido. Carl Orff foi um compositor alemão do neoclassicismo musical que continuou com a corrente iniciada por Igor Stravinsky, e que inventou um sistema de educação musical para crianças, chamado *Schulwerk*, que teve resultados notáveis.

A musicoterapia ativa tem por objetivo criar comunicação e socialização entre todas as pessoas que participam na atividade em si, por meio de interações rítmicas e sonoras. Normalmente utilizam-se instrumentos simples: flautas, xilofones, instrumentos de percussão etc. Neste tipo de musicoterapia também o canto é muito utilizado, como musicoterapia espontânea, sobretudo porque é um instrumento que todas as pessoas, em princípio, têm.

A psicossíntese, por sua parte, combina métodos receptivos com outros métodos de relaxação.

Cantar é próprio do ser humano, é a expressão de uma necessidade, desde a mais tenra infância. As crianças gorjeiam antes de saber falar e muitas vezes o fazem antes de adormecer, por instinto de segurança, para tentar dissipar a ansiedade. De seu lado, o canto coral é uma verdadeira fonte de enriquecimento da personalidade. O ritmo e as vibrações sonoras incitam-nos a expressar corporalmente as nossas sensações.

E por que enquadrar o canto dentro da musicoterapia ativa? O uso da voz para criar ou interpretar música só poderia ser enquadrado dentro dos métodos ativos, pois a pessoa deve prestar a sua voz para participar na atividade de canto em questão. É, portanto, uma atividade que requer ação; e se a enquadrarmos dentro da musicoterapia, teria apenas cabida na musicoterapia ativa, já seja musicoterapia ativo-reprodutiva (quando interpretamos ou executamos com a nossa voz uma peça musical); ou bem seja musicoterapia ativo-produtiva (quando criamos nós uma canção ou improvisamos com a nossa voz).

Em particular, diz-se que o canto instintivo e improvisado permite exteriorizar sentimentos, o qual para um trabalho terapêutico resulta fundamental. Mas o que é isso de improvisar? E que tem a ver com a criatividade?

## **A criatividade e a improvisação**

A palavra criatividade é um termo bem complexo de definir por ser polissêmico e empregado em mui diversas situações, para referir-se a múltiplos objetos ou fenômenos; mas existe unanimidade no reconhecimento de três aspectos em comum: polissemia (a criatividade não tem o mesmo significado desde a perspectiva humanística ou desde a perspectiva psicométrica), multidimensionalidade (a criatividade é estudada desde diversas dimensões como a pessoa, o processo, o produto e o ambiente) e fatorização (a criatividade implica diferentes formas de manifestar-se segundo o contido ao que se aplique). A criatividade é um conceito que foi evoluindo ao longo da história, e assim foi primeiramente ligado com a sobredotação, mais adiante com a potencialidade pessoal (que pode ser trabalhada e conseqüentemente melhorada)

e, por último, como enculturação (aquisição ou internalização dos padrões de cultura presentes) e com a transformação social (CEINOS SANZ apud CARIDE GÓMEZ; TRILLO ALONSO, 2010).

Etimologicamente a palavra criatividade deriva do latim “*creare*”, que significa “fazer ou criar”; e do grego “*krainen*”, que significa “cumprir, realizar, satisfazer” (YOUNG, 1985). Como bem foi ressaltado no parágrafo anterior, atende a várias dimensões e perspectivas. Assim, a criatividade é a integração paradoxal (BODEN, 1996; YOUNG, 1985) do lógico com o intuitivo, do fazer com o ser, de transformar em novo o velho, de aportar algo valioso encaminhado à melhora, a combinação da utilização do hemisfério direito e esquerdo do nosso cérebro, de fazer real o nosso potencial (YOUNG, 1985).

Surpreendentemente, “artistas e científicos habitualmente obtêm as suas ideias criativas sem esperá-lo, com pouca ou nenhuma consciência de como surgiram” (BODEN, 1996, p. 75, tradução nossa).

Recio (2005, p. 14, tradução nossa) define este conceito como “a capacidade de pensar de forma flexível que se manifesta através de várias soluções alternativas (polo geral, não convencionais) às necessidades ou problemas que se apresentam”.

De seu lado, Rodríguez (1996) entende a criatividade com base nas seguintes premissas:

- A criatividade é uma dimensão psicológica que as pessoas mais possuem;
- historicamente é um meio de consecução da autorrealização pessoal e social do ser humano;
- criatividade e genialidade não vão parilhas. Portanto, a criatividade é uma qualidade que todas as pessoas têm mais ou menos desenvolvida, dependendo das condições contextuais facilitadoras ou obstruentes que experimente ou experimentou a pessoa.

Reconstruindo e tentando unir fios destas características, de acordo com as ideias de Rodríguez (1996) que acabo de especificar, disponho a definição própria de criatividade: a criatividade é uma dimensão psicológica que as pessoas possuem em maior ou menor grau, que pode ser trabalhada e portanto desenvolvida, e que serve para conseguir a autorrealização pessoal e social.

Na música, dentro da criatividade está, certamente, a questão da improvisação, recurso valioso na ação que estimula a criatividade das participantes, tanto nas habilidades do pensamento como nas expressões corporais. Acho que a improvisação é um conceito essencial para dedicar um espaço singular neste trabalho.

Embora a terapia de improvisação possa adaptar-se para pessoas com diferentes níveis de desenvolvimento e funcionamento, existem alguns pré-requisitos básicos a serem considerados para envolver os pacientes nos diversos tipos de terapia de improvisação. Os pré-requisitos estão

incluídos nas seguintes categorias: motrizes, de maturidade, nível de desenvolvimento psicológico, de preparação grupal e treinamento musical (BRUSCIA, 1999, p. 343).

Palacios Garoz (2012) resume os objetivos da improvisação musical no campo da musicoterapia, que quantifica em três e qualifica assim.

O primeiro é conseguir a expressão musical das pessoas, para a descarga da tensão emocional. Desta forma, “expressão” quer dizer botar para fora a pressão.

O segundo é educar musicalmente, ou seja, adquirir formação rítmica, auditiva, vocal e instrumental, profundando também na própria linguagem musical.

E o terceiro é desenvolver a criatividade, “como capacidade tipicamente humana” (PALACIOS GAROZ, 2012).

Ao improvisar em musicoterapia, a clientela trabalha na descoberta de caminhos, inventando novas opções, escolhendo e contrastando alternativas, energizando e projetando esforços no tempo (BRUSCIA, 1999) e, embora esses esforços tenham lugar dentro de um quadro de trabalho musical, são vistos como uma metáfora, para o que a clientela precisa aprender ou obter na vida. “Explorando as diferentes possibilidades da voz humana enriquece-se o repertório de imagens auditivas” (GLOVER, 2004, p. 81). A improvisação também pode evocar, do meu ponto de vista, imagens reais, memórias etc.

Neste ponto perguntamo-nos como hão de ser essas improvisações.

Palacios Garoz (2012, p. 67) explicita os tipos de improvisação. Deste modo, as improvisações podem ser livres ou dirigidas, seguindo as instruções da ou do musicoterapeuta; atemáticas ou temáticas, se se realizam sobre um tema – musical ou não musical – instrumentais, vocais ou vocais-instrumentais; em função do médio com que se realize – instrumentos, vozes ou vozes com instrumentos –; pentatônicas, modais, tonais ou atonais; segundo o sistema melódico que se aplique; e individuais ou em grupo, ou em duplas por turnos, dependendo do número de pessoas que intervenham e a implicação e participação destas.

Deste modo, “as improvisações podem ser completamente livres ou começar com algum tipo de regra. A improvisação livre tem a vantagem de permitir que os participantes respondam ao que escutam imediatamente, talvez pensando menos e escutando mais” (GLOVER, 2004, p. 109, tradução nossa). Em palavras desta autora, criar oportunidades para improvisar e compor canções é algo relativamente simples, pois não são necessários outros instrumentos mais que a voz. No máximo, poderia utilizar-se algum equipamento para gravar a música ou a voz.

Improvisar no canto, nas minhas palavras, é desenhar com a voz o que se está sentindo, sem ter que recorrer a vocábulos para que se compreenda ou possa expressar-se. É fazer música com a voz, bem com texto bem sem texto propriamente dito. É compor *in situ*, no aqui e no agora.

## Conclusões

Depois deste percorrido, caberia pensar que são precisas mais pesquisas no âmbito diferenciador e delimitador entre cantoterapia e musicoterapia, ou sobre a inclusão da primeira dentro da segunda, se for o caso. Em princípio é um tema bem complexo, que daria para argumentar além deste artigo, mas tenho as minhas dúvidas de que se possa chegar a um acordo entre as e os intelectuais e expertos desta área, pois a definição e delimitação que se faça destes conceitos sempre vai vir dada baixo a influência da óptica com que os olhemos.

Reiterando os meus humildes argumentos, eu acho que teria mais sentido entender a cantoterapia fora da musicoterapia, como disciplina autônoma, posto que já foram comprovados os seus benefícios, sem intervenção propriamente musical.

Bem é certo que são várias as personalidades destacadas nos primeiros passos em pesquisar sobre a relação entre o canto e a melhora fisiológica (Aucher, Rohmert, Tomatis, Newham, Werbeck-Svärdström...), mas a Psicofonia de Madame Aucher marcou claramente um antes e um depois no percorrido da pesquisa em matéria de voz e corpo humano, pois foi uma descoberta mais bem adiantada por, pelo menos, dois porquês:

O primeiro tem a ver com o fato de este achado ter sido levado a cabo por uma mulher, já que no século XX as mulheres tinham dificuldade em ingressar no ensino superior, quanto mais à pesquisa, além da desvalorização ou ocultação de suas contribuições à ciência.

O segundo tem a ver com a qualidade e novidade da achega científica na segunda metade do século XX, do que partiram muitas outras pesquisas mais achegadas aos dias atuais, e que pode explicar o *status quo* da questão.

Hoje nas achegas da medicina ao estudo das implicações terapêuticas da música e, em particular, do canto, tanto na Europa como no mundo inteiro, destaca especialmente o pesquisador Gottfried Schlaug, do Departamento de Neurologia da *Harvard Medical School*, em Boston. Os temas mais tratados atualmente neste campo são a neuromúsica, e mais que de cantoterapia está-se falando sobre neurocanto; assim como também temas de canto em vinculação com o sistema nervoso e a plasticidade cerebral, e incluso a teoria vagal (do nervo vago) em relação com a voz – teorias que recompilou a professora Mirella de Fonzo, na Italia (DE FONZO, 2010, 2012) – estão sendo estudados.

Em definitiva, a música e o canto, por estar compreendidos dentro das Belas Artes, têm uma característica estética indubitável. Mas hoje já sabemos que não é a única. Quando estamos em contato com a música, produzimo-la ou convertemos a nossa voz nela, estamos a viver uma experiência energética e estética, ademais de musical. Porque ademais de sentir a beleza, estamos a rodear-nos de sonidos que nos

alimentam de energia, tão positiva para o nosso bem-estar. É também uma forma de autoeducar-nos.

Assim sendo, a música e o canto, como produtores de sons, têm muito que chegar a este mundo mais do que a beleza com a que apareceram para se quedar. E que não iam embora nunca.

## Referências

- ABAURRE GNERRE, Maria Lúcia. Ascensão e decadência da Śakti: paradoxos do sagrado feminino entre a Índia medieval e a contemporaneidade. *Mandrágora*, São Bernardo do Campo, v. 19, n. 19, p. 125-147, 2013.
- ARONSON, Arnold Elvin. *Clinical voice disorders: an interdisciplinary approach*. New York City: Thieme, 1985.
- AUCHER, Marie-Louise. *L'homme sonore*. Paris: Epi, 1977.
- \_\_\_\_\_. *Les plans d'expression: schéma de psychophonie, son application au chant sacré*. Tours: Mame, 1968.
- BEHLAU, Mara et al. Avaliação de Voz. In: BEHLAU, M. *Voz: o livro do especialista*. Rio de Janeiro: Revinter, 2004. p. 85-180.
- BENCE, Léon; MÉREAUX, Max. *Guía muy práctica de musicoterapia: Cómo utilizar uno mismo las propiedades terapéuticas de la música*. México: Gedisa, 1988.
- BEZERRA, Gabriel Magalhães. Tecnologia na educação musical: análise e considerações sobre softwares de educação musical. *Integratio*, Campinas, v. 2, n. 2, p. 10-16, 2016.
- BICALHO CRUZ, Tiago Lima; CORTES GAMA, Ana Cristina; HANAYAMA, Eliana Midori. Análise da extensão e tessitura vocal do contratenor. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 6, n. 4, p. 423-428, 2004.
- BODEN, Margaret. What is creativity? In: \_\_\_\_\_. (Ed.). *Dimensions of creativity*. Cambridge, MA: MIT Press, 1996. p. 75-118.
- BRUSCIA, Kenneth. *Modelos de improvisación en Musicoterapia*. Vitoria-Gasteiz: Agruparte, 1999.
- CABANA SALAZAR, José Antonio; RUIZ REYES, C. Roberto. Analgesia por acupuntura. *Revista Cubana de Medicina Militar*, Havana, v. 33, n. 1, 2004.
- CANDA MORENO, Fernando (Dir.). *Diccionario de Pedagogía y Psicología*. Madrid: Cultural, 2006.
- CANTERO SERENA, Francisco José. Fonética y didáctica de la pronunciación. In: MENDOZA FILLOLA, Antonio. (Coord.). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall, 2003. p. 545-572.
- \_\_\_\_\_. *Teoría y análisis de la entonación*. Barcelona: Edicions Universitat Barcelona, 2002.
- \_\_\_\_\_. Análisis melódico del habla: principios teóricos y procedimiento. In: CONGRESO DE FONÉTICA EXPERIMENTAL, 1., 1999, Tarragona. *Atas...* Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, 1999. p. 127-133.

- \_\_\_\_\_. Conceptos clave en lengua oral. In: MENDOZA FILLOLA, Antonio. *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori, 1998, p. 141-153.
- \_\_\_\_\_. La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (Coord.). CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASELE: Problemas y Métodos en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, 4., 1994, Madrid. *Atas...* Madrid: SGEL, 1994. p. 247-256.
- CARDOSO, Aldo de Oliveira. *Relações entre softwares e composição na peça "Histórias ocultas ou metamúsica?"* 2007. 43 f. Dissertação (Mestrado em Música)–Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <[http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/99887/cardoso\\_ao\\_me\\_ia.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/99887/cardoso_ao_me_ia.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 15 mar. 2016.
- CARIDE GÓMEZ, José Antonio; TRILLO ALONSO, Felipe (Dir.). *Dicionario Galego de Pedagogía*. Vigo: Galaxia, 2010.
- CHALINE, Eric. *O livro do Zen: o caminho para a paz interior*. Lisboa: Dinalivro, 2003.
- CUART RIPOLL, Francisca. *La voz como instrumento: Palabra y canto*. España: Real Musical, 2000.
- DE FONZO, Mirella. *Canta che ti passa*. Roma: Sovera, 2012.
- \_\_\_\_\_. *Cantoterapia: Il teorema del canto*. Roma: Armando, 2010.
- EDEN, Donna. *Donna Eden's energy medicine: 101class handouts*, 2010. Disponível em: <[http://manasmahi.com/images/EM\\_101\\_Handout.pdf](http://manasmahi.com/images/EM_101_Handout.pdf)>. Acesso em: 1 mar. 2016.
- FERNANDES ROCHA, Tatiana; PINTO AMARAL, Flávia; HANAYAMA, Eliana Midori. Extensão vocal de idosos coralistas e não coralistas. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 248-254, 2007.
- FLOOD, Gavin. *The tantric body: the secret tradition of hindu religion*. New York City: I. B. Tauris & Co. Ltd., 2006.
- GLOVER, Joanna. *Niños compositores (4-14 años)*. Barcelona: Graó, 2004.
- MAGNANI, Sergio. *Expressão e comunicação na linguagem da música*. Belo Horizonte: UFMG, 1989.
- PALACIOS GAROZ, Miguel Ángel. *Elementos de Musicoterapia*. Madrid: Alpuerto, 2012.
- PERELLÓ, Jorge. *Canto-Dicción*. Barcelona: Científico-Médica, 1975.
- PINHO, Silvia Maria Rebelo. Avaliação e Tratamento da Voz. In: PINHO, S.M.R. *Fundamentos em fonoaudiologia: tratando os distúrbios da voz*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998. p. 3-37.
- RECIO, Hilario. *Creatividad en la solución de problemas*. Sevilla: Trillas/MAD, 2005.
- RODRÍGUEZ, Antonio. Creatividad y formación de profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Zaragoza, n. 25, p. 125-132, 1996.
- ULLOA, Erik. *Elaboración de veinte recetas para las personas practicantes de yoga*. 2005. 156 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Gastronomia e Serviço de Alimentos e Bebidas)–Universidade de Cuenca, Cuenca, 2005.
- WILLIAMS, Jenevora. *Teaching singing to children and young adults*. Oxford: Compton, 2013.
- YOUNG, John. What is creativity? *Journal of Creative Behavior*, Storrs, v. 19, n. 2, p. 77-87, 1985.
- ZARRILLI, Phillip B. *When the Body Becomes all Eyes: Paradigms, discourses and Practices of Power in Kalaripayattu*. New Delhi: Oxford Univesity Press, 1998.

# Música religiosa e educação musical do RS: o legado de Frei Exupério de La Compôte

*Religious music and musical education in RS: the legacy of Frei Exupério de La Compôte*

Roberta Bassani Federizzi\*  
Graciela Rene Ormezzano\*\*

**Resumo:** O legado de Frei Exupério de La Compôte à música do RS tematiza este estudo. O problema ficou assim definido: qual a importância do frei à música religiosa e à educação musical do RS? Por meio de uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, objetivou-se investigar a vida e a obra do sacerdote, que conta com o aporte teórico de Costa (1983, 2007), Ormezzano (2007, 2009), Torres (2002, 2004), entre outros. O estudo mostra que o frade foi um sábio, compondo, traduzindo e publicando livros de música. Sua obra-prima, a *Missa Imaculada*, apresenta indícios de ter sido executada no Vaticano. Alguns de seus alunos tornaram-se compositores, regentes e maestros. Exupério dignificou a França, o Brasil, o RS e a Ordem Capuchinha como religioso, professor e musicista. Faleceu em 1971 com 94 anos.

**Palavras-chave:** Educação musical. Frei Exupério de La Compôte. Música religiosa do RS.

**Abstract:** The legacy of Friar Exuperius de La Compôte for the RS music thematizes this study. What is the importance of the friar for religious music and for musical education of the RS? Through a qualitative bibliographical research it was aimed to investigate the life and the work of the friar, that has the theoretical contribution of Costa (1983, 2007), Ormezzano (2007, 2009), Torres (2002, 2004) etc. The study shows that the friar was a wise, writing, translating and publishing music books. His masterpiece, the Immaculate Mass, shows evidence of having been executed at the Vatican. Some of his students have become composers and conductors. He dignified France, Brazil, the RS and the Capuchin Order as religious, teacher and musician. He died in 1971 at 94 years.

**Keywords:** Musical Education. Friar Exuperius de La Compôte. Religious music of the RS.

## Introdução

Frei Exupério de La Compôte, nascido Aléxis Dumoulin, em La Compôte, na França, veio para o Brasil em 1898, acompanhando a Missão Capuchinha Francesa, com o propósito de assistir, espiritual e psicologicamente, os imigrantes italianos que começaram a povoar o país, especialmente o Rio Grande do Sul.

Foi ordenado padre em terras brasileiras e, tão logo efetivado seu juramento, iniciou seu trabalho em diversos seminários de cidades gaúchas. Morou em Garibaldi, Porto Alegre, Flores da Cunha, Caxias do Sul, Ijuí e Marau, municípios onde ensinou a inúmeros seminaristas teologia, línguas e, especialmente, a música. Foi através dela que mostrou sua genialidade, por meio das traduções e publicações de livros sacros, das centenas de composições musicais e da criação e organização de bandas e corais, conceituados pela afinação e qualidade.

\* Universidade de Passo Fundo. E-mail: robe.bassani@hotmail.com

\*\* Universidade de Passo Fundo. E-mail: gormezzano@upf.br

Esta investigação apresenta a seguinte questão norteadora: qual a importância de Frei Exupério de La Compôte para a música religiosa e educação musical do RS? Seu objetivo principal consiste em investigar a vida e obra do sacerdote e a sua participação no cenário musical gaúcho. Para tanto, recorre-se à pesquisa bibliográfica, histórica, exploratória com abordagem qualitativa, que conta com o aporte teórico de Amato (2007), Costa (1983, 2007), Ormezzano (2007, 2009), Torres (2002, 2004), entre outros autores.

A educação estética volta-se para a inteireza do ser humano que é sensível. “Assim, uma educação estética deve estar voltada ao ensinamento do ver, do ouvir criticamente e saber interpretar a realidade” (FEDERIZZI, 2010, p. 59). O envolvimento com a música oportuniza que as pessoas se eduquem esteticamente, ocorrendo um

processo em que cada sujeito sente, experimenta e vibra emocionalmente, de modo tal que seu potencial humano se expressa tanto na distinção da singularidade irrepitível como na forte percepção da união dinâmica com seus semelhantes, necessitando e sendo capaz de comunicar seus ideais e a complexidade da sua interioridade, que cobra vida nas ações e obras (ORMEZZANO, 2007, p. 16).

A música propicia a construção de saberes estéticos. De maneira individual ou coletiva, os sujeitos podem inteirar-se com práticas musicais, considerando aspectos de execução, criação e apreciação (STIFFT, 2009, p. 28). Ainda que as pessoas possam ter conhecimento musical de forma autodidata, o processo de musicalização acompanhado por um professor ou musicista tenderá a melhores resultados.

Este texto segue seu trajeto na tentativa de realizar um discurso lógico. Para tanto, está dividido em três seções, além das considerações finais: a primeira trata de aspectos sobre educação estética-musical, a segunda apresenta uma breve síntese da biografia de Frei Exupério de La Compôte e da sua obra; por fim, a terceira expõe apontamentos referentes ao legado musical deixado pelo sacerdote francês.

## **Educação estética-musical**

Estética é a percepção por meio dos sentidos e/ou dos sentimentos e é comum a todas as áreas do conhecimento. Assim, a educação estética fala do saber que envolve a sensibilidade, sendo a arte e, de maneira especial, a música uma forma de desenvolver esse saber, uma vez que as pessoas apresentam a capacidade de aprender a apreciá-la de maneira sensível. “O que sentimos na arte não é uma qualidade emocional simples ou única. É o processo dinâmico da própria vida” (MAFFESOLI apud ORMEZZANO, 2009, p. 32).

A estética ainda está envolta nos padrões gregos, sendo, por isso, estigmatizada pelo olhar da beleza. Porém, de acordo com Federizzi (2010, p. 59), “o ser humano estético

valoriza os sentimentos e as emoções; compreende que a estética está vinculada à arte, mas também ao cotidiano; sabe de seus deveres e não se dissocia da ética”.

Desde a antiguidade, Platão referenciava a importância da música na formação humana. Ela recebia destaque nos currículos gregos, nos quais o seu grau de importância estava equiparado ao da astrologia, aritmética e geometria. No Brasil, os jesuítas foram os primeiros educadores, sendo a música utilizada como apoio às práticas catequéticas e à promoção dos valores (FONTERRADA, 2005). A música combina muito bem com os processos educativos da moral e da religião. Desse modo, as práticas musicais religiosas influenciaram a educação musical brasileira.

Até a década de 60 o ensino de música nas escolas brasileiras esteve presente e era valorizado nos currículos regulares, em educandários públicos e particulares, centrando-se a prática no canto, na execução vocal. Conforme Torres (2004), era e época do coral e do orfeão, com um repertório de música folclórica brasileira. A ditadura militar promovia a aprendizagem dos hinos e cantos patrióticos, e, nesse período, a música foi banida da escola, adotando-se, em seu lugar, a educação artística de caráter polivalente. Como historia Federizzi (2010, p. 68), “[...] pela Lei 5692/71, o professor assumiu a área de artes, isto é, deveria dominar os quatro campos da expressão artística: música, teatro, artes plásticas e desenho (hoje dança)”. A polivalência nas áreas promoveu a aglutinação dos saberes e a exclusão de certas disciplinas, como, por exemplo, o canto orfeônico.

Com o passar do tempo, uma nova lei foi sancionada, a qual vem entrando em vigor, de forma lenta, desde 2012. Trata-se da Lei nº 11.769, que promove a inserção da música nos currículos escolares, com a exigência da formação de professores especializados na área. Se a música é elencada por Gardner entre os sete tipos de inteligência – sendo a habilidade implicada para compor e executar padrões musicais, com a capacidade de memorização e reprodução, com discernimento de ritmo, timbre, estrutura, melodia e harmonia (FONSECA, 2012) –, é necessária a sua presença na formação humana, e a escola pode ser um canal para a realização desse feito, organizando circunstâncias favoráveis a esse saber desde a infância. Granja (2006, p. 88), nesse sentido, lembra que “Gardner defende uma visão pluralista da mente humana, em oposição à perspectiva unidimensional em torno da inteligência matemática e linguística [...]. Ele reconhece que as pessoas possuem diferentes configurações e potenciais cognitivos, os quais nem sempre são valorizados pela escola”.

É imprescindível a formação de seres mais sensíveis e “humanos”, e as artes são um caminho que deve ser oportunizado e trilhado por muitos, pois “falar de música é falar dos sons naturais ou concebidos pelo homem, das vozes, do vento e da tempestade, dos homens e dos deuses, da máquina, do silêncio, ruídos, acordes... É a música fazendo contraponto à própria existência do homem” (CÂNDIDO, 2004, p. 57). Salienta-se, também, que um dos fundamentos da arte e da cultura é a sua inclusão social, e as vivências musicais, tanto em forma de coral ou orquestra, são abertas

e abrem portas a todos aqueles que a desejam. Nessa perspectiva, Amato considera que um grupo coral promove ligações intersubjetivas, as quais formam uma espécie de rede que inclui e integra socialmente. Nas palavras da autora:

O coral desvela-se assim como uma extraordinária ferramenta para estabelecer uma densa rede de configurações socioculturais com os elos da valorização da própria individualidade, da individualidade do outro e do respeito das relações interpessoais, em um comprometimento de solidariedade e cooperação. Todas essas interfaces inerentes ao desenvolvimento do trabalho de educação musical em corais contribuem para a inclusão e integração social (AMATO, 2007, p. 5).

Vivências familiares, sociais e escolares promovem a construção dos saberes. Assim, a música pode ser aprendida de maneira não formal, de forma autodidata, mas é importante a educação musical acompanhada de professores e regentes experientes. Nessa linha, Torres mostra que a música não necessita de grandes aparatos, equipamentos e gastos extravagantes. “É preciso ter, de um lado, alguém querendo aprender, cantar, tocar, ouvir, apreciar, improvisar e, do outro lado, um educador musical ou musicista com vontade de trocar suas experiências musicais, expor, criar, comentar, incentivar, refletir e avaliar” (TORRES, 2002, p. 176-177).

Na condição de aprendiz, o sujeito carece de um professor promotor de atividades musicais que contemplem uma educação estética capaz de valorizar as experiências individuais, reforçando o vínculo com os sentimentos, a ética, a cognição e o respeito à natureza. “Aprender a música depende também da oferta de vários estilos, incluindo a todos num processo de real desenvolvimento musical a partir de suas vivências pessoais e das trocas em grupo” (KEBACH, 2009, p. 108). A música, por ser expressiva, também comunica, possibilita que as pessoas a sintam e a experimentem, educa os sentidos, passa o corpo e a alma.

Outro aspecto importante é que a música promove vivências grupais, em que as pessoas tocam e cantam conjuntamente, alguns por serem músicos profissionais; outros, por vezes, embora provenientes de diversas profissões, agrupam-se pela oportunidade da experiência musical conjunta, em que as atividades enriquecem a todos. De acordo com Torres (2002, p. 164), “Há um desenvolvimento maior e uma forte motivação por parte dos adultos para acompanhar os colegas, uma atitude de ajuda, com cada um no seu ritmo, mas chegando a um andamento comum”. Sendo coordenada por um maestro ou regente dinâmico e atencioso, a experiência musical promove um envolvimento significativo e que busca resultados comuns. Para se exercer o ofício de regente, Amato (2007) mostra que certos conhecimentos e habilidades são muito importantes, especialmente o patrimônio próprio, essencial à regência, como a liderança, o talento musical e aptidão física.

Frei Exupério de La Compôte foi um sábio compositor e exímio regente de corais e bandas. Ensinava música aos seminaristas e simpatizantes em todas as cidades do RS onde morou. Os componentes sem educação formal participavam pelo amor à música e carinho ao sacerdote, conforme será relatado a seguir.

## **Frei Exupério de La Compôte, um sábio compositor musical**

Frei Exupério era filho de Victorin e Marie Dumoulin. Com doze anos, foi conduzido ao Seminário Menor dos Capuchinhos em La Roche Sur Foron, na França. Recebeu o hábito marrom da Ordem, o capuz, a corda e as tradicionais sandálias por ocasião de seu noviciado em 1892, emitindo votos perpétuos em 1896. Os estudos de Filosofia e de Teologia foram realizados parte em Savoia e parte no Líbano.

Em seu país de origem, a participação no serviço militar era obrigatória a todos; nem mesmo os padres eram poupados. Para burlar esse sistema, Aléxis refugiou-se num convento no Líbano, país em que, próximo de completar vinte anos, foi picado por um escorpião nos dedos da mão esquerda. Seu estado de saúde ficou debilitado, e as marcas do envenenamento lhe causaram problemas por toda a vida.

Para sair da situação de refugiado, veio para o Brasil em 1898, acompanhando a Missão Capuchinha Francesa

A presença do padre era importante, uma vez que, além de serem portadores de extrema cultura, traziam, pela sua orientação, uma grande assistência espiritual e um aperfeiçoamento moral. Os padres eram respeitados, temidos e ouvidos como se fossem o próprio Deus. Nesse contexto, foi na fé e na religiosidade que o imigrante italiano buscou alento (FEDERIZZI, 2015, p. 26).

No Brasil, foi ordenado sacerdote em 29 de abril de 1900 e adotou o nome de Exupério de La Compôte, em homenagem à sua terra natal, prática costumeira entre os religiosos daquele tempo. Iniciou suas atividades em Pinto Bandeira, e em todas as localidades onde morou, ensinou teologia, línguas e, especialmente, a música a centenas de seminaristas.

Na chamada Região Colonial Italiana – RCI – os cânticos sacros, com suas melodias populares, constituíam parte integrante das missões. É aos missionários capuchinhos que se deve [sic] a introdução e difusão dos cantos sacros de índole popular. Foram eles que compilaram a primeira coleção de cantos sacros, em italiano e em português, com o título [sic] de *Lodi Sacre*. Este livrinho teve diversas edições, promovendo que as belas canções não desaparecessem, resultando no magnífico livro de cânticos

sacros populares, intitulado *Cantai ao Senhor*. Praticamente foi o manual de cânticos sacros das paróquias do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina e do nordeste do Paraná. *Cantai ao Senhor* foi editado, também, com música e acompanhamento para *harmonium* ou órgão. Este acompanhamento é da autoria do exímio compositor capuchinho, Frei Exupério de La Compôte, cujas numerosas composições musicais de caráter sacro são conhecidas em todo Brasil (STAWINSKI, 1970, p. 182).

Nas buscas sobre a formação musical de Frei Exupério, os escritos não a revelam consistentemente, sendo possível que a tenha obtido graças ao convívio com os religiosos nos conventos onde estudou, pois a música sempre foi ensinada e praticada nos seminários. Todavia, há a possibilidade de que o padre tenha sido autodidata, visto que, em uma carta escrita em 1966 por seu irmão Mário, também sacerdote, encontra-se o seguinte trecho: “Mas é então que se abre diante de nós um caminho de beleza que é a música. Como vós adquiristes este extraordinário talento de compositor que, de fato, não é assim tão comum e nem vós mesmo sabereis explicar a origem?”.

Sua genialidade musical é mostrada, primeiramente, pela tradução de *Lodi Sacre*, livro de cantos escrito em língua italiana e proibido pelo governo de Getúlio Vargas, que se tornou a obra *Cantai ao Senhor*, utilizada para missas, liturgias, funerais, entre outros, sendo nela incorporadas várias de suas composições. Em 1951, Frei Exupério publicou *Aprende a música*, manual teórico-prático de música que continua sendo um dos mais simples e eficientes ainda hoje utilizados. Por fim, sua obra póstuma, *Teoria e prática musical*, organizada e publicada por Rovílio Costa, em 1977, traz elementos da música, harmonia, melodia, tratado de canto-chão, história da música e antologia musical.

Seu profundo conhecimento musical também foi mostrado por meio de centenas de composições – valsas, tangos, mazurcas, dobrados, hinos, marchas fúnebres, que eram criados e transcritos nos cadernos, nos quais ele organizava e “desenhava” a partitura para cada instrumento e para cada componente. Cabe destacar que os participantes, em todas as cidades onde morou, eram voluntários, autodidatas, sem conhecimento formal em música, e as bandas eram famosas pela afinação e beleza das apresentações, sendo convidadas para os mais variados eventos.

O sacerdote foi um gênio que não se esgotou, nem se expressou em plenitude, nas suas obras, que, em geral, nasceram da necessidade de atender comunidades, instituições ou grupos. A sobrecarga das atividades apostólicas próprias de um missionário não lhe permitiram [sic] ser um profissional da música mais elaborada, mas um entusiasta na vibração popular, através de música adaptada, como se observa na origem e evolução de suas obras (LA COMPÔTE, 1977, p. 7-9).

Seu maior feito musical foi a *Missa Imaculada*<sup>1</sup>, que apresenta indícios (fonte oral) de ter sido executada no Vaticano, sendo lembrada e interpretada por diversos corais e bandas, especialmente do Rio Grande do Sul.

**Fotografia 1.** Frei Exupério de La Compôte diante da Banda Santa Cecília (na sua primeira formação)



Fonte: Acervo particular do Sr. Mário Piccoli.

Nos anos de 1960 e 1970, Exupério de La Compôte comemorou, respectivamente, 60 e 70 anos de sacerdócio, datas em que, festivamente, foram organizados procissão, missa e almoço, quando recebeu inúmeros cumprimentos. A Assembleia Legislativa do RS prestou homenagem pelos 70 anos de vida sacerdotal do Frei e pelos seus serviços prestados ao estado. Frei Exupério dignificou a França, seu país de origem, o Brasil, a terra de adoção, o RS e a Ordem Capuchinha, pois foi um grande religioso, educador, professor e musicista.

O último frade, que sem dúvida foi um símbolo, a integrar a missão francesa, foi Exupério de La Compôte. Morreu velhíssimo, santíssimo e amadíssimo. Foi um dos nossos grandes compositores e suas missas eram cantadas pelos corais populares. Ficou conosco no Rio Grande do Sul por setenta e um anos, sem jamais ter retornado a sua terra natal (GARDELIN, 1986, p. 22).

Sua vida foi marcada pela humildade e fé, pois pelas cidades onde morou sempre foi muito respeitado, recebendo inúmeros elogios pela sua dedicação. Os munícipes e seminaristas chamavam-no de *Mon Père*, numa demonstração sincera de afeto. Viveu seus últimos trinta anos em Marau, cidade em que faleceu, em 4 de janeiro de 1971, aos 94 anos, e onde está sepultado.

<sup>1</sup> Apresenta-se, neste estudo, a grafia originalmente encontrada.

## O legado do padre francês

Poucos eram os bens trazidos pelos imigrantes italianos, porém, nascidos no berço do catolicismo, seus costumes enfocavam a religião e o gosto pelas artes. Tão logo firmados em solo brasileiro, deram espaço aos encontros com a música, pois gostavam de cantar, sendo essa uma marca proveniente das práticas religiosas nas missas e festas populares. A parte cultural foi o segundo elemento implicado para reconstruir a paisagem de vida do imigrante, e aqueles vindos para o Rio Grande do Sul tinham uma predileção para o canto e a música em geral, pois a música auxiliava a superar a solidão e os sofrimentos (SANTIN, 2007).

Os padres amparavam os imigrantes moral e psicologicamente, representavam as comunidades, orientavam nos negócios, eram vistos como autoridades e, como missionários, ensinavam a todos. Entre os ensinamentos, estavam a música instrumental e o canto coral, com ênfase aos cantos sacros. Frei Exupério foi um dos grandes nomes, uma vez que, além de exercer suas funções de sacerdote, confessor, professor de latim e grego, era mestre de música. “Foi promotor dos cantos sacros populares e pelo seu raro talento musical e, sobretudo, da [sic] sua singular bondade, tornou-se conhecido e apreciado por todos” (STAWINSKI, 1970, p. 169).

Alguns títulos de suas publicações já foram apresentados neste estudo, mas sua obra é vasta, sendo os cantos sacros os mais presentes. Conforme Frei Rovílio Costa organizou e listou no livro *Teoria e prática musical* (1977), o padre francês criou dezessete missas, sendo a *Missa Imaculada* a mais famosa, além de cantos religiosos, dentre os quais se destacam *Ave Maria* (três composições); *O Salutaris* (sete composições); *Tantum Ergo* (cinco composições); *Pai Nosso* (cinco composições). No seu repertório, há muitas homenagens a São Francisco, hinos, ladainhas, vinte harmonizações para conjuntos vocais e mais de uma centena de partituras próprias e adaptadas para banda, perfazendo um volume de duzentas páginas.

Nos cadernos dos componentes da banda, podem-se encontrar tangos, mazurcas, polcas, marchas fúnebres, hinos, dobrados, entre outros, estando presentes mais de duzentas músicas. Interessante é o nome de algumas delas, a exemplo das valsas *Ciúmes de amor*, *Serena*, *Três de maio*, *Laurinha* e *Eterna saudades* e dos dobrados *Cascudo*, *Major Velasco*, *Tiro Brasileiro*, *Júlio Borella*, *Gaúcho Alegre*, *São José*, *Douradinho*, *Salvador*, *S. Boaventura* e o *Dobrado Marauense*. Este último iniciava a maioria das apresentações, por reverenciar a cidade da qual ele tanto gostava e de onde eram provenientes os músicos da sua última banda.

Nas cidades onde trabalhou, fomentou entre os munícipes o gosto pelo canto e a música. Formou diversos corais – São Luiz, os masculinos e Santa Terezinha, os femininos. “De rudes colonos conseguiu formar excelentes cantores” (STAWINSKI, 1970, p. 169). Em todas essas localidades, criou uma banda, sempre denominada de Banda Santa Cecília. Santin apresenta particularidades dos seus componentes:

Três características marcaram o perfil de todos eles. Nenhum frequentou escolas de música. Sua iniciação musical foi proporcionada pelo regente. O aprendizado teórico se deu simultaneamente com o aprendizado do uso do instrumento. Os ensaios eram, ao mesmo tempo, teóricos e práticos. Em segundo lugar, a escolaridade, no máximo, atingia o primeiro grau incompleto. A grande característica de todos os músicos era sua disponibilidade e gratuidade, eles estavam sempre prontos ao primeiro chamado. Não havia nem salário, nem cachê (SANTIN, 2007, p. 39).

**Fotografia 2.** Frei Exupério de La Compôte diante da Igreja Matriz de Marau com a Banda Santa Cecília



Fonte: Acervo particular do Sr. Mário Piccoli.

Na Província dos Freis Capuchinhos e nas paróquias por onde passou, deixou um bom número de compositores, mestres de músicas e de orquestras. Frei Luiz Turra, um de seus discípulos, comenta:

Frei Exupério de La Compôte sempre foi um frade arejado na mente, no coração e na ação. Porque antes do Concílio se cantava missas polifônicas em latim, compôs 13 missas: Imaculada, Santos Anjos, Defuntos, São Roque, Santa Terezinha, São Francisco, São José, Nossa Senhora de Lourdes, Nossa Senhora Aparecida, Sagrado Coração de Jesus, Nossa Senhora da Luz, Nossa Senhora de Fátima, São Bernardino. Além disso, fez a harmonização para acompanhamento de órgão e harmônio de 250 cantos do Cantai ao Senhor e inúmeros hinos e canções populares. Dentre as tantas obras de Frei Exupério destacamos, na nossa Província do RS, uma história de compositores que beberam desta fonte. Citamos Maestro Gil de Roca Sales, Adenor João Terra, Frei Alcides Armigliatto, Frei Ari Tognon, Frei Luiz Carlos Susin, Frei Luiz Turra (TURRA, 2013, p. 4).

Detalhamos algumas informações acerca de alguns de seus exímios alunos: Gil de Roca Sales, maestro, arranjador e compositor brasileiro; Adenor João Terra, letrista, compositor e arranjador; Frei Luiz Carlos Susin, professor, doutor, compositor de melodias, salmos e hinos; Frei Luiz Turra, compositor, assessor da CNBB na área de música litúrgica, criador de *Bendito o que vem em nome do Senhor*, o hino oficial da acolhida ao Papa Bento XVI em sua visita ao Brasil; Pedro Paulo Mandelli, maestro fundador da extinta Orquestra Sinfônica de Caxias do Sul (OSCA), atual Orquestra Sinfônica da UCS, e regente de corais; Frei Jenésio Pereira da Silva (92 anos), regente, compositor e arranjador. Frei Jenésio contava com 91 anos quando, em 2015, concedeu este depoimento:

Convivi, com Frei Exupério, em dois períodos especiais. Primeiro: no Seminário Nossa Senhora Aparecida, em Caxias do Sul, de 1941 a 1946 (seis anos). Depois: no Convento São Boaventura, em Marau, de 1957 a 1959 (três anos). Aprendi, muito bem, música, com ele. Aliás, ele era um grande mestre, ensinava com muita competência e dedicação. Além disso, ele organizou, no seminário de Caxias, uma banda musical, com 25 instrumentos de sopro e um grande coral de vozes mistas que tiveram muita repercussão em toda a região. Eu levei adiante os conhecimentos musicais adquiridos com ele: organizei uma banda musical e um bom coral em Veranópolis, um coral infantil em Marau e Ijuí. Fiz várias composições musicais. E, por último, compus a Missa da Família (CD), que está sendo divulgada (SILVA, 2015).

Sua obra mais famosa, a *Missa Imaculada*, foi apresentada em 1913 numa tradicional festa em Flores da Cunha. “A data marcou o início do reconhecimento de um dos maiores gênios da música religiosa, pois Frei Exupério expôs à crítica seu gênio musical, executando, pela primeira vez em público, a sua obra-prima, que só concluiu em 1917” (COSTA, 1983, p. 2). A emoção foi ainda maior pelo fato de a missa ter sido executada por um grupo de crianças.

A missa estreou a três vozes desiguais, composta por ele e publicada por uma editora de Milão, na Itália. Convém [sic] recordar, aqui, um particular. Costumava-se, naquele tempo, tocar todos os sinos, à hora do *Sanctus* das missas festivas e cantadas. Ora, o repique dos sinos, em Mi bemol, nem sempre combinava com a toada do canto do coral. Foi daí que o Pe. Frei Exupério compôs o *Sanctus* da *Missa Immacolata* na mesma tonalidade dos sinos, de maneira que, longe de atrapalhar o canto, o repique dos sinos devia servir de acompanhamento e de fundo musical à execução do canto coral (STAWINSKI, 1970, p. 169).

A referida missa é muito estimada e lembrada por corais e bandas, até mesmo na atualidade, sendo executada em festividades religiosas, em várias cidades do RS e pelos mais diversos grupos. O Coral Municipal Alegria Franciscana gravou, em 1999, o CD *Marau e sua tradição italiana*, no qual apresenta o “Hino de Marau”, a “Missa Imaculata”

e treze músicas folclóricas italianas. “As músicas *Kyrie, Gloria, Sanctus, Agnus Dei e Ave Maria* formam o repertório da Missa de Frei Exupério” (FEDERIZZI, 2015, p. 118).

Capuchinhos e marauenses comentam que a *Missa Imaculada* fora apresentada no Vaticano. De acordo com Santin (2007, p. 42): “A obra-prima mereceu ser executada em Roma, na Capela Sistina”. Para este estudo, foi feito contato com o Vaticano, na tentativa de buscar provas em documentos, pois não há registro oficial, somente por fonte oral, porém não se obteve êxito, o que se justifica pelo difícil acesso aos arquivos da grande casa do catolicismo.

A música *Mèrica, Mèrica*, antes vista como folclórica, apresenta evidências da autoria da letra, pois foi criada pelo imigrante Ângelo Giusti. De Boni, ao organizar a obra *Poemas de um imigrante italiano*, na qual publicou os versos do poeta, comenta depoimentos coletados de vizinhos de Giusti e de seu neto Ângelo Giusti Neto. Na página 65 deste livro, encontram-se o poema “La Mèrica” e, ainda, o comentário de que “os vizinhos de Ângelo Giusti garantem que pertence a ele esta poesia, das mais difundidas em toda a região italiana, sendo encontradas diversas variações de texto” (DE BONI, 1976, p. 65).

Desde 2005, *Mèrica, Mèrica* é o hino do imigrante italiano do RS. Frei Rovílio Costa, grande pesquisador da cultura italiana e da vida capuchinha, atribui a Frei Exupério a sua autoria. Ângelo Giusti morava próximo à cidade de Flores da Cunha e, nos finais de semana, comumente, encontrava-se com o músico e padre Exupério de La Compôte. A música de “La Mèrica” é muito semelhante ao estilo musical do padre (COSTA, 2007).

Para este estudo, algumas buscas foram empreendidas na tentativa de comprovar que Frei Exupério foi o autor da melodia de *Mèrica, Mèrica*. No Museu dos Capuchinhos do RS (MUSCAP), são guardados os pertences dos capuchinhos falecidos, e no acervo encontram-se muitos objetos pessoais do sacerdote: documentos, cartas, fotografias e partituras, muitos escritos em francês. Em nenhum deles, no entanto, constatou-se menção ao poema de *Mèrica, Mèrica*. Assim, não se pode confirmar a atribuição de autoria dessa melodia a Frei Exupério.

Reverência e admiração se conferem à pessoa de Frei Rovílio Costa, que promoveu uma busca incessante sobre os fatos da imigração italiana no Brasil e a vida dos capuchinhos, de modo especial, editando 2.500 livros. A importância dada por Frei Rovílio à imigração italiana embasou inúmeros outros estudos e olhares sobre esse fenômeno migratório, que trouxe e ainda traz questionamentos sobre a vinda desse povo, a forma como desenvolveu o estado do RS e a permanência de diversos aspectos culturais. Também sobre Frei Exupério deixou muitos escritos, os quais se entrecruzam nesta pesquisa. Um de seus comentários revela que

seu espírito missionário e o desejo de promover e abrilhantar o culto com canções religiosas adaptadas às comunidades e às tendências étnicas das mesmas, fê-lo renunciar ao seu gênio que se teria estendido bem além das produções que nos deixou. Além da beleza, da expressão de transcendência

e da piedade peculiares, as músicas religiosas de Frei Exupério rememoram o que foi uma experiência religiosa em comunidades católicas do sul do Brasil (LA COMPÔTE, 1983, p. 2).

**Fotografia 3.** Atual banda Santa Cecília.



Fonte: Acervo particular de Roberta Bassani Federizzi.

Os 94 anos de existência de Frei Exupério promoveram uma longa produção musical, sendo difícil aqui mencionar toda sua obra, bem como todos os nomes daqueles aos quais ensinou. Torna-se difícil até mesmo falar dos muitos simpatizantes que se educaram musicalmente e perpetuam esse gosto através de inúmeros descendentes, ainda nos dias de hoje.

Seu amor à música revela a importância desse saber, como pode ser abrangente e aglutinador de sentimentos, experiências e muito conhecimento. Frei Exupério é sempre lembrado por sua humildade e dedicação à igreja e a Cristo. Sua batuta organizava e regia a orquestra. Era guiado por sua genialidade e fé.

## Considerações finais

Afinar aspectos sensíveis constitui uma das principais propostas da educação estética-musical. É importante educar o ouvir, pois nosso ouvido é pensante. Assim, deve ser levada em conta a sensibilidade auditiva, podendo essa proposta efetivar-se de maneira autodidata. Porém, se acompanhada de um professor ou orientador musical, a construção se dará numa base mais sólida e organizada dentro dos padrões musicais.

O ser humano é dotado de diferentes inteligências, sendo a musical uma delas, conforme comprovado por Gardner. Reforça-se, diante disso, que esse é um saber que deve ser oportunizado pela escola e incentivado pelos envolvidos, promovendo a construção de um conhecimento sustentado pela maneira interdisciplinar de aprender. Mesmo sabendo que no sistema educacional formal brasileiro há uma deficiência no ensino de música, esta deve ser contemplada, retornar aos currículos escolares e proporcionar a construção de seres competentes musicalmente e que desenvolvam harmonicamente os mais variados saberes.

Frei Exupério de La Compôte, nascido na França, veio para o Brasil com os capuchinhos franceses. Semeou no Rio Grande do Sul sua bondade e trabalhou pela causa da igreja missioneira. Compunha, com maestria, entre outras, músicas religiosas, marchas, dobrados, valsas, tangos. Em cada cidade onde morou, criou bandas e corais e à frente deles revelava o seu fino gosto musical. Ensinava as músicas que compunha, as quais emocionavam os ouvintes e os próprios músicos, pois o estilo do padre francês agradava os componentes. Todos, sem conhecimento musical formal, envolviam-se pelo gosto à música, de modo que ofereciam seu tempo e sua dedicação sem receber remuneração ou recompensa financeira.

Na tentativa de responder à pergunta deste estudo – qual a contribuição do legado musical de Frei Exupério de La Compôte à música do RS? –, pode-se inferir que Frei Exupério foi um gênio na composição musical, primeiramente fazendo a tradução de *Lodi Sacre*, depois pela publicação de *Aprende a música* e outros livros teóricos. Sua obra-prima, a *Missa Imaculada*, foi criada em 1913 e concluída em 1917. Essa missa é difundida no Rio Grande do Sul, e comentários elogiosos a seu respeito sempre são proferidos, pois se trata de uma emocionante obra. Importante salientar que se sabe, de fonte oral, que ela foi apresentada no templo máximo do catolicismo, entretanto, os registros quanto à data dessa execução não foram encontrados para serem incluídos neste estudo.

O testemunho de seminaristas, padres e demais pessoas que conviveram com o sacerdote mostra o seu perfil de homem firme e comprometido. Mesmo apresentando saúde debilitada por toda a vida, nunca deixou de compor e de se dedicar às

causas religiosas e musicais. Na Província dos Freis Capuchinhos e nas paróquias por onde passou, deixou um bom número de compositores, mestres de músicas e de orquestras, tendo sido apresentado, aqui, um breve apanhado de sua obra, de forma simplificada, visto que é difícil registrar todo o seu legado.

Esta pesquisa bibliográfica, histórica e exploratória com abordagem qualitativa mostra a sua importância e validade, no entanto, merece mais aprofundamento e direcionamento para outros questionamentos. Assim, sugere-se a busca da partitura do hino *Mérica, Mérica*, cuja autoria é atribuída a Frei Exupério por Frei Rovílio Costa, embora não haja confirmação desse feito. Comprovar que foi o sacerdote francês quem a criou significará conferir-lhe um grande valor. Do mesmo modo, mostra-se válido realizar uma análise mais aprofundada de suas obras, da utilização e disseminação de suas missas na atualidade, ou, ainda, buscar outros dados sobre sua vida religiosa e particular nos seminários e nas cidades por onde passou. Também, evidencia-se de grande importância realizar uma análise nos documentos no Vaticano sobre a execução da *Missa Imaculada*, averiguando se, porque e quando ela aconteceu.

Por fim, no MUSCAP há um enorme acervo de documentos, partituras e correspondências, grande parte em francês, que necessitam de tradução e de um olhar mais detalhado. Pontua-se que, no ano de 2017, será comemorado o centenário de conclusão da *Missa Imaculada*, revelando-se interessante a organização e a publicação de novas obras sobre o tema, além da concretização de eventos comemorativos.

A dedicação à música, marca da genialidade de Frei Exupério, é o elemento que lhe trouxe vitalidade e longevidade, pois ela aproxima, humaniza, comunica e sempre está acompanhada de extrema sensibilidade. Suas composições são variadas, ricas e cheias de significado, e ele, um personagem da história franciscana e musical do Rio Grande do Sul que deve ser mais conhecido e estudado. Assim, acredita-se que este estudo pode e deve ser continuado, enriquecendo este texto e difundindo o nome do sacerdote.

As sementes lançadas por Frei Exupério podem ser vistas em muitas cidades do Rio Grande do Sul, entretanto, evidencia-se Marau, onde há muitos frutos provenientes de simpatizantes da música e do canto. Descendentes dos primeiros formadores da Banda Santa Cecília e dos corais continuam mostrando o seu gosto musical, pertencendo a corais, a bandas de fanfarra e às “bandas de garagem”. Passados tantos anos e tantas gerações, o carinho pela música se faz notar pela dedicação e pelo espaço dado às práticas musicais, tendo, como seus pais e avós, a maioria aprendido música de maneira não formal, dedicando-se a ela de forma espontânea, sem intenção de recompensa financeira.

Sua batuta mostrava a todos sua ordem, seu amor à música, sua alegria e sua fé...! Marau foi o celeiro de inúmeras amizades. Com a original família francesa só manteve contato por emocionadas cartas, pois nunca mais a viu fisicamente. No entanto, transportou seus afetos a familiares e os ramificou em muitos lares de marauenses. Permaneceu na cidade gaúcha até seus últimos dias, quando faleceu em 1971, aos 94 anos, deixando sua marca especialmente religiosa e musical. Um frade francês que amou incondicionalmente o Brasil, o RS e Marau e contribuiu na formação de inúmeros cidadãos, grande parte por meio da música.



## Referências

- AMATO, Rita Fucci. O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical. *OPUS: Revista da ANPPOM*, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 75-96, jun. 2007. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/295>>. Acesso em: 12 out. 2016.
- CÂNDIDO, Celir Barela. Música na escola: conhecimento negado ou trabalhado de forma superficial. In: GOBBI, Valéria (Org.). *Questões de música*. Passo Fundo: UPF, 2004. p. 57-73.
- COSTA, Rovílio (Org.). *Missa "Immaculata" setenta anos depois*. Porto Alegre: EST/UCS, 1983.
- \_\_\_\_\_. História do hino oficial da imigração italiana. *Correio Rio-Grandense*. Porto Alegre, 16 maio 2007.
- DE BONI, Luis Alberto. (Org.). *Ângelo Giusti: Poemas de um imigrante italiano*. Caxias do Sul: EST/UCS, 1976.
- FEDERIZZI, Roberta Bassani. *Frei Exupério de La Compôte: a batuta da fé e da alegria*. Porto Alegre: EST, 2015.
- \_\_\_\_\_. *Música folclórica italiana: cultura e identidade*. Passo Fundo: UPF, 2010.
- FONSECA, João Ledo. *A Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner*, 13 abr. 2012. Disponível em: <<https://dreamfeel.wordpress.com/2012/04/13/a-teoria-das-inteligencias-multiplas-de-gardner/>>. Acesso em: 03 set. 2016.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: Um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Unesp, 2005.
- GARDELIN, Mário; STAWINSKI, Alberto Victor. *Capuchinhos italianos e franceses no Brasil*. Caxias do Sul: EST/UCS, 1986.
- GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. *Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação*. São Paulo: Escrituras, 2006.
- KEBACH, Patrícia. Processos de interação social em ambiente de educação musical. In: BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia (Org.). *Pedagogia da música: experiências de apreciação musical*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 97-108.
- LA COMPÔTE, Exupério de. *Missa "Immaculata" Setenta Anos Depois*. Porto Alegre: EST/UCS, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Teoria e prática musical*. Porto Alegre: EST/UCS, 1977.
- ORMEZZANO, Graciela. *Educação Estética, Imaginário e Arteterapia*. Rio de Janeiro: Wak, 2009.
- \_\_\_\_\_. Debate sobre abordagens e perspectivas da educação estética. *Em aberto*, Brasília, v. 21, n. 77, p. 15-38, 2007.
- SANTIN, Silvino. *História da Banda Santa Cecília*. La Música Del Marau. Porto Alegre: EST, 2007.
- SILVA, Jenésio Pereira da. RES: Conversas sobre Frei Exupério [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <[evaldo@ascap.org.br](mailto:evaldo@ascap.org.br)> em 8 maio 2015.
- STAWINSKI, Vítor. *O Capuchinho Frei Gentil*. Caxias do Sul: Tipografia São Miguel, 1970.
- STIFFT, Kelly. Apreciação musical: conceito e prática na educação infantil. In: BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia (Org.). *Pedagogia da música: experiências de apreciação musical*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 27-38.

TORRES, Maria Cecília. Sentimentos e motivações de adultos no processo de musicalização. In: ORMEZZANO, Graciela; TORRES, Maria Cecília. *Máscaras e melodias: duas visões em arte e educação*. São Miguel do Oeste: Arco Íris, 2002. p. 107-186.

TORRES, Cecília A. Entre livros e métodos musicais para ensino de instrumentos: diferenças e semelhanças. In: GOBBI, Valéria. (Org.). *Questões de música*. Passo Fundo: UPE, 2004. p. 42-56.

TURRA, Luiz. A música popular nos ritos. *Correio Riograndense*, 2013. Disponível em: <[http://www.correioriograndense.com.br/correio/edicoes/reportagem.php?cod\\_rep=5246](http://www.correioriograndense.com.br/correio/edicoes/reportagem.php?cod_rep=5246)>. Acesso em: 9 maio 2013.



# Experiências com a Educação Musical no Ensino Médio

## *Experiences with Music Education in Secondary Education*

Rosimária Sapucaia Rocha\*

**Resumo:** Este trabalho visa apresentar uma prática docente utilizada pela autora em aulas de música, no ensino médio em escola pública, na cidade de Almenara, Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais. Consiste em uma metodologia que explora a paisagem sonora local, seus elementos e suas características através de exercícios de escuta, criação e gravação em sala de aula. Os principais autores que embasam esta pesquisa são: Schafer (2011), Penna (2014) e Souza (2011). Ao longo do texto serão abordados os detalhes sobre o planejamento pedagógico, a metodologia de implementação e os resultados obtidos na pesquisa. Este trabalho visa uma Educação Musical que desenvolva a autonomia do aluno enquanto indivíduo que usa os sons musicais, faz, cria, sente e se expande através da música.

**Palavras Chave:** Educação Musical. Paisagem sonora. Gravação em sala de aula.

**Abstract:** This work aims to present a teaching practice used by the author in music classes, in high school in public school, in the city of Almenara, Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais. It consists of a methodology that explores the local soundscape, its elements and its characteristics through listening exercises, creation and recording in the classroom. The main authors that support this research are: Schafer (2011), Penna (2014) and Souza (2011). Throughout the text will be approached the details about the pedagogical planning, the methodology of implementation and the results obtained in the research. This work aims a Musical Education that improves the student's autonomy as someone who uses the musical sounds, makes, creates, feels and expands himself through music.

**Keywords:** Music education. Soundscape. Recording in classroom.

## Introdução

A educação musical com os alunos no ensino médio, principalmente quando os mesmos não tiveram nos anos anteriores o componente curricular música, exige aulas dinâmicas, que levem esses jovens a compreender as bases musicais e que os conduzam a experiências significativas.

Nesse contexto, o presente estudo – realizado no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG – Campus Almenara/Vale do Jequitinhonha – MG) – apontou a necessidade de uma abordagem metodológica que utilizasse a paisagem sonora local, a busca por novas escutas e experiências musicais. A pesquisa foi realizada com três turmas do ensino médio integrado; duas turmas do primeiro ano com média de 35 alunos cada; e uma turma do segundo ano, com 24 alunos. O desenvolvimento da pesquisa teve início em março de 2015.

Bastian (2000, p. 84), ao situar a pesquisa empírica na educação musical, coloca que os “problemas da pesquisa pedagógico-musical são orientados na prática. Com isso também as suas soluções para uma prática concreta de aula são ainda mais úteis

---

\* Universidade Federal da Bahia. E-mail: rosyrocha4@yahoo.com.br

do que muitas vezes se admite”. Neste sentido, verifica-se que a prática musical orienta-se no cotidiano, e por sua vez, norteiam as atividades e experiências que professor e aluno vão adquirindo no decorrer das aulas.

A pesquisa buscou achar soluções para o seguinte problema: Em que medida, uma experiência de ensino que explora a paisagem sonora local, seus elementos e suas características, através de exercícios de escuta, gravação e criação em sala de aula, pode se tornar uma proposta de inovação pedagógica e contribuir para o desenvolvimento do ensino da música na escola?

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e qualitativa, bem como a pesquisa-ação. Dentre os principais autores que embasaram o estudo constam: Schafer (2011), Penna (2014), Mateiro e Ilari (2011), Snyders (1992), Souza (2011), Santos (2013), Santos (2006), Ferrari (2012), Servilha (2008), Nascimento (2009), Thibeault (2011), Bento e Cavalcante (2013), Barral (2012), Valadares (2013) e Faria (2011).

Ao se pensar em estratégias de aula quando o assunto é a inserção da música na escola cita-se Schafer (2011) e todo o capítulo “compositor em sala de aula”, pois nos dá diretrizes de como lecionar a partir do conhecimento prévio do aluno, contudo, não se aprisionando apenas nisso. A partir das ideias de Schafer, utilizamos a gravação em sala de aula, buscando os sons que os alunos trazem de casa com o apoio de celulares e gravadores, ouvindo esses sons e editando-os em programa de edição de áudio, transformando esses sons em composição, uma paisagem sonora construída coletivamente. Além da gravação, da Música Folclórica da região, da Música Contemporânea, também se fez uso do *SoundPainting*, que é uma linguagem de improvisação que possibilitou aos alunos o desenvolvimento da percepção rítmica e o contato com outras formas de ouvir e produzir música; foram promovidos ainda debates, rodas de conversa e prática em conjunto; Ao final, apresentam-se os resultados e expõem-se as considerações finais.

## Conhecendo a Música

Conforme Snyders (1992, p. 14), a escola não pode somente se pautar na preparação para o futuro do aluno; possibilitar uma atividade musical que possa ser experimentada no presente, faz parte da dimensão essencial da pedagogia; sendo que os esforços dos alunos precisam ser estimulados e recompensados em aulas práticas prazerosas. Como o mesmo afirma, a música existe para alegrar e nesse momento proporcionar essa alegria musical tornou-se mais importante. Alguns depoimentos de alunos marcaram esse momento inicial da avaliação das aulas do primeiro trimestre: “Nunca tive aula de música antes e essas aulas mudaram minha percepção sobre o que é música” (Brenda Martins, 2º ano agropecuária).

“Bom foi uma alegria enorme conviver com a experiência musical [...] passei a ouvir as músicas com uma nova percepção.” (Douglas Marinho, 2º ano agropecuária).

“Estava eu, vindo para a escola. Mais uma segunda, mais uma semana, mais uma rotina diária. Porém no terceiro horário foi ensinada uma coisa nova. Voz, música, tudo mudou. Aprendi muitas coisas sobre tal assunto. Minha ‘vida musical’ mudou, sério!” (Daniel Fagundes, 2º ano agropecuária).

“As aulas de música que tive, no geral, foram sempre as mais animadas, e serviram de inspiração...” (Marcello, 1º ano informática).

Esses relatos foram inspiradores! Fizeram com que, enquanto educadora musical, repensasse sobre a prática educacional e sobre os rumos da pesquisa, nesse processo os diários de ideias dos alunos se constituíram como importantes documentos de autoavaliação. Conforme Ferrari (2012, p. 174) a criação de diários pelos alunos auxilia em seus projetos, além de favorecer as relações no grupo. A Estratégia contribuiu para a autoavaliação dos alunos e para avaliar como receberam as aulas e o impacto delas em suas vidas.

De acordo com Schafer (2011, p. 272): “Todo professor deve se permitir ensinar diferentemente ou ao menos imprimir, no que ensina, sua personalidade”. Nesse contexto, a pesquisa teve como hipótese levar em conta que os alunos apesar de não terem ligação prévia com o ensino musical, possuem forte ligação com a música que trazem em sua bagagem, as músicas midiáticas e as novas tecnologias, de modo que uma educação musical que envolva todas essas metodologias pode atrair e dar novo sentido à música na escola e a paisagem sonora local, muitas vezes desconhecida pelos jovens.

Além de metodologias é preciso também se firmar na leveza da arte, na sensibilidade, na alegria em se criar e fazer música, defendendo uma ideia de educação musical como agente de transformação que busca transformar o indivíduo em um ser que usa os sons musicais, faz, cria, sente e se expande através da música. Nesse sentido, a pesquisa se transforma em um rascunho para uma grande paisagem sonora pausada na experiência e justificada pelo vir a ser, pelo surgir de novos ornamentos numa prática musical que, ao mesmo tempo em que transforma as aulas, contribui para o desenvolvimento dos alunos e conseqüentemente a prática educacional da professora de música.

## Metodologia

Trata-se de uma pesquisa em arte/educação musical que segue pelo viés da abordagem qualitativa. Para tal, fez-se necessário um aprofundamento nas bases conceituais dessa proposta, sobretudo, no que diz respeito à música local, paisagem sonora, música contemporânea, música corporal e tecnologia aplicada em sala de aula.

Foram utilizados como métodos de procedimentos a pesquisa bibliográfica e documental. Inicialmente, realizou-se um levantamento de livros, revistas, dissertações, artigos e teses sobre o ensino musical no Brasil, buscando identificar o que foi/tem sido feito no aspecto do desenvolvimento das aulas de educação musical, de modo a atrair os alunos e dar significado às aulas de música. Nesse processo, vídeos, sites, blogs, relatos e outras obras de estudantes constituíram documentos importantes para o estudo e aplicação da proposta.

Para realizar a pesquisa empírica, utilizou-se a pesquisa-ação. Trata-se de uma pesquisa na qual uma ação é deliberada da transformação da realidade; possui um duplo objetivo: transformar a realidade e por sua vez produzir conhecimentos relativos a essas transformações (BARBIER, 2004, p. 17 apud HUGON; SEIBEL, 1988, p. 13). Nesse caso, a pesquisa-ação alia-se à pesquisa pedagógico-musical citada por Bastian (2000, p. 81), que retrata a pesquisa pedagógico-musical empírica, em que a música é vivenciada de maneira prática, possibilitando aos alunos experiências que os proporcionem sentir a música, experimentar os sons e as sensações rítmicas antes da teorização.

## **Entrando no Mundo da Música**

Em uma sequência de três aulas refleti com os alunos sobre a bagagem musical de cada um. De certo, me surpreenderam com uma reflexão amadurecida acerca da seletividade musical e dos argumentos defendidos por eles para a escolha de suas escutas. Conforme Souza (2011, p. 39):

Conversar com jovens sobre seus gostos musicais é, sem dúvida, uma tarefa instigante. Compreender razões pelas quais eles escolhem e avaliam determinadas bandas, cantores, letras ou estilos musicais apenas sob o ponto de vista estético ou valorativo musical não abarca complexidade do fenômeno que está por detrás de tais escolhas.

Souza traz-nos uma pesquisa com depoimentos e análises que refletem o quanto os jovens não percebem a influência da mídia em suas escolhas musicais e dedicam seu tempo a ouvir as músicas que circulam nos meios de comunicação. Penna, (2014, p. 103) ressalta que “Sem dúvida, há massificação e mercantilização na indústria cultural; no entanto, ao mesmo tempo, ela é espaço que dá legitimidade a certas produções populares”. Levar os alunos à reflexão sobre todas essas questões, possibilita uma formação musical mais sólida e que fornece a eles argumentos capazes de inferir sobre o que estão ouvindo e reproduzindo.



Além de debates acerca da música que traziam em suas bagagens, questionamos se o ambiente interferia no gosto musical de cada um e realizamos uma tempestade de ideias para chegar a um conceito sobre música, que se aproximou em todas as salas do conceito adotado por Penna (2014, p. 24), “a música é uma linguagem artística, culturalmente construída, que tem por material básico o som”. Contudo, acrescentamos o silêncio a esse conceito, finalizando-o da seguinte forma: Música é uma linguagem artística, culturalmente construída, que tem por material básico o som e o silêncio.

Fomos visitar o Memorial Cultural<sup>1</sup> da Cidade que reúne um pouco da história com fotos, vídeos, livros, objetos e instrumentos, buscando dessa maneira, levá-los a conhecer um pouco da história da cultura local. Muitos alunos não conheciam esse espaço cultural, que é único na cidade, que não oferece museus, cinemas, teatros e nenhum outro espaço cultural aos seus habitantes. Os alunos fizeram relatórios e promovemos uma roda de conversa sobre as suas impressões.

Em um terceiro momento mostrei-lhes algumas possibilidades musicais: Música instrumental, cantada e percussiva; ampliando o seu repertório e desconstruindo a maneira tradicional de ver a música pelo viés de músicos que possuem dom.

Para expressarem suas opiniões e aprendizado com relação aos conteúdos criamos um diário de bordo. Conforme Ferrari (2012, p. 174) “Os estudantes podem criar diários de bordo para seus projetos e registrar como ocorrem nas relações no grupo.” A autora afirma ainda que se hoje conhecemos ideias de viajantes, artistas e cientistas, em parte é porque muitos deles deixaram registros de seu pensamento. Um diário de bordo é um companheiro que ouve segredos e testemunha a história (FERRARI, 2012, p. 187). A ação de registrar tem por objetivo fundamental possibilitar a aprendizagem a partir da criação, pois é através da linguagem que o homem se expressa e resgata o mundo externo no seu mundo interno. Essa estratégia contribuiu sobremaneira para a avaliação das aulas, pois, possibilitou a visualização da opinião sincera de cada aluno, bem como receptionaram cada conteúdo.

Com o diário de bordo apresentado por eles, percebeu-se que as aulas que mais se destacaram, foram exatamente as aulas em que saíram da sala de aula para atividades musicais em outros espaços e as aulas em que eu cantei para eles. Mateiro e Ilari (2011, p. 315), afirmam que o aluno adquire maior compreensão musical quando está profundamente envolvido com a atividade musical da qual é participante, o que possibilita a compreensão intelectual dessa atividade. O aluno primeiro ouve; observa; para depois executar. Dessa maneira, no que tange a execução de uma atividade, o professor deve primeiro apresentá-la verbalmente, perpassando pela sua demonstração e por fim, seguindo para o envolvimento prático dos alunos.

Santaella (2007, p. 81-82) traz boas referências acerca das maneiras de ouvir, fazendo alusão à escuta corporal, emocional e intelectual. Bauer (2002, p. 372), por sua vez,

<sup>1</sup> Memorial Cultural Dr. Wilson Benevides, adaptação da antiga caixa d'água da cidade de Almenara/MG.

discorre sobre a escuta musical relacionada à mobilidade histórica da música, onde ruídos de tempos passados podem se tornar música no tempo presente.

Muitos alunos trouxeram à roda de conversa a questão das pessoas se sentirem incomodadas com o gosto musical alheio, sendo que muitas vezes esse incômodo transforma-se em intolerância, ódio e manifestações agressivas. Conforme Schafer (2011, p. 11-12): “Tendemos a associar certas manifestações artísticas a certas pessoas ou grupos de pessoas, e isso, sem dúvida, afeta a nossa apreciação”, e aumenta o preconceito, muitas vezes nem ouvimos uma música pela segunda vez e já ignoramos, dizendo que não gostamos. Talvez nossos ouvidos estejam apenas rejeitando algo que não é familiar, todavia, em outras escutas, a intimidade se estabelece. O autor afirma ainda que é preciso que as pessoas deixem a música falar por si mesma, livre de associações. Diz com todas as letras que jamais seria cego e preconceituoso a ponto de se recusar a ouvir a música top 1 do momento. Ninguém pode perder a oportunidade de conhecer algo novo, não se trai velhos hábitos pela aquisição de novos.

## **A Música e Cultura do Vale do Jequitinhonha**

O Vale do Jequitinhonha se localiza na região nordeste de Minas Gerais, é dividido em três sub-regiões: Alto, Médio e Baixo Jequitinhonha. Almenara se localiza no baixo Jequitinhonha. O vale é rico em arte popular: artesanato; trabalhos manuais em cerâmica; Manifestações culturais como reisado, Boi de janeiro, Música folclórica; Bordados em tecido e arte em barro e palha são mundialmente conhecidos. Servilha (2008, p. 2) afirma que a caracterização da região unicamente pelo viés econômico, traduz uma análise não condizente com a realidade, pois a região é muito mais complexa e diversa do que vemos apontados nas reportagens e estatísticas. Existem riquezas no Vale do Jequitinhonha que muitas vezes passam despercebidas nos estudos apresentados que não abordam ou se aprofundam nos valores simbólicos e culturais individuais ou coletivos de seu povo. Nascimento (2009, p. 2) revela que:

A imagem do Vale do Jequitinhonha comumente difundida nos meios de comunicação vincula a região a indicadores sociais e econômicos, através da veiculação de informações que, propensamente, ressaltam os problemas locais. Entretanto, a região não se limita ao estereótipo miserável da carência social [...] por outro lado, também existe uma rica cultura, que se manifesta de várias formas entre os seus moradores.

Nessa perspectiva, após refletir com os alunos os estilos musicais, conceitos e influências midiáticas, trabalhamos sobre a cultura musical de Almenara. Ver alunos no Ensino Médio prestes a deixar a região para estudarem em outras cidades, sem sequer conhecer a sua própria cultura, sem se sentirem parte do Vale e da

sua história, era algo preocupante, afinal, negar a sua cultura é uma prática comum na região e no país.

Inicialmente visitamos o Memorial Cultural Dr. Wilson da Cunha Benevides, construído na antiga caixa d'água da cidade, único local que mantém guardado um pouco da história da cidade. Em todos os diários dos alunos esse momento foi registrado seja por fotos, desenhos, colagens ou textos. A visita foi um segundo passo de tomada de consciência.

**Figura 1.** Visita ao Memorial



Fonte: Acervo pessoal (2015)

Durante a visita os alunos fizeram mapeamento de artistas e depois apresentaram um relatório sobre a Visita e a importância dos grupos culturais para a região.

O homem do Vale é portador de uma cultura própria. [...] O povo tem sua hospitalidade, sua maneira de saudar-se, algumas formas de mutirão, seus remédios, vida familiar, agricultura, sua religião em música: sua maneira de dançar, cantar e afinar a viola [...]. Mas é certo que muito da cultura regional ainda pode ser encontrado com frequência, como o artesanato, a medicina popular, as histórias e contos, a música e a religiosidade popular, além de valores como o senso comunitário, a não separação do sagrado e do profano, a presença dos ancestrais, o elemento não verbal e a crença em sua terra. (VAN DER POEL, 2005 apud SERVILHA, 2008, p. 57)<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Francisco Van Der Poel, popular “Frei Chico” é um frei católico holandês, que chegou ao vale em 1967 e se apaixonou pelo povo e sua cultura, escrevendo o dicionário da Religiosidade popular. O conheci em

Fala-se atualmente em cultura de resistência: no Vale temos muitos grupos que ainda resistem à falta de verbas e incentivos governamentais, se organizando em associações. Em Almenara temos as associações: o Coral das Lavadeiras de Almenara, o Grupo de Reisado Santos Reis, A Escola de Música CRIAART e alguns cantores como: Gracolima Júnior, Déa Trancoso, Lucinho Cruz e Gonzaga Medeiros todos residindo fora da cidade. Os alunos pesquisaram sobre o Coral das Lavadeiras e o Grupo de Reisado Santos Reis; os dois grupos fazem parte do patrimônio imaterial da cidade de Almenara e região.

Conforme Carlos Farias (2012, p. 1) no site O Coral das Lavadeiras,<sup>3</sup> o grupo iniciou em 1991, a partir da construção de uma lavanderia comunitária, no Bairro São Pedro, pelo ex-prefeito Roberto Magno. Incentivadas pelo próprio Carlos Farias, cantor e pesquisador cultural, as lavadeiras passaram a cantar em grupo e criaram a ASLA (Associação Comunitária das Lavadeiras de Almenara). Reunindo em torno de 50 mulheres sua música retratava antigas canções- batuques, sambas, afoxés, frevos, rodas, modinhas e toadas, cânticos de trabalho, lúdicos e de louvação de influência africana, indígena e portuguesa. Em 2002 gravaram o primeiro CD, *Batukim Brasileiro*, e passaram a participar de festivais e apresentações por diversas cidades do Brasil e Portugal.

A Associação Cultural Grupo Santos Reis, é um grupo de reisado que abrilhanta a cidade no mês de Janeiro com as comemorações de São Sebastião. O grupo foi fundado em 1953 por Maria Simplício Gomes, conhecida na cidade de Almenara como Maria do Bode. A tradição começou em virtude de uma promessa realizada por ela, de modo que se a graça fosse alcançada a mesma sairia pelas ruas da cidade com sua família a cantar reis a São Sebastião. No dia da festa em 20 de Janeiro também há a ilustre presença do Boi de janeiro que anima a festa da Folia de Reis. Maria do Bode hoje já está com idade avançada e não acompanha mais os familiares e todas as gerações que se misturam nesse lindo trabalho. O Grupo possui diversos instrumentos artesanais, entre eles pífanos, gaitas e/ou canudos (espécies de flautas confeccionada com canos de PVC). Magalhães (2010, p. 186), afirma que a formação instrumental característica das folias do baixo Jequitinhonha, consiste em duas gaitas, zabumbas artesanais também chamadas de bumbo, caixa e pandeiro, sendo normalmente utilizado o reco-reco de mola e triângulo. Os instrumentos harmônicos, como viola, violão, e acordeom também estão presentes, e às vezes também fazem uso de matraca, maracá, prato e garfos.

Após os relatórios e reportagens sobre Grupos Santos Reis e o Coral das Lavadeiras os alunos assistiram ao documentário *As ganhadeiras de Itapuã* lançado pela TV UFBA em abril/2015, grupo semelhante ao Coral das Lavadeiras de Almenara.

São Paulo em um curso livre de Música, do qual ele era professor de Religiosidade Popular e manifestações artístico-culturais. Esse relato está presente em Servilha (2008, p. 57).

<sup>3</sup> <http://coraldaslavadeiras.com.br/site2/pagina-exemplo>

A partir das impressões escreveriam sobre os grupos culturais e a importância deles na preservação da memória cultural de um povo.

Destaco a seguir dois fragmentos: “A importância de preservar a memória cultural de um povo é conhecer e valorizar a sua cultura e fazer uma autoafirmação de quem somos, afinal, povo sem cultura, é um povo sem memória.” (Thalia Queiroz e Hellen Kétany).

“As semelhanças entre as ganhadeiras de Itapoã e o Coral das Lavadeiras é que ambas desde cedo aprenderam que a música ajuda a suportar a dureza do dia-a-dia, e descobriram que cantando expressam sua cultura”. (Kérsia Gomes e Álefe)

Estabelecer o encontro e o diálogo dos alunos com a arte local possibilitou uma reflexão sobre uma arte que para eles inicialmente não tinham muito valor, entretanto, ao se aprofundar um pouco mais tiveram a sensibilidade de retirar as viseiras que os impedia de ver. Segundo Penna (2010, p. 230) “é fundamental tecer constantemente relações com a vivência musical de nossos alunos e com diversas manifestações artísticas, promovendo o diálogo entre distintas práticas musicais e culturais.” A autora frisa ainda, sobre a exploração musical da fala, pois, permite tecer tais relações, sendo que este é um processo dinâmico, envolvente e sempre aberto. Processo que permite uma abertura de horizontes, e além de ampliar a escuta musical também permite novos olhares.

## Gravação em Sala de Aula

O uso da gravação em sala de aula é um recurso muito interessante por ajudar tanto aos professores como aos alunos, a ouvirem o que produziram e avaliarem o seu desempenho. Parafraseando Thibeault (2011, p. 49-50) quando se pensa em estúdio de gravação se imagina materiais tecnológicos como microfones, mesas de som, computadores, tratamento acústico e instrumentos. Todavia, muitos professores de música têm se animado com a possibilidade da criação de um estúdio de gravação em suas próprias salas de aula em virtude dos custos reduzidos das aparelhagens e de programas de música que são facilmente encontrados nos aplicativos e programas de computador. O autor compara o estúdio de gravação a uma máquina de café: muitos possuem, mas não sabem utilizar o equipamento. No que diz respeito ao seu uso assemelha-se a um instrumento musical, qualquer pessoa pode ter, mas demora um tempo para aprender a tocá-lo; ressalta ainda que seria maravilhoso se os professores ao utilizarem a gravação dessem ênfase à criatividade, ao uso imaginativo de técnicas de estúdio e a capacidade para refinar os registros combinados com efeitos de sintetizadores, produzindo amostras que poderiam se tornar comuns na prática em sala de aula (THIBEALT, 2011, p. 51-52).

Em consonância com as afirmações de Thibeault, Santos (2006, p. 16) revela que “desde que o desenvolvimento da tecnologia em áudio permitiu a realização de gra-

vações de qualidade de qualquer som e a comercialização desses aparelhos tornou-se acessível às pessoas, os sons ambientais tornaram-se um valioso recurso.”

Com esse novo olhar sobre a música que se configura em uma nova forma de realidade sonora, consequência da revolução tecnológica que impulsiona importantes transformações no campo sonoro, acústico e musical, as inovadoras possibilidades de manipulação e transmissão sonora permitem uma intensa produção, reprodução e incorporação musicais tais como ruídos e sons do ambiente.

Já em meados de 1964, vê-se que Schafer já inovava utilizando a gravação em suas aulas, proporcionando aos alunos a manipulação e experimentação do som para descobrir possibilidades e técnicas criativas com o gravador. O recurso, sobretudo, proporciona uma forma criteriosa de estudo. O autor menciona que “Através do recurso de gravação, você pode congelar sons para estudá-los. Um grande progresso ocorreu na análise e síntese do som desde a invenção do gravador. Antes disso, perseguir um som era como seguir o vento.” (SCHAFER, 2011, p. 164). Nessa perspectiva, foram realizadas com os alunos atividades de gravação em que os mesmos gravaram os sons que escutam em suas casas e esses foram editados, primeiramente, formando uma composição coletiva; e em um segundo momento, a edição foi realizada individual e/ou de grupo, de maneira que a criatividade fosse a mola precursora da edição. Também realizamos atividades em que a aula foi gravada com celular e depois escutamos o áudio. Desse modo, as atividades possibilitaram novas formas de escuta e interpretação do que venha a ser música.

## **Paisagem Sonora**

Conforme Santos (2006, p. 35 apud TRUAX, 1996, p. 55-56) composição de paisagem sonora “é a presença de sons ambientais em contextos reconhecíveis”, cujo propósito é “invocar associações, memórias e a imaginação do ouvinte relacionadas à paisagem”. Revela que a intenção do compositor é conscientizar o ouvinte em relação aos sons do ambiente. Dessa forma, a composição bem-sucedida tem a capacidade de transformar as ideias do ouvinte referentes a utilização dos sons ambientais e o fazem refletir sobre o ambiente em que está vivendo.

Pudemos constatar uma abertura “para um ‘novo’ mundo de sons, ruídos e silêncios, e, conseqüentemente para outras atitudes de escuta” que lançaram tanto os alunos/ouvintes como a mediadora/ professora para encontros inusitados “possibilitando tanto o desvelamento de outras escutas e materialidades sonoras, quanto à formalização de novos procedimentos e poéticas composicionais.” (SANTOS, 2013, p. 35-36). Essa busca por uma nova atitude de escuta foi um dos objetivos a serem alcançados durante o processo.

No debate realizado com os alunos a respeito dos sons que ouviram em suas casas durante uma semana, a maior reclamação que partiu de muitos alunos referia-se aos vizinhos que costumavam ouvir música em suas casas ou nos carros de som em alto volume, o que atrapalhava toda a vizinhança e refletiu em muitos dos áudios que eles gravaram possuindo ao fundo músicas midiáticas que costumam ser ouvidas por toda a cidade.

A composição com os sons do ambiente inicialmente causou muita estranheza nas três salas do ensino médio. Contudo, não estava propondo nenhuma super novidade contemporânea, Schafer propunha esse tipo de atividade com seus alunos desde 1964 e talvez por isso a sua metodologia de ensino seja ainda tão inovadora, pois pouco tem chegado às escolas interioranas brasileiras.

A aluna Emilly Tolentino, do 1º ano Zootecnia ressalta que: “As nossas aulas de Música me fizeram perceber os sons das coisas que eu não prestava atenção antes, como: ruídos, sons de bichos, entre outros sons.” A aluna demonstra que não estão sendo apresentados a ela sons que ela nunca havia escutando antes, mas que as aulas estão lhe abrindo os ouvidos para a percepção desses sons já conhecidos.

## **Usos do Celular como Gravador e Editor de Áudio em Sala de Aula**

Os jovens têm uma relação de muita intimidade com o celular, que na atualidade assumiram múltiplas funções: podem tocar MP3,<sup>4</sup> fotografar, transmitir programas de TV, oferecer jogos, acessar internet, programas, aplicativos e redes sociais; Verdadeiros computadores portáteis.

Souza (2009, p. 62) afirma que exceto a comunicação por voz, tocar música é a função mais popular do celular. Enquanto aparelho de tocar músicas, virou mania em diversos países, o que movimentou a indústria fonográfica, abrindo mercado para a comercialização dos *ringtones*.

Ter o celular de última geração na palma da mão para os adolescentes significa a proximidade em relação a ouvir as músicas do momento, ter status e estar conectado com o mundo digital em alta resolução.

Com relação ao uso do celular em sala de aula, Bento e Cavalcante (2013, p. 114) dizem que o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação Móveis e Sem Fio (TICMS) ampliam as possibilidades e conseqüentemente os desafios da atual realidade escolar. Os educadores precisam se adequar à realidade moldada pelas TICMS.

---

<sup>4</sup> MP3- sigla usada para se referir a um formato de compactação de áudio, reduzindo o tamanho dos arquivos de música e facilitando o armazenamento desses arquivos.

Entre elas, o celular é sem dúvida um aparelho popular, com aplicativos que podem vir a serem utilizados em sala de aula como recurso pedagógico.

Contudo, em abril do ano de 2015 uma grande discussão em torno do uso dos celulares em sala de aula foi reaberta em função da PL 104/15, que proíbe o uso de aparelhos eletrônicos portáteis, como celulares e tablets nas salas de aula da Educação Básica e Superior de todo o país. De acordo com a proposta de lei a justificativa para tal é “preservar a essência do ambiente pedagógico”. Conforme a revista Nova Escola (2015) a “Lei vai na contramão das discussões sobre o uso da tecnologia para aprendizagem e sobre a necessidade de formação dos professores.” Discute-se sobre os benefícios da tecnologia e se impede de adentrar as portas das escolas, como se na atual conjuntura somente o quadro e giz dessem conta de ser tão interessantes e educativos como os aplicativos, jogos e milhares de funções dos novos equipamentos.

Contrariamente a arbitrariedade da lei e de muitas instituições que proíbem terminantemente o uso do aparelho celular, educadores refletem sobre a prática em benefício do processo ensino/aprendizagem. Nesse contexto, Barral (2012, p. 100) destaca:

O uso educacional do telefone móvel celular tem sido prática em escolas e salas de aulas. Há uma série de possibilidades de uso pedagógico dos aparelhos celulares. Em grande medida esses equipamentos podem cobrir a lacuna da falta de recursos tecnológicos nas escolas. Com a ajuda de telefones celulares pode-se trabalhar com música, vídeo, pesquisa, fotografia, calculadora, redes sociais. Há que se considerar o celular como uma central de multimídia computadorizada.

Para Souza (2009, p. 72) o educador musical deve ter como foco de interesse “a relação que acontece com as pessoas e esses aparatos, os usos cotidianos, a maneira de ouvir, selecionar e levar essas músicas para qualquer lugar”, pois os jovens aprendem com o celular a manusear, escolher e compartilhar com seus pares suas identidades musicais, revelando a importância que a música ocupa em suas vidas cotidianas.

Nesse sentido, as múltiplas funções do celular, despertaram-me o interesse neste equipamento enquanto ferramenta aliada à pesquisa, levando em consideração que o mesmo poderia ser utilizado como gravador de áudio, vídeo e editor de áudio. As atividades com o celular, primeiramente, partiram da sua função como gravador de áudio, usufruindo desse recurso na atividade em que os alunos gravaram em suas casas os sons do ambiente. Em uma segunda etapa, tanto com o uso dos computadores, como celulares, esses áudios foram editados. Para tal utilizou-se o programa Audacity. De acordo com Valadares (2013, p. 4) o Audacity é um software de edição digital de áudio que permite a gravação e reprodução de áudios, além de importar e exportar arquivos; editar (copiar, colar, recortar, deletar); remover ruídos, entre outros recursos. “O seu uso como ferramenta pedagógica possibilita ao aluno uma nova experiência em relação aos arquivos de áudio.” Experiência pautada na escuta,

na harmonização e em uma série de propriedades da música e do som que sobremaneira fazem a diferença na execução desse software.

A utilização do Audacity foi para todos os alunos uma novidade, nas três turmas que possuem juntas cerca de 100 alunos somente um aluno conhecia e sabia manusear o programa. Esse aluno ajudou aos colegas e participou ativamente das aulas; em seu texto sobre as experiências vivenciadas em nossas aulas de música ele afirma “Utilizei conhecimentos que eu tive anteriormente com um programa de edição de áudio, o audacity, que eu conheci ainda antes de entrar na escola por causa de um projeto chamado ‘vozes do vale’, feito pela UFMG”.<sup>5</sup> (Hugo Ramalho). Sem dúvidas o Hugo foi um dos alunos mais felizes por ter a oportunidade de compartilhar com seus colegas os seus conhecimentos.

Os alunos de um modo geral tiveram facilidade em aprender a utilizar o Audacity, exceto aqueles com menos habilidades tecnológicas. Dando maior atenção a estes, durante duas aulas revimos o passo a passo para a edição dos áudios e a partir do momento que adquiririam segurança, em duplas ou trios editaram os áudios de todos os alunos fazendo recortes e colagens, transformando o sons em música. Todas as dúvidas, que por ventura, surgissem eram motivo para nos comunicarmos pelas redes sociais, muitos deles enviavam as perguntas via gravação de voz. Um recurso disponibilizado pelo whatsapp que permite a comunicação rápida e precisa a partir do envio do áudio da voz. Schafer (2012, p. 162) reconhece que “nenhuma gravação é reprodução exata do som vivo. Distorções são introduzidas tanto na produção como em sua reprodução.” O autor declara que mesmo nos equipamentos domésticos mais simples há recursos que influenciam o som. E os aparelhos de alta-fidelidade possuem filtros para reduzir ou incrementar as frequências graves ou agudas. O que para Murray Schafer é algo espetacular no desenvolvimento da gravação: “hoje nos é mais natural ouvir música reproduzida eletricamente do que música ao vivo, que começa a soar não natural.” (SCHAFFER, 2010, p. 163). Não é por acaso que normalmente ouvimos pessoas irem a Shows e voltarem decepcionados, dizendo que não era o cantor que se apresentou, não era o verdadeiro, que no CD não era aquela voz, ou mesmo que fulano ou sicrano não cantam nada ao vivo.

Realizamos questionários enfatizando o uso da gravação com os alunos. Gráficos, perguntas e análises estão em anexo.

---

<sup>5</sup> UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais). A universidade mantém projetos de pesquisa e extensão em algumas cidades do Vale do Jequitinhonha.

## **A Música Contemporânea: Que Música é esta?**

Para compreender as variações de julgamentos musicais, conforme Snyders (1992, p. 58) devemos considerar, de forma geral, que a “evolução do gosto musical extrapola a música. Ela é parte integrante da evolução das ideias, e relaciona-se ao conjunto das atividades e dos comportamentos; esta é, aliás, uma prova da inserção social da música.” Causar a dúvida, desordem e reflexão sem dúvida foram provocações necessárias nessa fase da execução da pesquisa. Foram realizadas escutas de músicas de Cage, sons do ambiente, músicas midiáticas, músicas corporais e músicas de cantores locais.

Como vimos anteriormente, a música contemporânea e suas experiências nunca antes vistas pelos alunos causaram estranhamento e questionamentos com relação ao fazer musical e do que poderia vir a ser música: “que música é esta?”, “isso é evolução musical?”, “desse jeito qualquer pessoa pode fazer música?”. Sim! A música é para todos. Fonterrada (2012, p. 96) esclarece que “[a] música é uma atividade complexa, que requer o uso de muitas capacidades, físicas, mentais, sensíveis, emocionais. Mas, a despeito disso, pode ser também, extremamente simples; por esse motivo, é acessível a todos que queiram dela se cercar”.

Neste mesmo livro, a autora comenta que “[as] pessoas falam que aprender música é muito difícil. Temos que romper com isso. Costumo dizer que a música não é um privilégio dos músicos, a música é de todos” (FONTERRADA, 2012, p. 11). Driblando as indagações resultantes da falta de contato com a educação musical, buscou-se levar os alunos a passarem por um processo de desconstrução de pré-conceitos sobre a música.

Tendo a total consciência que falar sobre música é sempre muito polêmico, pois todos têm gostos, opiniões preconcebidas e muitas vezes desrespeitam a música alheia; debater com os alunos sobre a música contemporânea, a partir de apreciações, e tendo como ponto principal a gravação da paisagem sonora que editaram, contribuiu sobremaneira para uma análise que foi iniciada com a prática, possibilitando uma “limpeza de ouvidos”. De acordo com Schafer (2011, p. 55), antes de realizar uma audição é preciso reconhecer a necessidade de limpar os ouvidos, assim como um cirurgião, que antes de iniciar um treinamento para realizar delicadas cirurgias, precisa antes treinar a adquirir o hábito de lavar as mãos.

Schafer (2011, p. 108) afirma que “[q]uando Cage abre a porta da sala de concerto e encoraja os ruídos da rua a atravessar suas composições, ele ventila a arte da música com conceitos novos e aparentemente sem forma”. Apesar da desconfiança por parte dos alunos diante do que para eles era novo, eles gradualmente se envolveram. As aulas fora da sala em um espaço chamado semi-internato, com uma das vistas naturais mais belas do campus, propiciaram momentos marcantes aos quais todos os alunos registraram em seus diários. Pouco se viu falar das aulas que tivemos entre as paredes da sala de aula.



## Soundpainting

O *Soundpainting* é uma linguagem de improvisação criada pelo compositor e saxofonista Walter Thompson nos Estados Unidos da América na segunda metade do século XX. Os primeiros sinais foram criados por ele em meados da década de 70 para um festival em Woodstock para estruturar algumas sessões de improvisos em suas composições.

Faria (2011, p. 1) afirma que na linguagem *soundpainting* temos *performer(s)* e *soundpainter(s)*. O *performer* é o indivíduo que executa a ação, é o intérprete da própria voz, que identifica a possibilidade de expressão concomitantemente às necessidades de aprimoramento e desenvolvimento musical. Já o *soundpainter* é uma espécie de regente que altera a dinâmica da música, andamento e intenções; é o indivíduo que fica frente ao grupo e dá forma à composição através dos gestos, um compositor que manuseia e rege o material improvisado pelo grupo de *performers*.

Conforme site oficial do *Soundpainting*<sup>6</sup>:

Soundpainting é a linguagem universal e multidisciplinar de sinais usada na composição ao vivo para músicos, atores, dançarinos e artistas visuais. Atualmente (2015) a linguagem compreende mais de 1200 gestos que são assinados pelo *Soundpainter* (compositor) para indicar o tipo de material desejado dos *performers* (artistas). A criação da composição realiza-se, pelo *Soundpainter*, através dos parâmetros de cada conjunto de gestos assinados. A linguagem *Soundpainting* foi criada por Walter Thompson em Woodstock, New York em 1974 (THOMPSON, [201-?], tradução nossa).

A *performer* e *soundpainter* Rafaela Sahyoun (2015) afirma que no Brasil existem poucos praticantes, *soundpainters* e pesquisadores. Em seu blog divulga um pouco sobre a linguagem, oficinas e trabalhos realizados pelo mundo. Afirma que o *soundpainting* primordialmente foi criado para os músicos, depois se expandiu para as outras linguagens artísticas. Em uma orquestra de *Soundpainting* pode ter um ou mais compositores e o corpo da orquestra pode ser uni ou multidisciplinar. Conforme Sahyoun (2015) na linguagem *soundpainting* o *soundpainter* – compositor/regente, propõe uma sequência de sinais que irá informar quais ações o *performer* deve explorar. A sintaxe básica dessa linguagem convencionalizada consiste em:

- Quem? Artista(s) ou disciplina(s)
- Que? Material
- Como? De que maneira
- Quando? Início e término da ação.

<sup>6</sup> <http://www.soundpainting.com/soundpainting/>

Soundpainting is the universal multidisciplinary live composing sign language for musicians, actors, dancers, and visual Artists. Presently (2015) the language comprises more than 1200 gestures that are signed by the Soundpainter (composer) to indicate the type of material desired of the performers. The creation of the composition is realized, by the Soundpainter, through the parameters of each set of signed gestures. The Soundpainting language was created by Walter Thompson in Woodstock, New York in 1974.

A *soundpainter* ressalta que “A complexidade da composição vai depender da intimidade dos artistas com a linguagem e da metodologia usada pelo Soundpainter, assim como suas escolhas artísticas, pesquisa e contexto”. Claramente o artista tem autonomia para realizar seu estudo e performance.

Conforme os dados oficiais apresentados pelo site *Soundpainting* (2014)<sup>7</sup>, a linguagem é viva e para atender às necessidades de crescimento e manter a língua espalhando-se em centenas de dialetos distintos, cada ano *Soundpainters* de todo o mundo se unem em uma conferência anual, o *Soundpainting Think Tank*, para compartilhar ideias e ajudar a desenvolver a linguagem em todas as disciplinas.

Ainda tempos pouco material de cunho acadêmico publicado sobre o *soundpainting*, o que dificulta uma pesquisa aprofundada sobre o assunto. Pedagogicamente, algumas características dessa linguagem podem ser bem aproveitadas. Segundo Faria (2011), o fato de não utilizar notação musical tradicional; as possibilidades do trabalho com a improvisação, que não se restringem às relações harmônico-escalares, e considerar o “erro” como elemento importante para o processo de desenvolvimento musical, tornam o *soundpainting* uma ferramenta pedagógica, que proporciona acessibilidade aos músicos, que não tiveram contato consistente com a improvisação. Conforme experiências realizadas na Universidade Federal de Juiz de Fora (MG), Faria (2011) conclui que os exercícios de *soundpainting* propostos aos alunos possibilitaram mudanças de perspectivas e paradigmas que trouxeram benefícios para a formação musical dos indivíduos, pois alunos deixam de ser meros instrumentistas e passam a ser também criadores, capazes de ouvir, pensar e lidar com a músicas de outras maneiras. Nessa perspectiva o *Soundpainting* foi escolhido para o trabalho com as turmas, pois além de estar na via do aprendizado contemporâneo, não havia conhecimentos prévios a respeito e tampouco inibição, pois seria algo novo e diferente de tudo o que estavam acostumados.

Foram utilizadas três aulas para concluir essa sequência didática. Os alunos foram avaliados conforme participação e desempenho durante as aulas. Apesar das dificuldades iniciais, os alunos superaram e realizaram a atividade de forma disciplinada e participativa, sempre atentos aos sinais e gestos da regente. Os gestos convencionados com os alunos estão em anexo.

---

<sup>7</sup> <http://www.soundpainting.com/history/>

In order to address the needs of growth and to keep the language from spreading out into hundreds of separate dialects, each year experienced Soundpainters come together to further develop the language in what are known as Soundpainting Think Tanks. Each Think Tank is an annual conference where I invite Soundpainters from around the world to come together to share ideas and help further develop the language in all the disciplines. To date (2014) there have been 17 Think Tanks.

## Resultados

Todas as atividades realizadas obtiveram a participação efetiva dos alunos. As aulas realizadas com gravador tiveram algumas dificuldades: os alunos realizaram as gravações dos sons que ouviam em suas casas e levaram-nas para a sala de aula, no entanto, não pudemos ter acesso ao laboratório de informática em função de regras que impedem instalações de programas nos computadores, o que dificultou a edição conjunta; de modo que, enviaram os áudios via redes sociais e email e eu os editei. Um trabalho que seria realizado com toda a turma tornou-se solitário e exigiu uma segunda etapa, onde os alunos em grupo realizaram a edição em suas casas, tendo a oportunidade de manipular e experimentar os sons editando-os e compondo a música de cada grupo.

As rodas de conversa sobre os sons que ouviram; os temas debatidos em sala de aula; as impressões que cada um expôs; os textos, poesias e desenhos que fizeram foram muito interessantes; em todos os textos e relatos eles abordam sobre como foi positivo prestar atenção à sua volta, conhecer um pouco sobre o universo musical e aprender música de maneira dinâmica. Nos questionários aplicados ao fim da sequência das aulas do primeiro trimestre, os alunos afirmam sobre a importância das aulas de músicas e dos conteúdos discutidos, 83% dos alunos pesquisados deram nota entre 8 e 10 para as aulas de música que tiveram durante a pesquisa.

Nesse contexto, Schafer (2011, p. 273) justifica que é preciso: “Apresentar aos alunos de todas as idades os sons do ambiente; tratar a paisagem sonora do mundo como uma composição musical, da qual o homem é o principal compositor; e fazer julgamentos críticos que levem à melhoria de sua qualidade”. Esses julgamentos críticos que os alunos realizaram nas rodas de conversa e no próprio diário de bordo foram por demais satisfatórios, pois proporcionaram uma avaliação tanto do trabalho conjunto como das ações individuais.

## Considerações Finais

Promover a “autonomia do aluno” foi o melhor resultado alcançado ao se chegar ao final do processo de pesquisa-ação. Mateiro e Ilari (2011, p.16) ressaltam que “os professores, como profissionais reflexivos, precisam constantemente, avaliar o próprio processo de ensino e aprendizagem em curso.” E a avaliação atual é que apesar de todas as dificuldades que encontramos para inserir a música na escola, o privilégio de trazer para os alunos as possibilidades que a música apresenta, supera todas as lutas.

Este artigo abordou acerca das experiências com a educação musical no ensino médio; uma proposta pedagógica que foi desenvolvida com o intuito de elaborar atividades musicais que, na atualidade, pudessem dar significado às aulas de música

no ensino médio; paralelo a isso, estimular os alunos a aprender sobre a música local, a pesquisar sobre artistas e suas obras, facilitar a apreciação do trabalho dos artistas e obras estudadas; e instigar a experimentação por parte dos alunos de diferentes formas de construção musical.

Na introdução, foram brevemente apresentados o tema e objetivo do trabalho, o problema de pesquisa, a justificativa, a metodologia, os principais referenciais teóricos utilizados, o universo da pesquisa e período de aplicação. No segundo item “Entrando no Mundo da Música”, são abordados o cenário de pesquisa, e os fatos que justificam o interesse pelo tema a ser pesquisado. No terceiro item, comenta-se o uso da metodologia de base qualitativa, bibliográfica, documental e a pesquisa-ação junto aos sujeitos do campo. Do quarto ao décimo terceiro item são abordados os temas de desenvolvimento da pesquisa, tais como o conhecimento prévio do aluno, a música do Vale do Jequitinhonha, o uso da gravação em sala de aula, paisagem sonora e *SoundPainting*. No décimo primeiro item apresentam-se os resultados da aplicação da pesquisa.

No decorrer da pesquisa os objetivos foram alcançados e as hipóteses confirmadas, de modo a potencializar a educação musical com uma experiência de ensino que explora a paisagem sonora local, seus elementos e suas características, através de exercícios de escuta, gravação, uso de novas tecnologias e criação em sala de aula, tornando-se uma proposta de inovação pedagógica que contribui para o desenvolvimento da educação musical. Percebe-se que a pergunta geradora foi respondida no instante em que as atividades desenvolvidas passaram a ter significado e despertaram nos alunos do ensino médio o interesse em participar das aulas; refletirem sobre seus gostos musicais, a forma como enxergavam a música regional e a música global.

Nesse processo, uma experiência também muito marcante foram os Diários dos alunos, que ilustraram todo o texto, com ele pudemos refletir, nos autoavaliar e ao mesmo tempo compreender os alunos e as suas necessidades. A próxima proposta é implementar o diário de ideias eletrônico, uma espécie de blog interativo, onde os alunos irão compartilhar suas experiências no processo de ensino/aprendizagem musical: postando fotos, áudios e vídeos com a execução de atividades, sugestões e vivências marcantes em sala de aula. Um espaço coletivo onde poderão ver os desempenho dos colegas e acompanhar a sua própria evolução.



## Referências

- BARRAL, Gilberto Luiz Lima. Liga esse celular! Pesquisa e produção audiovisual em sala de aula. *Revista Fórum de identidades*, Itatibaiana, ano 6, n. 12, jul./dez. 2012.
- BAUER, Martin; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático I*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BASTIAN, Hans Günther. A pesquisa (empírica) em educação musical à luz do pragmatismo. Tradução de Jusamara Souza. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 76-109, 2000.
- BENTO, Maria Cristina Marcelino; CAVALCANTE, Rafaela dos Santos. Tecnologias móveis em educação: o uso do celular em sala de aula. *ECCOM: Educação, Cultura e Comunicação*, Lorena, v. 4, n. 7, jan./jun. 2013
- CELULAR em sala de aula: proibir ou não? *Nova Escola*, abr. 2015. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/102/celular-em-sala-de-aula>>. Acesso em: 18 nov. 2015.
- FARIA, Bruno Coimbra. A linguagem de sinais para improvisação SoundPainting: sinalizando uma nova ferramenta para a formação musical. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 6., 2010, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais, 2011. Disponível em: <<https://www.yumpu.com/pt/document/view/13717085/anais-do-vi-simcam-simposio-decognicao-e-artes-anppom/253>>. Acesso em: 24 nov. 2015.
- FARIAS, Carlos. O Coral. *Coral das lavadeiras de Almenara*, [2012?]. Disponível em: <<http://coraldaslavadeiras.com.br/site2/pagina-exemplo/>>. Acesso em: 15 nov. 2015.
- FERRARI, Solange dos Santos Utuari. *Encontros com a arte e cultura*. São Paulo: FTD, 2012.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de O. Educação Musical: propostas criativas. In: JORDÃO, Gisele et al (Coord.). *A música na escola*. São Paulo: Alucci e Associados Comunicações, 2012. p. 96-100.
- MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: IbopeX, 2011. (Série Educação Musical).
- MAGALHÃES, Daniel Lima. *Canudos, gaitas e pífanos: as flautas do Norte de Minas*. Belo Horizonte: [s.n.], 2010.
- NASCIMENTO, Elaine Cordeiro do. Vale do Jequitinhonha: entre a carência social e a riqueza cultural. *Contemporâneos*, n. 4, maio/out. 2009.
- PENNA, Maura. *Música(s) e seu Ensino*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2014. 247 p.
- SAHYOUN, Rafaela. *Soundpainting*. 2015. Disponível em: <<http://cargocollective.com/rafaelasahyoun/s-o-u-n-d-p-a-i-n-t-i-n-g-1>>. Acesso em: 24 nov. 2015.
- SANTAELLA, Lúcia. *Matrizes sonoras da linguagem e Pensamento*. São Paulo: Iluminuras, 2007.
- SANTOS, Fátima Carneiro dos. *A paisagem sonora, a criança e a cidade: exercícios de escuta e de composição para uma ampliação da idéia de música*. 2006. 237 f. Tese (Doutorado em Música)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- \_\_\_\_\_. A escuta da cidade/paisagem sonora: um exercício poético. *Baleia na Rede: Estudos em arte e sociedade*, Marília, v. 1, n. 10, 2013.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. 2. ed. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes e Maria Lúcia Pascoal. Revisão técnica de Aguinaldo José Gonçalves. São Paulo: Unesp, 2011. 408 p.

SERVILHA, Mateus de Moraes. *As relações de trocas materiais e simbólicas no mercado municipal de Araçuaí-MG*. 2008. 180 f. Dissertação (Mestrado em Ciência)–Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2008.

SNYDERS, Georges. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013

SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

THIBEAULT, Matthew D. Wisdom for Music Education From the Recording Studio. *General Music Today*, v. 25, n. 2, p. 49-50, 2011.

THOMPSON, Walter. *Soundpainting*, [201-?]. Disponível em: <<http://soundpainting.com/soundpaintin/>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

VALADARES, Marcus Guilherme Pinto de Faria. Letramentos na Era Digital: o uso do software Audacity como ferramenta pedagógica na produção de podcasts. In: CONGRESSO NACIONAL UNIVERSIDADE EAD E SOFTWARE LIVRE, 7., 2013. *Anais...* Belo Horizonte: FALE – UFMG, 2013. Disponível em: <<http://textolivre.pro.br/blog/?p=4377>>. Acesso em: 17 nov. 2015.



# Educação Musical como cultura: experiências estéticas centradas nas escolhas dos alunos

*Music education as culture: aesthetic experiences focused on student's choices*

Euridiana Silva Souza\*

**Resumo:** Alicerçado nos trabalhos de Elliot (1995), Arroyo (1999), Green (2008, 2014), Wright (2015) e Freire (1996, 2005), este texto propõe uma reflexão sobre as experiências estético-musicais de três turmas de musicalização e percepção musical, com estudantes entre 13 e 20 anos, de uma escola especializada em música na cidade de Belo Horizonte/MG. As experiências foram construídas a partir de músicas escolhidas pelos alunos e alunas, com o objetivo de desenvolver suas habilidades aurais e instigar o pensamento crítico sobre suas escolhas e consumos musicais através de uma educação musical que considere o multiculturalismo a partir da pluralidade e da individualidade; que vise o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo dos alunos em seus processos de aprendizagem; e que amplie a consciência da experiência estética através dos processos de escolha para a construção de arranjos coletivos que confrontem visões e experiências na busca de um resultado comum.

**Palavras-chave:** Educação Musical. Cultura. Experiência estética. Protagonismo do aluno. Autonomia crítica.

**Abstract:** Based on the work of Elliot (1995), Arroyo (1999), Green (2008, 2014), Wright (2015) and Freire (1996, 2015), this text proposes a reflection on the aesthetic-musical experiences of three classes of aural skills, with 13-20 year old students, in a music school in Belo Horizonte/MG. The experiences were based in songs chosen by students with the aim of developing their aural skills and the critical thought regarding their choices and musical consumption. The process was conducted by a music education that takes into account the multiculturalism in both, in broad and personal levels; that aims developing students' autonomy and leadership in their learning process; and that broaden their awareness of the aesthetical experience through the process of choice for collective work of music arrangement that confronts beliefs and experiences in favour of a common result.

**Keywords:** Music Education. Culture. Aesthetic experience. Student's leading role. Critical autonomy.

## Introdução

Enquanto exercício de reflexão da prática e na prática do ensino-aprendizagem de música, este texto se propõe a pensar as experiências estético-musicais de três turmas de musicalização e percepção musical, com alunos entre 13 e 20 anos, de uma escola especializada em música na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. As experiências foram construídas em projetos desenvolvidos no primeiro semestre de 2016, nos quais, de forma democrática, os alunos elegeram músicas de seus interesses para que pudéssemos analisá-las através de apreciação musical ativa e aplicada, nas quais os conteúdos de estruturação musical por eles já trabalhados fossem observados, em um processo que permitisse uma apropriação do material melódico-rítmico a ser usado

\* Escola de Música da UFMG. E-mail: euridiana@gmail.com

na construção de arranjos coletivos, e especialmente, que permitisse discussões e reflexões sobre a experiência estética com as músicas escolhidas e um pensamento sobre a construção do gosto musical e seus significados pessoais e socioculturais. Os dados apresentados aqui foram recolhidos através de observação participante em aulas, na condição de professora facilitadora dos projetos propostos, de gravações e rodas de conversação com as alunas e alunos e envolvidos.

Os pressupostos teóricos e práticos que sustentam essa proposta pedagógica são baseados na Nova Filosofia da Educação Musical, de David Elliot (1995); na ampliação dos conceitos de Educação Musical propostos por Margarete Arroyo (1999); nas estratégias informais de ensino apresentadas por Lucy Green (2003, 2008b, 2014), no desenvolvimento de uma Sociologia da Educação Musical, segundo as reflexões de Ruth Wright (2015) e na aplicação de conceitos mais gerais do processo educativo retirados da obra de Paulo Freire (1996, 2015).

Observando tanto as críticas como as interlocuções entre os autores citados, destaco como pontos centrais para a estruturação deste trabalho: a) o ensino e a aprendizagem *praxiais*, que levem em consideração o multiculturalismo não somente no seu aspecto amplo, mas o multiculturalismo que valorize o autoconhecimento do indivíduo em sua relação com seus próximos, percebendo-se como ser cultural – que produz, reproduz e consome um capital cultural; b) o ensino com foco humanista, que não considere os alunos como sujeitos passivos de seus processos de ensino-aprendizagem, mas os aloquem como protagonistas destes processos e ainda que não desconsiderem os conhecimentos prévios destes alunos, adquiridos não somente através do ensino regular e formalizado de instituições, mas de seus círculos culturais e de suas experiências de vida, não importando quão longas ou curtas elas sejam; c) o desenvolvimento de autonomia crítica do sujeito com relação às suas experiências e percepções de suas escolhas no mundo, através de um processo que deixe de ser opressor, na medida em que propõe a liberdade de escolha sem valorização do que seja música boa ou ruim, bela ou não, e que parta não do gosto musical do professor, mas do gosto dos próprios alunos, por compreender música como músicas em suas concepções mais amplas; d) a conscientização da experiência estética através dos processos de escolha, apropriação e reconstrução dos materiais musicais nas construções dos arranjos coletivos, que confrontam diferentes visões e experiências dos envolvidos em busca de um resultado comum.

A experiência de percepção estética será tratada a partir da visão de Elliot, que considera que “escuta e performance estão intimamente ligadas, tanto cognitiva quanto educacionalmente”, contrário à Filosofia da Educação Musical de Reimer, para quem a “escuta estética era uma questão de ‘percepção imaculada’” (ELLIOT, 1995, p. 32-33, tradução nossa). A música, longe de ser uma “coleção autônoma de objetos estéticos” será observada sempre em seu caráter relacional, de produção e consumo, como produto sociocultural.

Essa filosofia praxial argumentará que todas as formas de fazer musical envolvem uma forma multidimensional de pensamento que é também uma fonte única de um dos mais importantes conhecimentos que o ser humano pode adquirir. Em particular, eu irei argumentar que a performance musical deve ser um ponto central educativo e musical para todos os estudantes (para os estudantes de música em geral e outros). Eu também irei propor que se tornar um músico criativo envolve um tipo especial de processo de aprendizagem no qual os estudantes podem tanto participar quanto aprender a fazer por eles mesmos (ELLIOT, 1995, p. 33, tradução nossa).

Estes argumentos, tanto de percepção estética quanto de Educação Musical, dialogam diretamente com a teoria dos significados musicais de Lucy Green (2008a), tirando a autonomia da música, enquanto obra, e deslocando-a para o sujeito que relaciona os significados tanto intrasônicos/inerentes quanto os significados delineados em sua relação com o objeto sonoro, seja produzindo ou consumindo-o.<sup>1</sup>

Nestas relações, Arroyo sustenta, em uma perspectiva etnomusicológica, a “Educação Musical como cultura” a partir de dois caminhos. O primeiro, partindo das premissas de Merriam (1964), da música como cultura e de McLaren (1992), da educação como sistema cultural. Nele, a autora afirma que:

O reconhecimento de que significados socialmente construídos sobre o fazer musical estão implicitamente presentes em situações de ensino e aprendizagem de música, isto é, aprendizes e mestres são portadores de diferentes concepções sobre música e o fazer musical. Tais significados são construídos e reconstruídos ao longo das trajetórias particulares da vida – de diferentes biografias musicais: os tipos de músicas que consomem e/ou produzem de acordo com a classe social, grupo cultural, gênero e idade. Uma interpretação da relação aprendizes e fazeres musicais, que afinal constitui as situações de ensino e aprendizagem de música, seria a de interações entre indivíduos portadores de diferentes biografias musicais, e portanto, com diferentes expectativas, no objeto-processo de conhecimento-música (ARROYO, 1999, p. 343-344).

O segundo caminho, apontado pela autora, considera a Educação Musical como visão de mundo, como algo cultural ou multiculturalista, segundo as colocações de Elliot.

Se é correto dizer que educação musical funciona como cultura tanto quanto ela funciona em relação à cultura, então induzir a entrada em culturas musicais não familiares oferece algo que poucas formas de educação podem proporcionar. Um verdadeiro currículo MUSICAL multicultural conecta o ‘self’ do indivíduo com o ‘self’ de outros músicos e audiências em outros tempos e lugares. E a efetividade da música a esse respeito reside na sua

---

<sup>1</sup> A primeira edição de *Music on deaf ears*, livro que sistematiza a teoria dos significados musicais, é de 1988. Uma breve descrição desta teoria será feita posteriormente neste texto.

natureza essencial como práxis: como pensamento em ação. Um currículo MUSICAL centrado no ensino e aprendizagem 'praxial' de um âmbito razoável de culturas musicais [...] oferece a oportunidade de alcançar um objetivo central da educação humanística: autoconhecimento através do 'outro-conhecimento' (ELLIOT apud ARROYO, 1999, p. 347).

O autoconhecimento e o "outro-conhecimento" através de apreciação, performance e criação musical, foram construídos nos projetos desenvolvidos com os alunos de musicalização e percepção musical, partindo da crença de que uma experiência sensível acontece dentro destes processos de conhecimento, de si e do outro. As relações com culturas musicais não familiares se mostraram presentes nessa relação com o outro, que mostrava gostos e escutas muito diferenciados, ainda que tratassem de escolhas do cotidiano dos alunos e não de "outros distantes".

Tendo os dois caminhos da "Educação Musical como cultura", que, a meu ver não se excluem enquanto possibilidade de olhar para as práticas de ensino-aprendizado da música, mas antes apontam, cada um a seu modo, a conscientização da ação do homem no fazer-consumir-transmitir música, optei por usar a expressão título deste trabalho com vistas a dar ênfase a essa conscientização de ação humana, de construções processuais localizadas no espaço e no tempo, cujos valores podem ser dados como estáticos ou absolutos. E se cultura é aquilo que a gente carrega, como propõe a obra de Paulo Freire, é necessário que nos conscientizemos do que carregamos, como carregamos e como distribuimos esta carga ao longo da vida.

As experiências dos alunos, base desta reflexão, aconteceram como experimentação de uma proposta que começou não nos alunos, mas nos professores, que, em seus processos de avaliação de desenvolvimento de 'transmissão de suas cargas' em sala de aula, se viram frente a dilemas que exigiam alguma mudança. Antes que se desenvolva efetivamente a narrativa e as reflexões das experiências dos alunos, apresento uma retrospectiva de como se deu o processo de repensar não só as práticas educativas, mas também as filosofias que regiam estas práticas, na escola na qual as experiências aconteceram.<sup>2</sup>

## **De desestímulos e alternativas**

O processo de se repensar as filosofias emaranhadas nas didáticas e práticas pedagógicas começou no final de 2015, em uma reunião pedagógica para avaliação do ano letivo na escola em questão. Da escola importa-nos saber que se trata de uma instituição particular, especializada no ensino de música e de outras artes, cujos alunos são, majoritariamente, de classe média. Dizer da condição socioeconômica

---

<sup>2</sup> O nome da instituição, dos alunos e demais professores e orientadores envolvidos no processo será, por opção de escrita, ocultado, embora haja o consentimento de todos para a publicação desta reflexão.

dos alunos não é irrelevante, uma vez que no momento daquela reunião, e hoje ainda de forma agravada, o país vive uma crise sócio-político-econômica, que refletia, e reflete diretamente sobre a classe social em questão. Estávamos lidando com uma evasão de alunos acentuada, cujas justificativas eram ‘motivos financeiros’. Ao lado da evasão, a equipe de professores de musicalização e percepção musical constatou certo desestímulo por parte dos estudantes com relação às aulas por eles ministradas. Naquele semestre éramos oito professores conduzindo doze turmas de musicalização e doze turmas de percepção musical.

Nos relatos e avaliações feitos por pais, responsáveis e alunos sobre os professores, durante o ano de 2015, levantamos alguns pontos que talvez explicassem o desestímulo – que não se dava de maneira uniforme nas turmas. Esses pontos consideravam a idade, o perfil dos alunos e dos professores e o capital emocional envolvido. O conceito de capital emocional define-se como “conjunto de competências emocionais úteis ao desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional” (GENDRON, 2004). Advindas da teoria das inteligências múltiplas (GARDNER, 1995), estas competências dividem-se em duas vertentes: pessoais e sociais. A primeira diz respeito à autoavaliação e auto regulação, e a segunda interessa-se pela gestão de relações e consciência social, a “capacidade de detectar e compreender as emoções alheias e reagir” (GENDRON, 2011, p. 83). A administração deste capital emocional, em sala de aula, influenciava a desmotivação, destacada em conflitos de interesse musical, valores geracionais e abordagens didático-pedagógicas.

O projeto pedagógico da escola dá aos professores grande autonomia e liberdade na condução das aulas, tanto de instrumentos musicais, quanto das “matérias teóricas”. Para cada modalidade de curso oferecido na escola o estudante terá, ao menos, duas aulas – instrumento e musicalização (núcleo infanto-juvenil) ou instrumento e percepção musical (núcleo adulto). As aulas de instrumentos, apesar de ocorrerem em dupla e de seguirem uma linha de desenvolvimento comum para cada instrumento, observam de forma mais atenta as necessidades dos alunos e seus anseios e desejos por tocar determinados repertórios. As aulas de musicalização e percepção musical são em turmas com tamanhos e composições diferenciadas e, dentro de uma grade de conteúdos comuns, eram direcionadas a partir de gosto e visão dos professores. As turmas, compostas por alunos que tocam diferentes instrumentos, têm uma variação etária, mas levam em consideração os conhecimentos prévios e adquiridos na escola, e fora dela, pelos alunos.

Com vistas a facilitar o trabalho dos professores, seguindo a lógica do ensino seriado das escolas regulares, ou mesmo dos cursos formais de música, como são os dos conservatórios, por exemplo, buscava-se, até o final de 2015, manter estas turmas o mais homogêneas possível. Com o elevado índice de evasão e desestímulo, este foi exatamente o ponto indicado para uma possível mudança. Na reunião pedagógica mencionada, foi-nos apresentado o livro *HeLP – hear, listening, play!* (GREEN, 2014)

e as propostas desenvolvidas no programa *Musical Futures*, como ponto de partida para o movimento de mudança.<sup>3</sup>

*Musical Futures*, aplicado primeiramente na Inglaterra, e hoje em expansão pelo mundo, foi desenvolvido a partir da pedagogia da aprendizagem informal sistematizadas por Lucy Green nos livros *How Popular Musicians Learn* (2001) e *Music, informal learning and the school* (2008b). O programa é derivado das pesquisas da autora que constatou desmotivação nos adolescentes do ensino secundário britânico (equivalente ao nosso ensino médio), que não optavam pela disciplina música em suas grades curriculares por acharem as aulas ‘chatas’. Como alternativa às aulas tradicionais de ensino formal de música as estratégias informais de aprendizado de músicos populares foram apresentadas como proposta pedagógica, que aumentou não somente a procura dos adolescentes pelas aulas, como trabalhou nos alunos e alunas valores musicais e sociais que se diferenciavam dos valores trabalhados anteriormente, tais como engajamento e autonomia em um ambiente mais colaborativo que competitivo. Um ambiente de aprendizagem musical informal tem como destaque o fato de que os aprendizes escolhem por eles mesmos músicas que lhes são familiares, que eles gostam e disfrutam. O principal método para tocar o que escolhem é tirar as músicas de ouvido, exercício baseado em tentativa e erro. Esta aprendizagem se desenvolve, especialmente, ao lado de amigos, entre pares ou em um grupo. Os mais adiantados sempre ajudam os iniciantes em um processo de tutoria, e o aprendizado é mais inconsciente que consciente. Neste processo, habilidades e conhecimentos tendem a ser assimiladas de uma forma holística, próximas das experiências reais de performance e não somente em exercícios técnicos fora de um contexto ou caminhando do simples para o complexo. Esta abordagem envolve uma integração entre ouvir, tocar, improvisar e compor como parte do processo de aprendizagem (GREEN, 2014).

A mudança de abordagem, proposta para a escola na qual esta reflexão se desenvolve, poderia gerar uma mudança do *habitus* no processo de educação musical, tanto de alunos quanto de professores.<sup>4</sup> Nos professores, o “*habitus* conservatorial” (PEREIRA, 2013) de uma prática pedagógica essencialmente tecnicista e baseada na reprodução poderia ser alterado. E aqui, não afirmamos que todos os professores se apoiavam em um ensino tradicionalista conservatorial, mas, levando em consideração que, dos oito professores em questão seis foram educados dessa forma, ressaltamos as propensões e inclinações para práticas que lhes fossem mais familiares e seguras. Nos alunos, o *habitus* de se colocar como ouvinte da aula, ou de um comportamento

---

<sup>3</sup> <https://www.musicalfutures.org/>

<sup>4</sup> O conceito de *habitus* foi cunhado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu. “Podemos dizer que um *habitus* é estruturado por experiências sociais do passado, particularmente aquelas ligadas à família e à educação, e é estruturante na medida em que tende a moldar o presente dos indivíduos e suas ações futuras, estabelecendo percepções, apreciações e práticas que moldam padrões consistentes de comportamento, com experiências prévias e projeções futuras” (WRIGHT, 2015, p. 81, tradução nossa).

mais reacionário que reflexivo na relação aluno-professor também poderia ser alterado. A abordagem, pensando nas premissas de Paulo Freire (1996), precisava ser encarada na relação educando-educador, educador-educando, na qual todos tanto aprenderiam quanto ensinariam algo no espaço relacional. Esta mudança do *habitus* não era garantida, pois dependeria do envolvimento e engajamento dos sujeitos no processo, afinal o *habitus* é uma estrutura de lógica interna. Porém, em estudos sobre a aplicação do projeto *Musical Futures*, esta mudança foi observada (WRIGHT, 2015), o que gerava em nós a esperança de uma mudança positiva.

A visão positiva de mudança abarcava não somente uma melhoria na motivação dos alunos nas aulas ditas teóricas, mas a resolução de conflitos relacionais do capital emocional em sala de aula – para além de uma mudança pedagógica, em busca de uma “Pedagogia da Integração” (FEICHAS, 2010). Essas mudanças necessitavam, por parte dos professores, uma concepção prático-reflexiva do ato de ensinar. Assumir-se, reposicionar-se, refletir-se, partindo das premissas de que ensinar exige: rigorosidade metódica; pesquisa; respeito ao saberes do educandos; criticidade; estética e ética; reflexão crítica sobre a prática; reconhecimento e assunção da identidade cultural; consciência do inacabamentos dos seres; consciência de ser condicionado; o respeito à autonomia de ser do educando; apreensão da realidade; convicção de que a mudança é possível e curiosidade, muita curiosidade (FREIRE, 1996).

Sim, era uma responsabilidade demasiadamente grande colocada sobre os professores se levarmos em conta que o processo é dialógico na relação com os alunos. No entanto, na busca pelo protagonismo dos alunos, essa carga recaía diretamente sobre os condutores do processo. Eram mudanças que poderiam afetar não somente o *habitus* pedagógico, mas uma cultura do ensino, uma forma outra de ver o mundo, outra *práxis*.

Segundo os princípios de Bourdieu (1984), não é possível observar o *habitus* de maneira isolada, senão de uma forma relacional com o campo e o capital. Os capitais podem ser vários, enquanto recursos sócio-político-culturais adquiridos e reconhecidos. O campo, assim como um campo de futebol, diz-nos dos espaços onde as relações ocorrem. Pode-se compreender o postulado na equação desenvolvida pelo próprio autor: [(*habitus*)(capital) + campo = prática] (1984, p. 101, tradução nossa).

Pessoas ocupam diferentes campos sociais de uma só vez, tais como os campos da economia, educação, das artes, da burocracia e política, entretanto há um espaço social comum, inabitado por todos, que Bourdieu denominou o Campo do Poder. Diferentes campos, ele alegou, têm estruturas e lógicas notavelmente similares; também há similaridades notáveis entre aqueles que estão em posição dominante em cada campo (WRIGHT, 2015, p. 83, tradução nossa).

A sala de aula, campo de poder que é, tinha evidenciado muitas das relações de dominância – dominância cultural e hierarquia de papéis, principalmente – que também

colaboravam para a evasão de alunos. Uma não compreensão da linguagem parecia operar naquele campo de professores/educadores e do povo/alunos.

É que a linguagem do educador ou do político (e cada vez nos convencemos mais de que este há de tornar-se também educador no sentido mais amplo da expressão) tanto quanto a linguagem do povo, não existe sem um pensar e ambos, linguagem e pensar, sem uma realidade a que se encontrem referidos. Desta forma, para que haja comunicação eficiente entre eles, é preciso que educador e político sejam capazes de conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente, se constituem.

Dai também que o conteúdo programático para a ação, que é de ambos, não possa ser de exclusiva eleição daqueles, mas deles e do povo (FREIRE, 2015, p. 120-121).

A alternativa concreta para o cenário daquele momento foi proposta: aplicar a metodologia *HeLP* em uma abordagem informal; ouvir os alunos em suas escolhas e gostos; discutir e refletir sobre estas escolhas na construção de um conteúdo programático; ampliar, conjuntamente, um capital cultural e um “capital musical” (WRIGHT, 2015); proporcionar a aquisição de autonomia e protagonismo no processo de ensino-aprendizagem. Em resumo, transformar as aulas de musicalização e percepção musical em espaços de educação política e de educação musical como cultura.

Em princípio, todos os professores aceitaram a ideia; alguns não conseguiram efetivar sua implementação, talvez, por força do hábito.

O desenvolvimento desta reflexão se segue com a experiência de três turmas que passaram pelo processo completo proposto no livro de Green (2014). Abaixo descrevo brevemente a metodologia *HeLP*, os objetivos comuns compartilhados e acordados pelas turmas, o desenvolvimento do processo no decorrer do primeiro semestre letivo de 2016 e os resultados observados ao fim deste semestre.

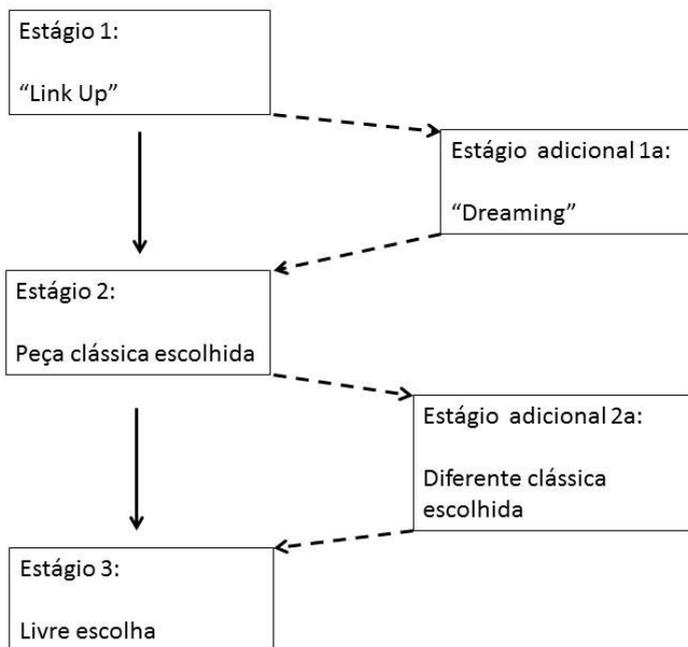
## ***HeLP* – a ajuda na prática, o processo de escolha dos alunos e o resultado performático**

O jogo de significados entre a palavra inglesa *help* – ajuda, socorro – e as contrações de *Hear, Listen, Play*, se tornam claros, na medida em que a autora sistematiza passos e orientações para um trabalho efetivo que “ajuda professores a ajudarem alunos a se moverem partindo da audição, em direção à escuta da música, e depois tocarem o que foi ouvido” (GREEN, 2014, p. 18, tradução nossa). O objetivo musical da abordagem é a aquisição de habilidades aurais livres, que respeitem tempo e processos de apreensões internos dos alunos, com conduções menos diretas e assertivas e mais reflexivas pautadas na performance, aqui compreendida como o processo-ato de tocar.

O livro é dividido em três partes. A primeira, voltada para o desenvolvimento dessas habilidades aurais nas aulas de instrumento, de modelo mestre-aprendiz, no ensino de um-para-um. A segunda desenvolve-se em aulas de grupos (bandas, orquestras, conjuntos instrumentais e vocais) e a terceira parte volta-se para as aulas de música no ensino regular. A metodologia básica consiste em dividir as músicas em *riffs*, pequenos trechos, que possam ser mais facilmente ouvidos e escutados e que serão repetidos durante dois minutos, aproximadamente, permitindo que o aluno, em seu processo de escuta individual, se aproprie do material melódico-rítmico e reproduza-o em seu instrumento.

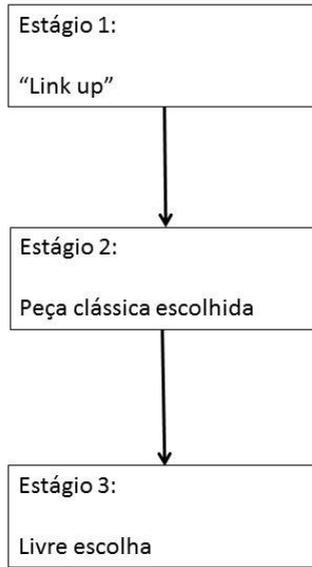
*HeLP* é acompanhado de um material de áudio com oito músicas, sendo duas populares compostas para a proposta – *Link up* e *Dreaming* – e seis trechos de músicas da tradição erudita ocidental. Para cada música há uma gravação completa, com todas as vozes, e gravações dos *riffs* individuais de cada uma das vozes. A autora propõe estágios a serem seguidos, que podem ser adaptados segundo a condução dos alunos. O primeiro estágio consiste em aprender-tocar as músicas populares; o segundo, as músicas eruditas e o terceiro, músicas de livre escolha dos alunos. Os gráficos abaixo ilustram as possibilidades de combinações e execuções dos estágios observadas durante a pesquisa que deu origem ao livro.

**Figura 1.** Opção 1



Adaptado de GREEN, 2014, p. 15

**Figura 2.** Opção 2



Adaptado de GREEN, 2014, p. 16

**Figura 3.** Opção 3



Adaptado de GREEN, 2014, p. 17

Os projetos desenvolvidos pelos alunos, sobre os quais esse texto reflete, localizam-se no estágio três. Neste estágio não há um material de áudio pronto, os *riffs* não estão previamente divididos, e, na aula em grupo, os processos de negociação e escolha das músicas a serem trabalhadas se mostraram, em alguns momentos, bastante intensos e às vezes conflituosos. A proposta era sim um exercício de liberdade, de educação problematizadora, na qual todos eram aprendizes, com instrumentos em mãos, e tínhamos o objetivo de tocar, compreender, aprender e apreender juntos o que o grupo escolhesse. A organização e o cronograma seriam definidos por cada turma. Frente a esta forma de condução compartilhada, as turmas, aos poucos, tomaram consciência da condição de inacabamento da proposta. Não havia um guia, um texto, uma partitura, um algo que determinasse “faça assim”. Havia apenas uma proposta de “façamos juntos”.

No primeiro semestre de 2016, pelo calendário letivo, cada turma teria 23 aulas. Na primeira aula conversei com cada uma delas sobre a nova proposta, apresentei o material *HeLP* e cada turma já definiu como se organizaria no primeiro e segundo estágios. Foram gastas entre 4 e 5 aulas, por turma, para que se cumprissem estes estágios, assim, teríamos entre 17 e 18 aulas para realizar os projetos do estágio três.

Desde a primeira aula os alunos foram instigados a pensar o que gostariam de aprender e tocar em grupo, mais especificamente, com aquele grupo que formava sua turma, com a formação instrumental da qual dispunham. Ao final das aulas de número 2, 3 e 4, elenquei no quadro as sugestões de músicas dos alunos e fizemos sessões de negociação e argumentação entre eles para escolha das músicas. Esta atividade, pautada em valores democráticos de uma micropolítica, foi incitando, inclusive, debates sobre o cenário da macro política brasileira daquele momento – das articulações parlamentares do impeachment da presidente Dilma Rousseff. Destaco este detalhe, das discussões dos alunos sobre as políticas de governo, porque nestes momentos eles percebiam a não neutralidade do espaço onde estavam, a não neutralidade na relação com seus colegas, que também se revelaria na discussão sobre o porquê de cada escolha musical e nas argumentações que defendiam uma ou outra escolha. E mais, os conflitos gerados precisavam ser por eles regulados respeitando a opinião dos outros, buscando uma compreensão do outro – um ‘auto-outro-conhecimento’. Por fim, depois de alguns debates, cada turma escolheu quatro músicas, definindo um cronograma que era programado entre 3 a 5 aulas para trabalhar cada uma das escolhas.

As doze escolhas foram ecléticas em estilos, indo de rocks clássicos como Led Zeppelin e Queen, passando por hard rock, pop, gospel, bossa nova até trilha sonora de jogos e filmes hollywoodianos; embora estes estilos se encontrem todos no vasto universo chamado ‘música popular’. Apesar de a maioria dos alunos estudar instrumentos de cordas e fazer, em suas aulas de instrumento e prática de orquestra, repertórios canônicos da música erudita de concerto, este não foi um estilo contemplado

nas escolhas, não porque não tenha sido sugerido, mas porque, no processo de negociação das turmas foram selecionadas as músicas que tinham mais significado para a maioria dos alunos, e por significado entenda-se também uma maior presença em seus processos de fruição musical.

**Figura 4.** Descrição da formação das turmas e suas respectivas escolhas

Turma	Faixa etária	Composição da turma	Repertório escolhido
Musicalização A (7 alunos)	13-16 anos	1 - viola/fantasia/violo 1 - viola 1 - violino/piano 4 - violino	Rose + Skillet (Hard Rock) Eternity memory of Lightyears + Matsuuda e Eguchi (trilha sonora de jogo) Wave + Tom Jobim (Bossa Nova) See you again + Wiz Khalifa (Pop + trilha sonora de filme)
Musicalização B (10 alunos)	13-18 anos	1 - viola 1 - violino 1 - violoncelo/violo 1 - violoncelo/violo/bateria 2 - violino/piano 1 - viola/piano 2 - violoncelo 1 - contrabaixo/violo	The promise + Matsuuda e Eguchi (trilha sonora de jogo) Êgua de março + Tom Jobim (Bossa Nova) Photography + Ed Sheeran (Pop) Grumpy + John Mayer (Pop)
Percepção Musical (11 alunos)	15-20 anos	1 - violino 1 - bateria 1 - piano 2 - teclado 1 - violoncelo/violo/bateria 2 - violão/bateria 1 - violino/piano 1 - piano/violo	We will rock you + Queen (Rock) Stairway to heaven + Led Zep (Rock) He is a prince + Hans Zimmer (trilha sonora de filme) Foi amor não foi! + Nivea Soares (Gospel)

Tabela elaborada pela autora

Ao serem questionados sobre o porquê de suas escolhas, no processo inicial dos projetos, os alunos não avançaram suas reflexões para além do “porque gostamos”, “porque é bonito”, “porque é legal”. As concepções dos sentidos de beleza e das experiências estéticas também não iam além de respostas como “porque sim” (Por que você acha isso bonito? Oras, porque sim, professora). E junte-se a isso o fato de que, ao serem questionados sobre a palavra estética, ao menos um aluno em cada uma das turmas se referiu às clínicas de emagrecimento como o único momento em que pensam ou falam sobre esse termo em suas vidas.

No decorrer dos processos, explorando os materiais sonoros que cada música oferecia, transformando-os e adaptando-os à formação instrumental da qual dispunham, as experiências estéticas foram se transformando através da prática performática que se propunha crítica e reflexiva. As premissas consideradas fundamentais para a filosofia da educação musical proposta por Elliott – autodesenvolvimento, autoconhecimento e deleite (1995, p. 126) – eram observadas alinhadas ao “outro desenvolvimento”, ao “outro conhecimento” e à compreensão e vivência de um trabalho coletivo e compartilhado.

Apoderar-se do material musical, usar de liberdade para com ele trabalhar, explorar capacidades e conhecimentos, adquirir novas capacidades e conhecimentos com o grupo, estas foram ações avaliadas pelos alunos como prazerosas e por outro lado, desafiadoras e conturbadas.

Ah! É muito doido esse negócio de aprender com o colega do lado. O baterista aqui pegou os ritmos bem rapidinho, mas melodia que é bom? Nada... Daí ele me passou os ritmos e eu expliquei como a melodia ia evoluindo. Resultado? Marcamos uns encontros extras! Ele até vai me ensinar um pouco de bateria enquanto eu ensino um pouco de piano (transcrição da fala de uma aluna de piano da turma de Percepção).

Aí não, né *fessora!* A gente tá aqui tentando explorar uns outros timbres de arco pra deixar o nosso hard rock mais hard, mas o violista não coopera. É do contra, diz que não vai fazer, que não gostou da escolha da música, que nem votou nela pra ser escolhida. Pra ele ver né? Na hora que ele tinha que se manifestar e ir contra ou apoiar se absteve. Agora aguenta! Mas que dá vontade de dar um chega pra lá nele, e falar que ele também num vai tocar... Ah, isso dá! (Transcrição da fala de uma aluna de violino da turma de Musicalização A).

A geração e administração de conflitos eram previsíveis na medida em que todos estavam ali envolvidos no tocar, mas tinham que passar pelas negociações da convivência humana em um processo de aprendizagem colaborativa.

Em um nível conceitual, ao invés de compreender aprendizado partindo de um lugar de indivíduos isolados, e tingidos por suas aspirações e motivações individuais, o campo da aprendizagem colaborativa tenta capturar diversas experiências ao cultivar objetivos compartilhados e articular solução de problemas, para iluminar as complexidades das interações envolvidas na colaboração e como elas impactam nossa vida providenciando inspiração através de aspectos criativos e improvisativos da aprendizagem colaborativa que podem parar/interromper as rotinas das interações profissionais canonizadas (GAUNT; WERSTERLUND, 2013, p. 4, tradução nossa).

Neste processo colaborativo os resultados performáticos de cada música escolhida, tratados como projetos da turma, foram os mais variados, indo de tentativas de cópias que se aproximassem da gravação escolhida até experimentações que transitavam entre os estilos, transformando rocks em bossa nova, bossa nova em hard rock, e assim por diante. Alguns mantiveram estrutura harmônica, outros usaram da liberdade dada para variá-la. Quando a turma sentia satisfação com o resultado alcançado ou sentia a pressão do tempo para cumprir o cronograma por ela criado, o arranjo era

grafado em partituras tradicionais e com recursos de escrita contemporânea e/ou cifras, e gravado em vídeo, para análise nas rodas de conversação, propostas para avaliação do processo no final de cada projeto.

Nestas rodas constatamos o crescimento na conscientização sobre processos, razões e efetivações nas escolhas musicais; uma busca por conhecer e entender de forma crítica estas escolhas e consumos tendo a música como um bem; uma elaboração dos motivos pelos quais as músicas escolhidas eram consideradas belas, ou não, e uma elaboração do conceito e do deleite do belo, como processual e passível de modificação através da performance, além de uma musicalidade crítica nos processos de criação coletiva. Por fim, observamos o caminhar para a construção da autonomia crítica, na qual os sujeitos buscam entender o meio em que vivem, tornam-se responsáveis por suas escolhas, respeitam a diferença do pensamento dos outros, ampliam suas concepções conceituais sobre o que seja música, e compreendem que nossa educação musical não pode negar os capitais que cada um carrega.

## **Reposicionamentos no campo: ampliação de capitais e (re) significações da experiência estético-musical**

Tendo a sala de aula como campo, esses projetos enquanto processos experienciais revelaram os reposicionamentos de *habitus* e capitais. Em processos de educação musical baseados em pedagogias informais, e por que não de uma educação musical como cultura, Ruth Wright destaca dois tipos de capitais adquiridos: pedagógico e musical.

Bourdieu identifica quatro tipos de capital: econômico (ativos financeiros), cultural (certos tipos de conhecimento, gosto, discriminação, preferências culturais, linguagem), social (conexões e redes, família, religião e herança cultural), e simbólico (coisas que representam todos os outros tipos de capital e que podem ser cambiados em outros campos – com as qualificações). Dentro de um espaço de educação musical, irei sugerir que as posições podem ser mapeadas no espaço social de acordo com a posse de diferentes formas de capital: capital pedagógico e musical. Capital pedagógico é composto de habilidades, conhecimentos e compreensões relacionadas a ensino-aprendizagem; além disso, diz respeito à propriedade de decidir-fazer, concernentes a este processo. Capital musical é composto de habilidades, conhecimentos e compreensões relacionadas à música, mas também, e muito importante, a auto percepção da musicalidade e do potencial musical (WRIGHT, 2015, p. 95, tradução nossa).

Ao contrário de se pensar o capital pedagógico como exclusivo do professor, este capital parece ser adquirido no desenvolvimento do protagonismo do aluno, de um papel de liderança em seus modos de aprender, de se ensinar e de ensinar aos outros no trabalho coletivo. Já o capital musical adquirido, tanto em percepção de musicalidade, e musicalidade crítica, quanto de potencial musical, dá não só ferra-

mentas para a performance como também pode ser relacionado aos processos de significação musical, de fruição e experiência estética.

As experiências de significação musical foram sistematizadas por Lucy Green (2008a), em três possibilidades: 1) alienação – quando os significados intrasônicos e delineados não são compreendidos por quem desfruta daquele momento musical; 2) ambiguidade – quando um dos significados não é compreendido no momento de fruição; 3) celebração – quando ambos os significados são compreendidos e colaboram no momento de deleite musical. Por intrasônico, entenda-se o material sonoro em si, relacionado aos parâmetros musicais; por delineados, os materiais socioculturais relacionados à produção musical: quem produz, onde são produzidas, quem consome, como e onde são consumidas as músicas.

Em breve revisão de sua teoria dos significados, a autora atenta para o fato de que uma mudança na compreensão dos significados inerentes/intrasônicos da música pode alterar diretamente as relações com os significados delineados (2012). Uma maior compreensão o material sonoro pode afetar a forma como os significados externos ao som são experienciados. Isso pode se dar através de processos como os descritos neste texto, que gerem reposicionamentos e aumentos do capital musical, através, principalmente, da exploração e manipulação performática dos materiais sonoros. Estas possibilidades se tornam mais efetivas quando ocorre uma mudança de *habitus*: a cultura da educação musical tecnicista e conservatorial, pautada na prática bancária da transmissão de conhecimento se substitui por uma educação musical problematizadora que não transmite, mas que gera espaços que possibilitam a construção conjunta de conhecimentos, a partir das experiências estético-musicais do indivíduo, respeitando e ampliando seus capitais.

## Referências

- ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre prática de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congaideiros, professores e estudantes de música*. 1999. 403 f. Tese (Doutorado em Música)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. *Distinction: a social critique of the judgment of taste*. Cambridge, UK: Polity, 1984.
- ELLIOTT, David. *Music Matters: a new philosophy of music education*. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- FEICHAS, Heloisa. Informal music learning practices as a Pedagogy of Integration in Brazilian higher education. *British Journal of Music Education*, Cambridge, UK, v. 27, n. 1, p. 47-58, 2010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 59. ed. rev. e atual., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GAUNT, Helena; WESTERLUND, Heidi. The case for collaborative learning in higher music education. In: GAUNT, Helena; WESTERLUND, Heidi. (Ed.). *Collaborative learning in higher music education*. Surrey: Ashgate, 2013. p. 1-9.

GENDRON, Bénédicte. Capital Emocional. In: ZANTEN, Agnès von (Coord.). *Dicionário de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 83-85.

\_\_\_\_\_. Why emotional capital matters in education and in labour? Toward an optimal exploitation of human capital and knowledge management. *Les Cahiers de la Maison des Sciences Economiques*, Paris, n. 113, 2004.

GREEN, Lucy. *Hear, Listen, Play! How to free your student's aural, improvisation, and performance skills*. London: Oxford University, 2014a.

\_\_\_\_\_. Music education, cultural capital and social group identity. In: \_\_\_\_\_. *Music education as critical theory and practice: selected essays*. Surrey: Ashgate, 2014b. p. 37-48.

\_\_\_\_\_. *Music on deaf ears: musical meaning, ideology and education*. 2. ed. London: Arima, 2008a.

\_\_\_\_\_. *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. London: Ashgate, 2008b.

\_\_\_\_\_. *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. London: Ashgate, 2001.

McLAREN, Peter. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Vozes, 1992.

MERRIAM, Alan. *The Anthropology of Music*. Evanston: Northwestern University, 1964.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. O ensino superior e as licenciaturas em música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares. *Revista da ABEM*, Campo Grande, v. 22, n. 32, 2013.

WRIGHT, Ruth. 'Now We're the musicians': using Bourdieu's concepts of habitus, capital and field to analyse informal learning in Canadian music education. In: BURNARD, Pamela; TRULSSON, Ylva H.; SÖDERMAN, Johan. *Bourdieu and the Sociology of Music Education*. London: Ashgate, 2015. p. 80-97.

## Literatura Recomendada

BOURDIEU, P. *Distinction*. Translated by Richard Nice. Cambridge, UK: Polity, 1984.

BOURDIEU, P. *Outline of a Theory of Practice*. Translated by Richard Nice. Cambridge, UK: Cambridge University, 1977.

BOURDIEU, P.; PASSERSON, J. C. *Reproduction in Education, Society and Culture*. Translated by Richard Nice. London: Sage, 1977.

GREEN, Lucy. Ensino de música popular em si, para si mesma e para "outra" música: uma pesquisa atual em sala de aula. Tradução de Flávia M. Narita. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, p. 61-80, 2012.

# Vaso ou bicho? Os objetos hiperespetaculares na educação infantil

*Vassel or animal? Objects hyper spetacular in early childhood education*

Leonardo Longen Neves\*

Rosânia Campos\*\*

**Resumo:** Este artigo parte de uma pesquisa cujo objetivo foi investigar como os lugares educativos oportunizam experiências estéticas aos bebês. Sendo um Estudo de Caso, a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, registros fotográficos e anotações feitas nas visitas *in loco*. Os dados foram analisados a partir de categorias de análises definidas a partir do referencial teórico. Nesse texto, será discutida uma dessas categorias, a qual analisa os objetos encontrados nesses lugares educativos. As análises foram realizadas a partir do conceito de “hiperespetáculo” de Lipovetsky e Serroy (2015), que indicaram o tipo de experiência que certas propostas pedagógicas contemplam, e que é também de ordem estética, e que faz com que alimentemos uma imagem de infância globalizada.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Experiência estética. Hiperespetacular. Lugares educativos. Prática pedagógica.

**Abstract:** This article is part of a research whose objective was to investigate how educational places offer aesthetic experiences to babies. As a Case Study, the data collection was enhanced through semi-structured interviews, photographic records and annotations made during the visits *in loco*. The data were analyzed from categories of analysis defined from the theoretical reference. In this text, one of these categories will be discussed, which analyzes the objects found in these educational places. The analyzes were carried out, mainly, from the concept of “hyper spetacular” of Lipovetsky and Serroy (2015), which indicated the type of experience that certain pedagogical proposals contemplate, and which is also of an aesthetic order, and which causes us to nourish an image of childhood globalized.

**Keywords:** Child education. Aesthetic experience. Hyperespetacular. Educational places. Pedagogical practice.

## Introdução

A dimensão estética não é foco de uma discussão que surgiu na atualidade. No entanto, ela tem ganhado cada vez mais relevância nos discursos educativos<sup>1</sup>, principalmente ao pensarmos a educação como um processo de formação integral, que procura quebrar

---

\* Universidade da Região de Joinville. E-mail: leonardo.longen@gmail.com

\*\* Universidade da Região de Joinville. E-mail: zana.c2001@gmail.com

<sup>1</sup> Em especial, analisando alguns documentos mandatários da educação podemos destacar que a palavra estética: não consta na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (ainda que se fale [Art. 29, Cap. II, seção III], em desenvolvimento integral da criança – em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social); é encontrada 26 vezes nas Diretrizes Nacionais Curriculares de 2013; e 32 vezes na Base Nacional Comum Curricular – documento preliminar de 2015. Por mais que essa análise seja demasiadamente superficial e quantitativa, ela já revela indícios de que as questões estéticas têm ganhado força nos discursos políticos educacionais.

uma lógica mecânica, tecnicista, de preparação exclusiva para o mercado de trabalho, respeitando o ser humano em múltiplas dimensões, incluindo a estética. Talvez ainda mais efervescente (o que não significa pouco consistente, dado o número de pesquisas e a série de profissionais que têm dedicado suas carreiras com tal investigação) é a reflexão sobre o sensível e sobre a estética na educação infantil; algo que nossa pesquisa pode evidenciar logo de início, nas primeiras coletas de dados, feitas por meio de entrevistas semiestruturadas, com a equipe técnica de cada um dos três municípios que compunham o universo de nossa investigação. Em outras palavras, algo que se destacou na fala das equipes técnicas com as quais fizemos contato e que serviu de impulso para um aprofundamento em nossa investigação, foi o fato de nos três casos nos serem relatadas preocupações para com o desenvolvimento estético e/ou as experiências estéticas infantis. Ainda que a ideia de desenvolvimento estético não tenha sido de todo explorada em nossas reflexões, o olhar atento para as questões envolvendo a estética que as secretarias municipais de educação trazem em seus discursos nos dão indícios da emergência de tal conceito nas políticas educacionais e, de uma concepção de educação, quiçá, mais consciente do processo de formação que a instituições educacionais se prestam. Foi sob essa perspectiva que procuramos aprofundar as questões sobre tal posicionamento *in loco*, buscando analisar como os lugares educativos possibilitam essas experiências.

Dentre os recortes que fizemos, selecionamos neste texto uma análise sobre alguns objetos desses lugares, feitas a partir de categorias conceituais. Se esse movimento nos pareceu interessante é pelo fato de que debruçar-se sobre um conceito requer um envolvimento reflexivo sobre o mundo, o que nos possibilita subvertê-lo e redesenhar os seus limites muitas vezes já naturalizados. Assim, ao tecer aproximações com o conceito de “hiperespetáculo”, de Lipovetsky e Serroy (2015), abrimos uma discussão que envolve o modo de produção capitalista, as imagens de infância e a estética, apropriada aqui em sua dimensão política, isto é, tal como Rancière nos propõe em sua partilha do sensível, a qual corresponde a um

sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha (RANCIÈRE, 2005, p. 15).

Dessa maneira, refletir sobre como a dimensão estética vem sendo pensada, não na neutralidade de um espaço, mas nas características “histórica, identitária e relacional” (AUGÉ, 2012) que compõem um lugar<sup>2</sup> educativo nos revela um pouco sobre essa divisão do sensível (RANCIÈRE, 2005) que atua sobre as formas de ver, ser e sentir-se criança, nos processos de significação que envolvem as crianças e os adultos e suas propostas pedagógicas.

Para tanto, esse texto está organizado em três seções: “Percurso metodológico”, que apresenta um pouco do trajeto de nossa pesquisa e da metodologia da qual nos apropriamos; “O hiperespetacular”, que procura explorar o conceito de “hiperespetacular” (LIPOVETSKY; SERROY, 2015) a partir da discussão de seus autores e das conexões a eles propostas; e “Objetos que falam?”, que apresenta registros fotográficos do pesquisador e as reflexões sobre alguns objetos, tecendo aproximações com o conceito de hiperespetacular e com a possibilidade que tais objetos apresentam em relação as experiências estéticas infantis.

## Percurso metodológico

A investigação da qual parte o presente artigo surge a partir de duas problemáticas: a) como são os espaços designados à educação infantil? Sendo que não raro nos departamentos com estruturas precárias ou adaptações que pouco ou em nada consideram a infância; b) como a dimensão estética é contemplada no processo de formação a que uma unidade educativa sempre se propõe? Visto que, as questões do sensível habitam sempre um terreno conturbado, por vezes pendente à um “cego sentimentalismo que fica frequentemente entregue a compreensão das artes plásticas na educação” (RICHTER, 2006, p. 242), ou menosprezado frente a lógica racionalista e extremamente pragmática hegemônica em nossa sociedade.

Dada a dificuldade de delimitar uma pesquisa desse tipo e os caminhos conceituais que fomos traçando nesse percurso, essas indagações se articularam em um único questionamento, que tinha por objetivo refletir sobre as possibilidades que os lugares educativos apresentam às experiências estéticas infantis.

---

<sup>2</sup> A opção conceitual de, ao nos referirmos às instituições educativas, trabalharmos com “lugar” e não com “espaço”, decorre de uma preocupação para com a polissemia que envolve a palavra espaço. Por designar por vezes: um “entre coisas”; uma delimitação física; uma delimitação temporal; algo que está “lá fora”, dentre outros significados, vemos não raro ao tratarmos de instituições, a palavras espaço carregada de uma ingênua neutralidade. Ainda que os estudos, em especial da geografia, nos apontem um outro olhar sobre o espaço, a palavra lugar nos possibilita nessa investigação assumir o que de singular as unidades educativas apresentam em relação a outros espaços, e ao mesmo tempo, percebermos que não há nada de neutro nelas, e que quitar sua carga identitária e histórica, é observá-las com lentes distorcidas.

Tendo esse objetivo e pressupostos como base fundantes, a pesquisa em questão foi realizada nas três maiores cidades do estado de Santa Catarina, de modo particular na instituição considerada destaque em cada município pelas respectivas secretarias municipais de educação. Para tanto, a investigação consistia em dois momentos. O primeiro, que implicava no contato com as secretarias de educação dos três maiores municípios de Santa Catarina, com as quais foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as equipes técnicas, às quais foram solicitadas a indicação de uma instituição tida como referência dentro da rede. Num segundo momento, foram feitas visitas *in loco*, previamente agendadas, sendo o instrumento de coleta de dados privilegiado o registro fotográfico, o qual posteriormente foi analisado como texto. Entendendo que a escolha do método de pesquisa não se limita à adoção de um modelo a ser seguido, e que, muito menos, um método pode ser “aplicável” a qualquer situação, é que concebemos essa investigação como um Estudo de caso, a qual segundo Yin (2015, p.17), trata-se de: uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes.

Considerando que a centralidade de nossa investigação consiste em aprofundar como os lugares educativos se abrem às experiências estéticas infantis, e que nossa intenção não é fazer um estudo isolado de uma instituição, a ampliação do campo de pesquisa à três unidades (e mais do que isso, instituições tidas como referências em suas respectivas redes) busca uma conexão com a totalidade, e também transforma nossa pesquisa em um estudo de casos múltiplos, entendendo que,

A lógica subjacente ao uso de estudos de caso múltiplos é aquela onde cada caso deve ser cuidadosamente selecionado de forma a prever resultados semelhantes (uma replicação literal) ou produzir resultados contrastantes apenas por razões previsíveis (uma replicação teórica). (ALVARENGA NETO; BARBOSA; CENDÓN, 2006, p. 69).

Nos cabe ainda reforçar que, feita a coleta de dados as análises foram feitas a partir de categorias conceituais, articuladas à nossos referências teóricos. Dessa forma, as discussões apresentadas nesse texto serão focadas em um dos aspectos observados em cada instituição, isto é, alguns objetos existentes nessas unidades, os quais tiveram suas análises orientadas pelo conceito de “hiperespetáculo” desenvolvida por Lipovetsky e Serroy (2015).

## O hiperespetacular

Ao se discutir o conceito de hiperespetáculo é pertinente compreender que ele parte de uma apropriação do conceito de “espetáculo”, que segundo seu autor era entendido como “uma relação social entre pessoas, mediatizada por imagens” (DEBORD, 1997, p. 14) que era inscrita na separação, “o afastamento do mundo vivido em imagens que o representam, criando um mundo de imagens autonomizadas, que escapam ao controle do homem” (BELLONI, 2003, p. 131). Essa relação com as imagens, que muito se aproxima do conceito de “fetichismo da mercadoria” de Marx, o qual também serviu como ponto de partida para as reflexões de Lukács acerca da “reificação” que, “coloquialmente se refere a tratar pessoas como coisas” e que, mais tecnicamente, ela “designa a falácia da concretude deslocada, o erro de tratar uma abstração como uma coisa material e atribuir poderes causais a ela” (BOUCHER, 2015, p. 128), é também a base fundante do conceito de hiperespetáculo. No entanto, diferentemente da separação na qual Debord (1997) formulara seu conceito, Lipovetsky e Serroy se pautam na lógica da ânsia presente na sociedade contemporânea de aproximar vida e imagem, na busca “de transversalidade, de desdiferenciação, de hibridização” (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 266).

A lógica hiperespetacular é a do espetáculo excessivo, e por isso, está relacionada a uma percepção sobre a sociedade contemporânea que se distingue a sociedade da qual Debord formulara seu pensamento. A sociedade do espetáculo nos remete a modernidade, mas a do hiperespetáculo está associada à concepção de hipermodernidade, isto é, uma categoria conceitual temporal que não rompe em definitivo com a modernidade, mas que acentua significativamente aquilo que lhe era característico. Assim, Lipovetsky e Serroy (2015, p. 264) destacam “oito eixos fundamentais constitutivos da nova sociedade”.

O primeiro, envolve o que os autores chamam de “sociedade da tela generalizada”, que implica na profusão de imagens e nas diferentes possibilidades e formas de acesso. A “smart TV” é um símbolo emblemático da convergência entre televisão e web, que altera a concepção inicial da televisão. O segundo refere-se à forma de consumo que tal alteração gerou, ou seja, um “consumo individualista, desunificado, self-service” (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 266). O terceiro, já aqui citado, opõe-se à separação tão cara ao espetáculo moderno, e cruza comércio, arte, divertimento, show business. O quarto, mais comportamental, relaciona-se a maneira como “os indivíduos se pensam em termos de imagens, e eles próprios se põe em cena nas redes sociais ou diante das câmeras” (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 266). O quinto exerce uma inversão: se no espetáculo a imagem representava o “não vivido”, uma “ilusão”, no hiperespetáculo o que se tem é uma “realidade aumentada, hipersensa-

sionalista, que hoje oferecem o virtual e o 3D, e isso até mesmo nas lojas. Assim, o hiperespetáculo é uma das peças principais da nova economia da experiência” (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 267). O sexto aborda a lógica do “cada vez mais” (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 268) “uma lógica hipertrófica de recordes sucessivos”. O sétimo destaca uma espécie de “estrelização generalizada que se aplica a todas as atividades” (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 269), artistas, apresentadores, esportistas, ninguém escapa ao vedetismo hiperespetacular. O oitavo sela a união entre econômico, a diversão e a sedução, delimitando o “divertimento turístico, o sonho, o prazer imediato dos consumidores” (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 269), como os referências do hiperespetáculo.

Por mais que no espaço que nos cabe seja difícil sintetizar a complexidade a que corresponde esse conceito, menos árdua é a tarefa de identificá-lo em nossas relações sociais, pela sua característica exacerbação da superficialidade, da aparência, que são sem dúvidas de ordem estética e política, na medida em que ativam os limites do dizível, visível e do pensável (RANCIÈRE, 2005).

## Objetos que falam?

Se a experiência estética é o que compõe nossa indagação central, refletir sobre os lugares educativos e pensar como essas tais experiências são ou não contempladas ali, implica considerá-los para além de sua dimensão estrutural. Sabemos que as questões arquitetônicas já nos indicam muito sobre a organização dos tempos e espaços de um lugar educativo. Mas, uma investigação de ordem estética requer um olhar mais atento as mais sutis naturalizações do visível, do dizível e do pensável (RANCIÈRE, 2005), que nos permita desconfiar até mesmo dos objetos do cotidiano, pois para além da funcionalidade que os caracteriza, os objetos geram simbolismos de vida e representam experiências estéticas em potencial. Isso porque,

qualquer objeto artístico ou cultural: todos são e cada um é nada muito mais do que um amontoado de algo material – papel, pedra, corpos, letras, notas, dados, cores, etc. – até que entrem em composição ou arranjo com um sujeito que estabeleça com eles uma relação estética e os transfigure em algo que eles apenas eram em potência. (PEREIRA, 2012, p. 190)

Nesse sentido, refletindo sobre esses elementos como fruto de uma prática pedagógica – afinal, a seleção e organização dos objetos nas unidades educativas sempre dizem respeito a uma escolha adulta, quer seja propondo ou aceitando uma proposição vinda das crianças – e, também sobre como as imagens são tomadas nesse processo de mediação das relações humanas em nossos tempos, selecionamos em uma das instituições – a qual denominaremos aqui como instituição A – alguns objetos que nos chamaram atenção: vasos. O destaque que esses objetos adquiriram decorre

justamente da tensão entre a funcionalidade e a forma. A identificação que fazemos de um vaso consiste normalmente na funcionalidade de tal objeto, ou seja, sua característica de plantio, e ao mesmo tempo, no espaço reduzido e móvel para essa atividade, que implica em maior praticidade. Em outras palavras, utilizamos um vaso para plantar algo que não seja possível ou não nos convenha (por uma série de motivos) ser plantado em uma horta fixa, por exemplo. Essa nos foi, inclusive, a justificativa apresentada durante a visita à instituição A. Segundo a técnica responsável, os vasos eram pensados especificamente para as turmas de bebês pela praticidade que apresentavam. Ou seja, poderiam ser mais facilmente levados às salas para que as crianças tivessem contato com a terra e com as plantas, sem que fosse necessário levá-los até a horta. Alguns aspectos dessa justificativa ainda serão retomados, mas antes se faz necessária uma apresentação mais detalhada desse dado.

Trata-se de um vaso confeccionado com materiais recicláveis. Mais especificamente, um vaso improvisado com uma garrafa de água, com uma abertura lateral (espaço no qual é feito o plantio) e pintada predominantemente de azul. Até esse ponto a descrição poderia efetivamente tratar de um vaso. Entretanto, ao objeto foram acrescentadas orelhas e pintados olhos que nos remetem à personagens de desenho animado, com a intenção de dar-lhe o aspecto de um animal. Assim, a conclusão dessa descrição se depara com uma situação um pouco turva e que nos conduz a pergunta que intitula esse artigo: afinal o que vemos é um vaso ou um “bicho”?

**Figura 1.** Vaso Improvisado com materiais recicláveis



Fonte: registro do pesquisador.

Para não correremos o risco de simplificarmos demasiadamente essa análise é importante lembrarmos o público alvo desses objetos. Outros vasos compunham também o espaço da horta. Porém, foi possível perceber que de acordo com a faixa etária para o qual eram construídos, se reificavam, sob um signo figurativo, indicando uma exacerbação da forma. Por isso, tais objetos nos abrem uma possibilidade de desconstruir um lugar-comum das imagens refletindo sobre dois pontos. O primeiro ponto parte de uma diferenciação inscrita na forma. Os objetos aqui analisados são vasos, como já mencionado, que têm a intenção de possibilitarem aos bebês uma experiência com a terra e com as plantas. Foram criados principalmente pela mobilidade que oferecem, em comparação com um canteiro fixo em um espaço externo. Nessa perspectiva, se assumimos a experiência como justificativa, se faz necessário problematizarmos a maneira como ela é aqui percebida. Nessa perspectiva, se assumimos a experiência como justificativa, se faz necessário problematizarmos a maneira como ela é aqui percebida.

Ao que tudo indica, parece, a experiência é reduzida, em especial, ao contato físico. E, seguindo essa concepção, foi pensado um espaço confortável e seguro para que ela aconteça: a sala de aula. Contudo, a experiência envolve uma proximidade com o perigo, com a atitude de lançar-se a, de provar; assim como a figura do pirata, como propõe Larrosa (2001, p. 25), que nos indica que “o sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião”.

Além disso, todo o tempo somos atravessados por um turbilhão de imagens, de informações e de acontecimentos. Mas, ter uma experiência é possibilitar que “algo nos toque, que algo nos aconteça” (LARROSA, 2001, p. 21). À vista disso, experimentar é também produzir sentido, sobre si e sobre o mundo, e por isso esse processo não pode ser resumido a um contato físico, ou a um fim em si, um ponto de chegada. A “experiência contém sempre a referência a novas experiências. Nesse sentido, a pessoa a quem chamamos experimentada não é somente alguém que se tornou o que é através das experiências, mas também alguém que está aberto a experiências” (GADAMER, 1997, p. 525). Dessa maneira, ao propor um contato de antemão esperado, nos defrontamos muito mais com uma espécie de “anti experiência”, ao passo que, a diferenciação em como se pensa a forma em tal objeto implica diretamente em uma concepção de infância.

Assim, o processo de reificação do vaso parece ser defendido sob o argumento da atratividade, isto é, chamar a atenção da criança. A imagem que se cria sobre o objeto, muitas vezes pensada como um atrativo ou um estímulo visual, descaracteriza-o transformando-o em uma terceira coisa, um ser híbrido, pois essa nova roupagem não exclui a funcionalidade anterior, mas se inscreve na determinação em tornar-se também uma espécie de objeto vivo. Se as preocupações se concentrassem no design do vaso pensando a forma dentro da identificação do objeto como tal, talvez essa inflação estética já caracterizasse de alguma maneira um espetáculo.

No entanto, mais do que isso, a preocupação com a forma ganha tamanha evidência que ela passa a ser o tema central, criando uma sobreposição: um espetáculo do espetáculo, um hiperespetáculo (LIPOVETSKY; SERROY, 2015).

O segundo ponto que requer nossa atenção também se vale da ênfase sobre a forma, e propõe um deslocamento de sentidos em dois aspectos. O primeiro é a identificação: a possibilidade de reconhecer no objeto algo de seu mundo. Vemos aqui atuar o que Sarmiento (2004, p. 5) chama de “administração simbólica da infância”, “um certo número de normas, atitudes procedimentais e prescrições nem sempre tomadas expressamente por escrito ou formalizadas, mas que condicionam e constroem a vida das crianças na sociedade”. Uma proposta pedagógica que trabalha sobre uma imagem de infância tende sempre a tomá-la num sentido totalizador e, dadas as circunstâncias políticas e sociais de nosso tempo, muitas vezes num sentido “global” (SARMIENTO, 2001). Dessa maneira, terminamos num mundo adulto interpelando a infância com um sentido já pronto e único, concebendo-a como

algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher. [...] Nós sabemos o que são as crianças, ou tentamos saber, e procuramos falar uma língua que as crianças possam entender quando tratamos com elas, nos lugares que organizamos para abrigá-las. (LARROSA, 2004, p. 184).

Ao se considerar esse aspecto é fundamental lembrar que, os desenhos realizados nos vasos são produções dos adultos, de modo que é possível pensar que, nesse tipo de relação cria-se uma espécie de ciclo-vicioso, no qual o adulto alimenta imageticamente um mundo que depois afirma ser o da criança. Assim, o deslocamento de sentido, nessa perspectiva, se dá ao propor a identificação como centro de uma experiência, mas ao mesmo tempo em concebê-la não como um processo, como “uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2000, p. 12), mas como algo terminado, e no qual os sujeitos do processo em nada contribuíram.

O segundo aspecto é então o choque visual, que Lipovetsky e Serroy identificam nas construções arquitetônicas, e que segundo os autores “transforma a própria construção em objeto da curiosidade: o interesse se concentra em suas formas, no que ela exhibe, muito mais do que sua função” (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 274). Ao passo que, o objeto em questão toma a si mesmo como tema central, a funcionalidade fica reservada a um segundo plano, podendo ou não ser percebida, e eis aqui nosso segundo deslocamento de sentido. A essa altura não podemos perder de vista que o objeto de que falamos é em si a materialização de uma proposta pedagógica e que como tal, se mantém sob um objetivo educativo. Sob esse ponto de vista, o que nos perguntamos é: não fragilizamos o objetivo educativo quando deslocamos nossa atenção especificamente para o impacto da forma? De outro modo, podemos inclusive

suspeitar que na medida em que deixamos de lado o vaso para nos depararmos com o “bicho”, nos perdemos do sentido primeiro de nossa intenção pedagógica para com o “objeto vaso”, qual seja, oportunizar contato dos bebês com a terra.

Apesar do título desse artigo assumir como provocação os questionamentos em torno do vaso, esses não foram os únicos objetos que encontramos durante nossa pesquisa os quais pudemos analisar sob a categoria de hiperespetacular. Algo muito próximo foi também encontrado em outra unidade educativa que aqui denominaremos instituição B. Se o título dessa seção sugere um questionamento, mais do que uma afirmação (objetos que falam?), é porque além de considerarmos o quanto os objetos dizem sobre a prática pedagógica proposta, no outro caso que apresentaremos, eles outra vez assumem uma postura de objeto vivo, como se falassem, agora, não em vasos, mas em *puffs*, também visualmente constituídos como “bichos”.

**Figura 2.** Puffs numa sala de bebês



Fonte: registro do pesquisador.

No caso anterior, pudemos perceber que os materiais com os quais os vasos foram confeccionados remetiam a um processo de reciclagem: garrafas plásticas de água, recortadas e pintadas com o intuito de assemelhar-se a uma terceira coisa: um animal. No caso da instituição B, podemos perceber pelo material e pelo tratamento dado a ele, que tais objetos parecem muito mais industrializados. Fato esse que nos permite reforçar a relação da lógica hiperespetacular com o mercado. Afinal, as questões estéticas não escapam do meio de produção vigente, bem como as imagens de infância, que passam a constituir uma fatia de mercado que representa muito mais uma cultura para a infância do que uma cultura da infância. Como nos aponta Leite (2007, p. 51):

Uma das especificidades dessa produção cultural é que ela fundamentalmente é mediada por terceiros, isto é, a criança tem acesso ao material cultural mediante a intervenção do outro [...]. Essa mediação é, inevitavelmente, marcada pelas concepções e pelos modos de ver e ser no mundo daquele que media.

Mais importante ainda, inclusive para entendermos a replicação característica ao estudo de casos múltiplos, é percebermos que esses objetos, que compõem o mobiliário foram encontrados em uma sala de bebês. Mais uma vez a situação com a qual nos deparamos é o processo de reificação de um objeto sob uma figuração animal. O que nos provoca é justamente percebermos que não se trata de uma tentativa em propor uma simples figuração à um objeto. Mas, principalmente em aproximar essa figuração à um padrão associado a uma imagem de infância globalizada, difundida midiaticamente, e alimentada por essa mesma difusão.

Desse modo, ao analisarmos as experiências estéticas que tais objetos possibilitam podemos nos perguntar se, mesmo tendo Lipovetsky e Serroy (2015, p. 267) indicado que o “hiperespetáculo é uma das peças fundamentais da economia da experiência”, e mesmo considerando uma mudança de perspectiva dos sujeitos na contemporaneidade, a qual pressupõe uma outra relação com as imagens, muito mais viva, mais provocativa e mais intensa, não podemos deixar de seguir nos questionando se de fato tudo isso simplesmente passa, ou nos passa? (LARROSA, 2001). Isto é, podemos realmente chamar essa relação de experiência, ou demasiadamente superficial, ela em nada nos toca? Mais do que isso, nos cabe destacar antes de encerrarmos essas reflexões que, uma proposta pedagógica se constitui de uma abertura às possibilidades de produzir sentidos e significados. Uma proposta, por ser educativa, se alimenta da experiência, seja ela estética ou não. Assim, ao incorporar um objeto a uma proposta visando a experiência estética dos sujeitos nela envolvidos, é necessário não nos enganarmos. Não utilizarmos o choque visual como uma estratégia para chamar atenção para o que de “educativo” estamos propondo. O caminho é tão “educativo” quanto o fim e “a presença da arte na educação infantil será tanto mais importante, quanto puder contribuir para ampliar o olhar da criança sobre o mundo, a natureza e a cultura, diversificando e enriquecendo suas experiências sensíveis – estéticas, por isso, vitais” (OSTETTO, 2011, p. 5).

## Considerações finais

Tendo aberto tais questionamentos acerca da infância e da dimensão estética, compreendemos que as maiores contribuições que este trabalho pode trazer para o leitor ou a leitora não consistem em algum modelo, regra ou restrição aplicável às práticas pedagógicas. Antes, esse texto materializa uma série de indagações em torno dos mais sutis elementos de nossos cotidianos, aqui delimitados pelo âmbito educacional, mas que vão muito além dele. Se há algo de estético e de político nisso, é pelo fato de que a profusão de imagem característica de nossa contemporaneidade, tal como vimos com Lipovetsky e Serroy (2015), também desenha imagens sobre quem somos e/ou como devemos ser, enquanto adultos, crianças, alunos e professores. Não abandonar as perguntas significa estranhar o mundo, e dessa forma, não cristalizarmos essas mesmas imagens. Foi a partir desse movimento que traçamos discussões nas quais pudemos perceber uma proximidade brutal entre mercado e estética, presente fundamentalmente em objetos, que julgamos na maior parte do tempo, insignificantes, mas que carregam em si concepções estruturantes nas relações dos lugares educativos em questão.

Assim como, nos demos conta de que há uma imagem de infância globalizada que constringe os modos de ser, de ver e de se sentir crianças. Ela nos “pega” abruptamente nos momentos em que menos esperamos, apresentando-nos a falsa segurança de um modo de agir para com a infância. É quando não as consideramos sujeitos sociais, com singularidades que transformamos o processo educativo em mera reprodução social. Mas como aponta Leite (2007, p. 55):

Chega de reduzir o repertório da cultura infantil e chamá-lo de “teatrinho”, “filminho”, “musiquinha” ou “dancinha” – crianças não precisam (nem merecem!) uma processo excludente e segregacionista em torno delas. Se só apresentarmos às nossas crianças as músicas infantis, os filmes infantis, os teatros infantis, limitando as linguagens a elas oferecidas, estaremos também limitando seus instrumentos privilegiados de relação com o mundo.

Nesse sentido, uma investigação de ordem estética, focada na dimensão do sensível nas experiências que as práticas pedagógicas apresentam às crianças, nos permite um encontro com a infância em sua alteridade, como sujeito capaz de criação, de transfigurar o mundo que o cerca, produzindo significados sobre ele. Pois como nos lembra Larrosa,

se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba da nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la). (LARROSA, 2004, p. 185)

## Referências

- ALVARENGA NETO, R. C. D. de; BARBOSA, R. R.; CENDON, B. V. A construção de metodologia de pesquisa qualitativa com vistas à apreensão da realidade organizacional brasileira: estudos de casos múltiplos para proposição de modelagem conceitual integrativa. *Informação & Sociedade*, João Pessoa, v. 16, n. 2, 2006.
- AUGÉ, Marc. *Não Lugares*: introdução a uma antropologia da supermodernidade. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- BELLONI, Maria Luiza. A formação na sociedade do espetáculo: gênese e atualidade do conceito. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 22, p. 121-136, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a11.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2016.
- BOUCHER, Geoff. *Marxismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- DEBORD, Guy. *A Sociedade do Espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana*: danças piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. Reimpressão.
- \_\_\_\_\_. *Nota sobre a Experiência e o Saber da Experiência*. Textos de subsídios ao trabalho pedagógico das unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC. Campinas: Secretaria Municipal de Educação do Município de Campinas, jul. 2001.
- LEITE, Maria Isabel. Tudo para a criança deve ser infantil? In: PILLOTTO, Silvia S. Duarte. (Org.). *Linguagens da arte na infância*. Joinville: UNIVILLE, 2007. p. 49-58.
- LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. *A estetização do Mundo*: viver na era do capitalismo artista. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação Infantil e artes: sentidos e práticas possíveis. *Caderno de Formação*: formação de professores educação infantil princípios e fundamentos. Acervo digital Unesp, v. 3, p. 27-39, 2011.
- PEREIRA, Marcos Villela. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar o processo de subjetivação. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 1, p. 183-195, jan./abr. 2012.
- RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível*: estética e política. São Paulo: Editora 34, 2005.
- RICHTER, Sandra. Bachelard e a experiência poética como dimensão educativa da arte. *Educação*, v. 31, n. 2, 2006.
- SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO; CERISARA, A. B. (Org.). *Crianças e míudos*: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.
- \_\_\_\_\_. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (Org.). *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- YIN, Robert K. *Estudo de Caso*: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2015.

## **Literatura recomendada**

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: 1. Artes de Fazer. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). *Habitantes de Babel*: políticas e poéticas da diferença. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

RANCIÈRE, Jacques. *O Desentendimento*: política e filosofia. São Paulo: Editora 34, 1996.

SACRISTÁN, Gimeno J. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

VEIGA-NETO, A. As idades do corpo: (material)idades, (divers)idades, (corporal)idades, (ident)idades... In: AZEVEDO, José Clóvis et al (Org.). *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 215-234.

# Experiência Museológica: A Heterotopia no Museu do Lixo<sup>1</sup>

## *Museological Experience: The Heterotopy in Museum of Garbage*

Manoela Nascimento Souza\*

**Resumo:** O artigo tem como objetivo articular estudos filosóficos e experiências museológicas para compreender que tipo de experiência estética o Museu do Lixo proporciona. Michel Foucault na obra *As palavras e as coisas* (2007) e no ensaio *Outros espaços* (1984), desenvolve o conceito de heterotopia designando lugares com múltiplas camadas de significação e reflexão ou que tem relação a outros lugares. A princípio compreendemos que o conceito heterotopia se conecta com a experiência museológica que o Museu proporciona, porque essa experiência enquanto processo de variados momentos parte de um lugar com múltiplas camadas de significação e reflexão que nos levam a compreender o mundo na conexão entre a nossa íntima realidade e a realidade efetiva. O artigo é acompanhado por um estudo de recepção.

**Palavras-chave:** Experiência museológica. Experiência estética. Museu do Lixo. Heterotopia.

**Abstract:** The article aims to articulate philosophical studies and experiences museológicas to understand what kind of aesthetic experience the Museum of Garbage provides. Michel Foucault in *Words and Things* (2007) and in the essay *Other Spaces* (1984), develops the concept of heterotopia assigning seats with multiple layers of meaning and reflection or that has a relationship to other places. The principle we understand that the term heterotopia connects with the the museological experience of the Museum provides, because this experience as a process of various times part of a place with multiple layers of meaning and reflection that leads us to understand the world in connection between our intimate reality and the reality effectively. The article is accompanied by a reception study.

**Keywords:** Museological experience. Aesthetic experience. Museum of Garbage. Heterotopy.

## Introdução

O objetivo do artigo é compreender que tipo de experiência estética o *Museu do Lixo* proporciona. O termo experiência vem do latim *experiri*, que significa: provar, experimentar. Primeiramente, compreende-se experiência como relação ou encontro com algo que se experimenta. O sujeito, nesse sentido, é afetado por essa experiência e se mostra capaz de transformações e formações. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” (BONDÍA, 2002, p. 21).

O termo estético vem do grego *aesthetikós*, que significa: percepção, sentidos. A palavra estética é o feminino da palavra estético, que vem do grego *aésthesis*, e significa: sensação, sentimento. A disciplina acadêmica de estética foi fundada no século XVIII pelo filósofo alemão Alexandre Baumgarten (1714-1769). Nesse contexto, a

---

\* Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: manoela-sz@hotmail.com

<sup>1</sup> Uma reflexão mais ampla a respeito do tema deste artigo encontra-se no TCC de mesmo título, de Manoela Nascimento Souza.

estética analisa o complexo de sentimentos suscitados e significados gerados pela experiência estética.

Partindo dessa definição de estética inicial, nos encaminharemos para uma compreensão mais abrangente de experiência estética. Não fixando uma análise estética (sentimento de belo e sentimento de sublime), mas de filosofia da arte. Enquanto a estética se preocupa com o sentimento, a filosofia da arte se preocupa com o conhecimento do mundo pela própria arte. Desta forma, a experiência estética para nós, não significa estar diante de um objeto artístico, mas sim compreender o mundo e a nós mesmos através deste objeto. O observador nesse caso observa, e é observado por si mesmo, conversando com sua carga cultural, histórica e sensível. Ora, se a experiência estética fosse apenas um sentimento dentro do observador ela não traria consigo um conhecimento do mundo.

Compreendemos a experiência estética como um processo cuja compreensão vai para além da subjetividade do espectador. Quando se contempla uma obra de arte estamos diante de uma forma de aparecimento do próprio mundo e, portanto, de nós mesmos.

Nesse contexto, a experiência museológica também é uma experiência estética, porque o museu é entendido como um lugar que nos leva tanto para fora de nós (mundo) quanto para dentro de nós (mundo) simultaneamente. É importante que o processo de experiência museológica, não seja considerado como mais completo do que o processo de experiência estética, mas sim como diferente. A experiência museológica parece abranger uma gama maior de momentos porque apenas torna se deveras realizada fora do museu. Compreender os momentos envolvidos nesse processo e como eles se desenvolvem na experiência estética e museológica – no Museu do Lixo –, fazem parte dos objetivos da presente pesquisa.

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a experiência museológica através de alguns conceitos das ciências humanas. Os conceitos trabalhados por Michel Foucault, filósofo francês, na obra *As palavras e as coisas* e no ensaio *Outros espaços*, serão centrais neste exercício. Foucault desenvolve o conceito de heterotopia, segundo o próprio importa-nos compreender esse termo em seu sentido mais próximo a sua etimologia. Heterotopia vem do grego: hetero: diferente; topia: espaço; designando lugares reais, efetivamente localizáveis, que possuem múltiplas camadas de significação, reflexão e que podem ter relação com outros lugares.

A princípio compreendemos que o conceito heterotopia se conecta com a experiência estética e museológica que o Museu do Lixo proporciona, porque essa experiência enquanto processo de variados momentos parte de um lugar com múltiplas camadas de significação e reflexões que nos levam a compreender o mundo na conexão entre a nossa íntima realidade (mundo subjetivo) e a realidade efetiva (mundo objetivo).

O artigo se desenvolverá em quatro fases. Na primeira fase apresentamos o conceito de heterotopia, o qual proporciona a compreensão da experiência estética e museo-

lógica que acontece no Museu do Lixo. Usaremos como fonte Foucault (1984, 2007) para discorrer sobre a heterotopia; Bruno Brulon Soares (2008) para abordar a Nova Museologia como ciência humana que tem em seu estudo o próprio humano. Na segunda fase relataremos um pouco sobre a história do Museu do Lixo, desde seu surgimento até os dias de hoje. Usaremos como referência as informações internas do Museu, conversas com o Departamento de Educação Ambiental (DVCOA), e pesquisas sobre trabalhos realizados no Museu e pelo Museu. A partir disso será necessário melhor compreender os processos da experiência Museu do Lixo. O desenvolvimento desses processos da experiência estética e museológica encontram-se na terceira fase. Michel Foucault torna compreensível como a experiência estética acontece, a partir dos processos de deslocamento do sujeito pela experienciación com o espaço. Na quarta fase usaremos Marília Xavier Cury (2005) a qual compreende que a experiência museológica só se realiza de verdade quando o sujeito já deixou o museu. Destacando que estas experiências estética e museológica são lados de uma mesma moeda, separamos os termos para tornar de melhor compreensão os processos da experiência Museu do Lixo. Na descrição dessas experiências referimos também sobre a pesquisa de campo que foi realizada no Museu durante algumas semanas.

### **Experiência museológica e heterotopia no Museu do Lixo**

No ensaio *Outros espaços* (1984) e no livro *As palavras e as coisas* (2007) Michel Foucault apresenta o termo heterotopia como um lugar real que tem múltiplas camadas de significação e reflexão. Com base nessa abordagem compreendemos também que a heterotopia pode ser entendida como a própria experiência estética e museológica e que pode ser entendida também no contexto do Museu do Lixo.

Para Foucault dentro de todas as sociedades há lugares, efetivamente localizáveis, que possuem oposições. Estes lugares existem sempre em meio a conflitos (causados por tais oposições), esses lugares são a definição de heterotopia. Penso no exemplo do barco dado por Foucault a fim de objetivar o próprio conceito. O barco é um lugar sem lugar, isso significa que ele é fechado em si e ao mesmo tempo jogado ao infinito mar, ou seja, o barco nas palavras de Foucault “é a heterotopia por excelência” (1984, p. 422). Nesse contexto, podemos pensar o Museu também como um lugar sem lugar. O Museu ao proporcionar a experiência museológica nos retira do próprio espaço efetivamente localizável nos conduzindo a outros lugares inclusive ao mundo próprio da nossa mente. Além do mais, assim como o barco foi outrora o que conduzia civilizações, levava e trazia tesouros e justamente por ser um “pedaço de espaço flutuante [...] a maior reserva da imaginação” (FOUCAULT, 1984, p. 421) hoje, 2016 no Brasil, momento em que o barco serve mais para entretenimento do que para qualquer outra coisa, estaríamos talvez com a maior reserva da imaginação localizada no próprio Museu.



Por isso, antes de passarmos para a análise do conceito de heterotopia no Museu devemos compreender que esses diferentes espaços demandam obviamente diferentes tipos de heterotopias. A heterotopia pode funcionar de diferentes formas na mesma sociedade e em sociedades diferentes, segundo Foucault, existem seis princípios sobre a heterotopia.

O primeiro princípio consiste na heterotopia de crise, essa heterotopia era encontrada nas sociedades primitivas onde se concentravam indivíduos em estado de crise.<sup>2</sup> Essas heterotopias de crise desapareceram e segundo o próprio autor podem ser substituídas pelas heterotopias de desvio. Podemos exemplificar as heterotopias de desvio com as casas psiquiátricas onde abrigam indivíduos que possuem comportamento indesejado à norma social. O segundo princípio da heterotopia questiona lugares que sempre existiram, mas que funcionam de maneira diferente em diferentes tempos, por exemplo, na história do cemitério.<sup>3</sup> No terceiro princípio encontramos lugares que podem justapor outros espaços, outros posicionamentos e tais posicionamentos podem não ser compatíveis, assim como as representações nos jardins persas.<sup>4</sup>

O quarto princípio das heterotopias está ligado a recortes do tempo e também pode ser denominado heterocronia. Esse tipo de heterotopia se organiza de uma forma complexa. Vejamos, existem as heterotopias do tempo que são espaços formados para resguardar o tempo, melhor dizendo, para o acúmulo do tempo como acontece nos museus e nas bibliotecas. É interessante notar que nessa primeira argumentação o museu o qual Foucault teoriza é entendido apenas como um lugar onde os arquivos gerais da cultura ocidental do século XIX estão protegidos. Entretanto, uma segunda argumentação se direciona para as heterotopias que estão, ao contrário, ligadas à passagem do tempo na sua forma mais passageira, como por exemplo, uma feira ou uma festa. Essas festas enquanto heterotopias são grandes acontecimentos que podem retratar alguma sociedade ou alguma época e que não duram muito tempo. “São heterotopias não mais eternizadas, mas absolutamente crônicas.” (FOUCAULT, 1984, p. 419). Podemos compreender que entre esses dois sentidos de heterotopias encontramos o tempo como um grande saber imediato. Ao ter contato com esses

---

<sup>2</sup> Como por exemplo, a viagem de núpcias que foi uma tradição do século XX. O casamento deveria ser concebido em *nenhum lugar*, portanto não aconteceria na casa dos noivos, mas sim em um hotel no trem. Um lugar sem “referências geográficas” (FOUCAULT, 1984, p. 416).

<sup>3</sup> Por volta do século XVIII o cemitério se localizava em meio à cidade, juntamente com as Igrejas, e havia uma hierarquia entre as sepulturas. Foi no século XIX quando todos tiveram direito a um lugar para sua sepultura e o cemitério passou a se localizar fora das cidades, pois não se acreditava mais na imortalidade da alma e a morte foi ligada a propagação da mesma.

<sup>4</sup> O jardim tradicional e sagrado dos Persas representa as quatro partes do mundo e o meio entre esses quatro espaços é mais sagrado ainda. “O jardim é a menor parcela do mundo e é também a totalidade do mundo.” (FOUCAULT, 1984, p. 418).

museus ou com essas experiências festivas, abolimos nosso tempo ao mesmo tempo que entramos em contato com o tempo. Dito de outra forma a heteretoropia (eternidade do tempo que se acumula) e a heterocronia (tempo no que ele tem de mais passageiro) se unem no sentido que ambos operam uma paralisação e um reencontro com o tempo. “É toda a história da humanidade que remonta a sua origem em uma espécie de grande saber imediato.” (FOUCAULT, 1984, p. 419). É como se na experiência proporcionada pela heterotopia não mais aparecesse passado, presente e futuro, mas sim a própria representação total do tempo. Momento em que a história da humanidade se apresenta em grande saber imediato. Estamos mediante a uma experiência com o espaço que “é também o tempo que se encontra.” (FOUCAULT, 1984, p. 419).<sup>5</sup>

O quinto princípio sobre as heterotopias são a respeito de espaços que possuem um sistema de abertura e fechamento, ou seja, que se tornam penetráveis, mas ao mesmo tempo se isolam. Esses espaços servem para purificação física ou mental. O indivíduo pede permissão para entrar e só pode sair quando completar o ciclo, ou a purificação. Como por exemplo, as prisões. O sexto e último princípio refere-se à heterotopias de compensação e divide-se em dois:

6.1 – podem criar um espaço ilusório e colocando em evidência que o espaço real é mais ilusório do que qualquer outro. Exemplo: bordéis;

6.2 – também podem, pelo contrário, criar espaços reais que meticulosamente são tão bem organizados quanto o nosso espaço real não é. Exemplo: colônias.

Com essa introdução geral a respeito de todos os princípios heterotópicos podemos focar no que realmente nos interessa. Interessa-nos o quarto princípio, onde as heterotopias estariam ligadas a recortes do tempo, Foucault coloca os museus e bibliotecas como espaços diferentes, onde o espectador quebra com seu tempo tradicional. Para o autor, o museu também é um espaço de preservação do tempo, no qual encontramos amontoados de tempos, épocas, lugares e coisas. Entretanto esse espaço de exposição está fora do tempo e concomitantemente o resguarda. Assim torna-se importante levar em consideração que o museu é um processo inacabado e que muitas vezes não só resguarda o tempo. Segundo Foucault, nesse quarto princípio a heterotopia “é, para o indivíduo, a perda da vida, e essa quase eternidade em que ele não cessa de se dissolver e de se apagar.” (1984, p. 419). É como acontece no exemplo do barco em que frente ao infinito mar nos encontramos mediante a eternidade que não cessa de se dissolver e de se apagar.

---

<sup>5</sup> É exatamente nesse sentido que Foucault já anuncia no começo do ensaio *Outros espaços* (1984) uma compreensão diferente ou não habitual dos conceitos de tempo e de história. Segundo o filósofo o tempo que está no museu não se refere unicamente ao tempo sucessivo, mas também ao tempo totalizante. Da mesma forma a história não é entendida unicamente como uma ordem nos acontecimentos, mas também como a origem da humanidade. “na verdade, não se trata com isso de negar o tempo; é uma certa maneira de tratar o que se chama tempo e o que se chama história.” (FOUCAULT, 1984, p. 411).

Partindo para uma discussão mais prática, é a partir do século XX que os museus admitem uma função social. Essa nova função é representada pelo movimento da Nova Museologia<sup>6</sup> que é compreendida como uma Ciência Humana com linguagem acessível a todos e fundamenta um Novo Museu. Nessa nova concepção de museu o que importa vai além das paredes do museu para o que contém fora de suas portas e janelas, ou seja, para o seu território, para a sua comunidade e enfim para a sua sociedade. Os indivíduos nesse caso, a população, partem de um olhar para si, para onde estão inseridos, para os problemas que ali habitam e participam ativamente no meio natural e social que estão envolvidos. O patrimônio se torna a sua identidade local. A identidade local diz respeito a um sentimento de pertença da imaterialidade do mundo. Desta forma, o ser humano que o museu abriga é o maior objeto de estudo do Novo Museu.

Enquanto o museu em seu sentido clássico é apenas um espaço em que as obras encontram-se justapostas, o Novo Museu está para além disso tendo como tarefa não só a exposição mas a conexão do ser humano com a realidade através da experiência museológica justamente pelo advento destes três elementos fundamentais (território, patrimônio e população).

As ciências humanas, com efeito, endereçam-se ao homem, na medida em que ele vive, em que ele fala, em que produz. É como ser vivo que ele cresce, que tem funções e necessidades, que vê abrir-se um espaço cujas coordenadas móveis ele articula em si mesmo (FOUCAULT, 2007, p. 485).

O Museu do Lixo é um espaço de educação ambiental que, através da arte e de um circuito ambiental, provoca reflexão. O Museu contém amontoados de tempos, entretanto, esses amontoados implicam uma reflexão sobre o tempo que estamos vivendo agora e também uma grande preocupação com o futuro. O espectador encontra seu passado no Museu, sai do seu tempo real, de todas as concepções que tem, sai de si mesmo<sup>7</sup> e percorre todos os tempos até se reencontrar. Quando se reencontra a reflexão se intensifica. O sujeito, espectador, volta o olhar a si mesmo, enxerga a si mesmo, se questiona e reconhece que o mundo é mais que ele mesmo. A reflexão sobre si é integral, ou seja, temporal, espacial, física e mental.

Para melhor compreender essa reflexão podemos pensar no reflexo de um espelho. Essa metáfora foi exemplificada por Foucault ao apresentar o conceito de heterotopia no ensaio *Outros Espaços* (1984). Ele coloca a reflexão a partir do reflexo de

<sup>6</sup> Ver em: CHAGAS, 2000; CURY, 1999; DE VARINE, 1986; BRULON SOARES, 2008; RIVIERE, 1985.

<sup>7</sup> A esta reflexão se inclui a metáfora do espelho, a qual pretendemos desenvolver mais cuidadosamente em outro momento, mas que é desde já oportuno ser destacada.

um espelho como uma experiência mista entre a utopia<sup>8</sup> e a heterotopia. Quando dirigimos nosso olhar para um espelho a primeira coisa que percebemos é o nosso reflexo. Esse reflexo é uma utopia, pois o espelho não constitui um espaço real, não constitui quem realmente somos e também não constitui ou representa o tempo. O espelho é um lugar (objeto) sem lugar (reflexo). Por isso ele também é uma heterotopia, porque o espelho existe realmente e o reflexo é como um efeito retroativo “é a partir do espelho que me descubro ausente do lugar em que estou porque eu me vejo lá longe.” (FOUCAULT, 1984, p. 415). Nesse momento em que nos vemos lá longe nos deslocamos para esse espaço virtual, que é o espelho, e voltamos o olhar para nós mesmos. O espelho é ao mesmo tempo irreal, pois o espaço que ocupamos no ponto virtual não existe, mas existe no sentido em que olhamo-nos no espelho e reconstituímos tudo o que ele reflete. O espelho nesse sentido é compreendido como uma passagem, como um meio para reflexão. Isso significa que o espelho permanece e a reflexão continua. É a partir dessa instabilidade, desse perder-se e reencontrar-se que acontecem as transformações e formações (a construção da identidade).

O visitante está no museu, mas ele mesmo, mentalmente, se desloca para muitos outros lugares antes de olhar para si de um ponto virtual que de fato não existe. O museu funciona como um espelho, um lugar onde a experiência começa, mas ela só termina no ponto virtual que seria a nossa própria mente. O Museu incita nossa imaginação através de representações:

Uma ideia pode ser signo de outra não somente porque entre elas pode estabelecer-se um liame de representação no interior da ideia que representa. Ou ainda porque, em sua essência própria, a representação é sempre perpendicular a si mesma: é, ao mesmo tempo, *indicação e aparecer*; relação a um objeto e manifestação de si. (FOUCAULT, 2007, p. 89).

O reencontro com a realidade – que está em movimento diante de nós – a justaposição da ordem do mundo que tínhamos e que agora somos levados a por em prova, implica a reflexão de todos os conceitos já feitos, questionamo-nos, desconstruímo-nos. Podemos pensar que essa inquietação que beira a angústia seja o fato de a reflexão acontecer. Sair de si e de todos os conceitos e certezas que temos para duvidar, questionar e logo nos reencontrar. Por isso a heterotopia é a base, é onde tudo pode acontecer, ela reúne as coisas, os seres e opera uma desconstrução. Movimento contrário ao movimento utópico o qual consiste na busca pela perfeição. A heterotopia funciona, nesse sentido, não apenas como um lugar de significações e reflexões, mas como a própria experiência do humano com o real. A experiência acontece através do museu, porém existe de fato nas nossas mentes. Portanto, a

---

<sup>8</sup> Utopia, conceito apresentado por Foucault no ensaio *Outros Espaços* (1984) que denomina “espaços que fundamentalmente são essencialmente irreais.” (FOUCAULT, 1984, p. 415).

experiência estética e museológica é um lugar sem lugar onde “todos os outros lugares reais, que se pode encontrar no interior da cultura, são simultaneamente representados, contestados e invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, mesmo quando eles sejam efetivamente localizáveis” (FOUCAULT, 1984, p. 415). O lugar da experiência é o museu e esse lugar sem lugar se dá ao fato de a experiência acontecer também em nossas mentes.

O Museu do Lixo pode ser considerado como um espaço heterotópico porque a heterotopia enquanto lugar de questionamento, de desconstrução, e reflexão se encontra na experiência estética e museológica que o Museu proporciona. “Assim, em toda cultura, entre o uso do que se poderia chamar os códigos ordenadores e as reflexões sobre a ordem, há a experiência nua da ordem e de seus modos de ser.” (FOUCAULT, 2007, p. XVII, XVIII).

## **Museu do Lixo**

A história do Museu do Lixo começa no território onde se encontra a Companhia Melhoramentos da Capital (COMCAP). Território com área: 92.209,21 m<sup>2</sup> localiza-se em cima do manguezal do Itacorubi. Em 1958 foi instalado um lixão que funcionou durante aproximadamente trinta anos nesse território. O lixão foi desativado em 1990, com um projeto de uma estação de transbordo e uma renovação paisagística. Foi aterrado e reflorestado com plantas nativas de Florianópolis, e um circuito ambiental organizado e inaugurado no ano de 2.000.<sup>9</sup>

Os garis que trabalhavam e – alguns que ainda trabalham na empresa Comcap – se sensibilizaram ao encontrar objetos no lixo que ainda poderiam ter alguma utilidade e os guardaram em um galpão. Conforme o tempo passou, as peças aumentaram e a ideia surgiu. Criar um museu para sensibilizar a comunidade de Florianópolis a cuidar de seu meio ambiente. A empresa Comcap em busca de concretizar o sonho, convidou o funcionário Valdinei Marques conhecido como NeiCiclagem, artista autodidata, a organizar as peças no espaço onde funcionou a antiga estação de triagem da Comcap com a finalidade de criar o Museu do Lixo.

Em, 25 de Setembro de 2003, nasce o Museu do Lixo. Hoje, em 2016 o Museu se localiza no antigo galpão de triagem de matérias recicláveis, no CTReS da Comcap, no bairro do Itacorubi.<sup>10</sup>

<sup>9</sup> Disponível em: <http://portal.pmf.sc.gov.br/entidades/comcap/index.php?pagina=home&menu=0>

<sup>10</sup> Disponível em: <http://portal.pmf.sc.gov.br/entidades/comcap/index.php?pagina=home&menu=0>

MISSÃO: Sensibilizar a comunidade de Florianópolis a REDUZIR, REUTILIZAR E RECICLAR os resíduos sólidos por meio de atividades na área da história, da arte e da educação.

VISÃO: Ser referência como instituição de Educação Ambiental no Estado de Santa Catarina.

OBJETIVO: Transformar o Museu do Lixo no Museu de Educação Ambiental de Florianópolis, através de visitas ao circuito ecológico guiadas por monitores ambientais, de oficinas artísticas permanentes para a reutilização dos materiais recicláveis e de espaço de exposições sócio-ambientais itinerantes.<sup>11</sup>

Antigamente, este território onde hoje se localiza o Museu era um lixão. Este lixão foi aterrado e hoje é um local de separação de lixo e de educação ambiental. Além disso, o Museu mantém relações com a comunidade em que esse território está inserido. Podemos compreender que este território conta a história do consumismo desenfreado que vivemos, e que esse consumismo gera ainda mais descarte. O que vem acontecendo é um descarte equivocado que prejudica e compromete o ambiente que vivemos. Este é um dos resultados da relação do homem com a natureza. Hoje, como Museu do Lixo, tem o objetivo de se tornar uma instituição referência de educação ambiental em Santa Catarina. A missão, visão e objetivo concordam com a concepção de que o Museu do Lixo é o território onde se encontra a Comcap.

O espaço físico da Comcap é grande: área da Comcap: 92.209,21 m<sup>2</sup>; área do Museu do Lixo: 200 m<sup>2</sup>. O Museu possui um circuito ambiental em uma trilha no pátio da Comcap. Compreendemos que o circuito ambiental faz parte do Museu, pois pensamos que sem ele a experiência Museu do Lixo não faria sentido.

Hoje o Museu do Lixo possui uma Divisão de Educação Ambiental (DVCOA) na empresa Comcap. O Museu faz parte dessa divisão sendo que este setor já passou por algumas mudanças dentro do organograma da empresa. A equipe é composta hoje pelo gerente Luiz Dorizete, pelo artista Valdinei Marques, pelos educadores ambientais Ricardo Conceição, Glória Clarice Martins, Maria Prá, Joseane Rosa, pelo auxiliar administrativo Juarez Canto Luiz e conta com o artista e voluntário que acompanha a Museu há muitos anos Cleyton Baudino. A equipe recebe estagiários na área de educação ambiental, na área de engenharia sanitária, na área de biblioteconomia e na área de museologia.

O acervo do Museu do Lixo é vasto, segundo informações internas, possui aproximadamente dez mil peças. A partir dos objetos ali reunidos o visitante pode refletir sobre a história da tecnologia, a história de Florianópolis, conhecer outros artistas plásticos, instrumentos musicais, vinis, livros etc. E também algumas pessoas que não possuem um contato tão próximo com a arte em si, e que a considerem apenas

---

<sup>11</sup> Retirado do *Plano Museológico (processo de elaboração e resumo de reuniões)*, Equipe EA-DVCOA/DPTE/COMCAP. Disponível na rede DVCOA.

no seu sentido clássico das belas artes, podem refletir sobre a questão de o que ali se apresenta ser ou não arte. Inicialmente as peças vieram do lixo, hoje recebem doações de artistas, ou pessoas que querem contribuir e ter sua história dentro do Museu.

## **Exposições**

O discurso expositivo do Museu do Lixo pode ser compreendido como uma provocação à sociedade atual que vivemos, uma provocação de reflexão sobre nossos hábitos. No galpão antigo de triagem, considerado o Museu, podemos sentir duas sensações: a primeira é que nos reconhecemos, como que em casa; a segunda corresponde à perturbação causada pelo acúmulo. De certa forma, poderíamos também falar em uma sensação de claustrofobia dentro da sala expositiva, sensação que futuramente poderá se tornar evidente em nosso planeta se seguirmos no ritmo que seguimos.

Para Thévoz, “Expor é tomar e calcular o risco de desorientar – no sentido etimológico: (perder a orientação), perturbar a harmonia, o evidente, e o consenso, constitutivo do lugar comum (do banal).” (1984, p. 167). Ou seja, é saindo no nosso ambiente comum, banal, que nos aproximamos do que pensamos sempre estar próximos, do real.

O Museu do Lixo é como uma reflexão no espelho, em que nos reconhecemos em hábitos diários. Podemos encontrar a nossa casa e o nosso passado que ainda estará no presente por muitos e muitos anos. “No entanto, a emulação não deixa inertes, uma em face da outra, as duas figuras refletidas que ela opõe.” (FOUCAULT, 2007, p. 27). Este reflexo mostra o oposto em nossa figura. Essa nova reflexão supõe o desejo de uma nova forma de agir, uma nova forma de atuar na sociedade e nos nossos meios ambientes (mente, corpo e natureza).

Agora convidamos o leitor a fazer uma visita virtual e a percorrer todos os módulos do Museu do Lixo. A visitação começa na sala de lanche, que também é chamada de sala de convivência. A sala é feita com telhas recicláveis e uma parede feita de garrafas pet. Nesta sala os visitantes são recebidos por caras feitas com tampas de lixo, por mandalas, e também por uma horta sustentável com uma Recicleta. Tudo isso é acompanhado pelos mediadores/educadores ambientais. Os mediadores instigam a discussão sobre os resíduos sólidos, líquidos e sobre seus caminhos desde a fabricação, uso, descarte e a rota que o lixo percorre até sua decomposição.

**Figura 1.** Sala de Lanche<sup>12</sup>



A horta é criação do Recycleyton, voluntário que faz parte do grupo Bio Agradáveis que compõe o Museu do Lixo. O grupo é composto por: Valdinei Marques conhecido como NeiCiclagem, Ricardo Conceição o Reciclardo e Cleyton Balduino, o próprio Recycleyton. A horta é composta por vasilhos feitos com garrafas pets, canos e por uma Recicleta. A Recicleta é uma bicicleta modificada com canos de máquina de lavar para que ao pedalar a água que foi colhida da chuva, guardada em um recipiente conectado aos canos da Recicleta, sugue a água e regue todas as plantas da horta.

---

<sup>12</sup> Idem.

**Figura 2.** Recicleta<sup>13</sup>



Os educadores ambientais envolvem os visitantes em uma pedagogia intuitiva<sup>14</sup> mediante a qual se instiga um diálogo a respeito de seus cotidianos, e os fazendo compreender que todos somos feitos de meios ambientes; são eles: mente, corpo, casa, escola, cidade, natureza e por fim, o planeta que habitamos. Compreendendo que nossas ações refletem no mundo, que o cuidado com nós mesmos também nele se reflete. E assim é possível que alguns parem para pensar sobre o consumo cotidiano. Em meio a essa conversa os mediadores conhecem os visitantes e desenvolvem a forma com que falam e apresentam o Museu.

A reflexão Museu do Lixo só é possível a partir da experiência do circuito ambiental. Podemos dividir o circuito em dez módulos: Sala de Lanche ou Sala de Convivência, Balança, Reflorestamento da Área, Composteiras, Mirante, Transbordo, Depósitos de Vidro, Pneus e Óleo, Associação dos Coletores de Materiais Recicláveis/ACMR, Horta Pedagógica e Museu do Lixo. Entretanto, por ser um ambiente onde os caminhões da coleta de lixo passam pelo pátio da Comcap e entre o circuito ambiental, existe um circuito seguro para menores de 12 anos. O circuito seguro para menores de 12 anos passa apenas pelos módulos: Sala de Lanche, Horta Pedagógica, ACMR, Depósitos de Vidro, Pneus e Óleo, e Museu do Lixo.

<sup>13</sup> Idem.

<sup>14</sup> Termo desenvolvido pelas estudantes: Daniela Eli e Luiza Turnes; estudantes de pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), desenvolveram o termo *pedagogia intuitiva*, em sua pesquisa: *O lixo do lixo: O Museu do Lixo como desafio à transformação*. Este trabalho foi o resultado do estágio curricular das estudantes realizado no Museu do Lixo em 2012.



Nessa visita virtual passaremos por todos os módulos do Museu fazendo o circuito seguro geral. Esse circuito ambiental inicia-se na balança onde o cálculo do lixo produzido diariamente pela comunidade de Florianópolis é computado. O cálculo chega a mais ou menos quinhentas toneladas de lixo diário.

Como a visitação é feita em um campo real podemos ver tudo acontecer, os caminhões passando, o lixo sendo transbordado para um caminhão maior e levado para o aterro sanitário. Podemos ver também a quantidade de caminhões cheios de lixo que não param de chegar. O movimento desses caminhões aciona a reflexão a respeito de quem gera tanto lixo. Como um efeito retroativo, vemos que isso faz parte de nós ou que nós fazemos parte disso.

<sup>15</sup> Imagem de arquivo pessoal.

**Figura 4.** Balança<sup>16</sup>



Passando a balança nos aproximamos do módulo três: área de reflorestamento que foi feita logo após o aterro do lixão que existia nesse território. Os mediadores e educadores ambientais contam essa história e falam sobre as espécies de plantas e árvores que podemos encontrar ali. O projeto de reflorestamento foi feito com o cuidado em plantar árvores e plantas que não tem a raiz muito longa, para que não se alimentem dos resíduos que ainda existem em baixo desta terra.

<sup>16</sup> Idem.

**Figura 5.** Área de Reflorestamento<sup>17</sup>



Depois de aprender, na sala de lanche, como fazer uma composteira caseira temos a experiência de ver e tocar em composteiras gigantes. Nelas são colocadas todas as “podas” trituradas da cidade. Além da experiência olfativa, também podemos visualizar uma fumacinha saindo das composteiras, colocando em evidência a decomposição que acontece no momento da visita. Esta é a sensação do Museu, a aproximação da realidade que não cessa.

---

<sup>17</sup> Idem.

**Figura 6.** Composteira<sup>18</sup>



Por conseguinte visitamos o módulo mirante que é um momento muito especial do circuito ambiental, pois podemos encontrar aqui a história que vem sendo contada desde o início do circuito. Encontramo-nos no topo das árvores do mangue. Sentimos um cheiro desagradável, união do cheiro natural e de odores produzido por nós mesmos. Encontramos também em cima do mangue o Shopping Iguatemi. Se antes não estávamos convencidos de que o consumo do homem é realmente preocupante, é neste módulo que o problema torna-se explícito perante a experiência dos nossos sentidos. O mau cheiro do mangue e da poluição acompanha-nos até o módulo seis.

---

<sup>18</sup> Idem.

**Figura 7.** Mirante<sup>19</sup>



No módulo seis, na área de transbordo, os caminhões de coleta tradicional trazem o lixo para ser transbordado em outro caminhão com destino ao aterro sanitário de Biguaçu/SC. Podemos ver os caminhões transbordando lixo, podemos ver e ouvir a diversidade de resíduos sólidos que estão indo para baixo da terra. Encontramos fogões, geladeiras, TVs, roupas, plásticos, comidas e às vezes até abandono de animais mortos. Esta experiência visual, sonora e olfativa é chocante. Na frente da área de transbordo, encontramos um espaço de tratamento da água utilizada na lavagem das bombonas dos caminhões. Depois do transbordo, os caminhões são lavados a fim de retornarem a circulação.

<sup>19</sup> Imagem de arquivo pessoal. Percebam no lado esquerdo da imagem, o shopping Iguatemi. Percebam também a altura que podemos nos encontrar ao olhar a imagem e a altura que estão às árvores do manguezal.

**Figura 8.** Área de Transbordo<sup>20</sup>



No módulo sete passamos pelos depósitos de óleo, pneu e vidro. Aqui focamos na experiência visual e sonora. O depósito mais interessante é o de vidro, pois vemos uma grande massa de vidro e ouvimos muitas vezes os vidros caírem no chão enquanto mais uma carga de vidro chega ao depósito. Todos os nossos sentidos são suscitados nessa experiência e é essa experiência multissensorial que compõe o Museu do Lixo.

---

<sup>20</sup> Imagem de arquivo pessoal.

**Figura 9.** Depósito de vidro<sup>21</sup>



<sup>21</sup> Idem.

**Figura 10.** Depósito de pneu (esquerda) e depósito de óleo (direita)<sup>22</sup>



O próximo módulo é o da Associação dos Coletores de Materiais Recicláveis, ACMR, uma ação da prefeitura municipal de Florianópolis/SC em parceria com a Comcap e com a Fundação Nacional de Saúde/FUNASA. A Comcap disponibiliza o espaço, um galpão grande com uma parte fechada e a outra aberta para que essa associação trabalhe e separe os resíduos recicláveis, como, por exemplo: plástico, papel e papelão. Aqui o mediador ambiental conta como o lixo reciclável vem ainda misturado com resíduos orgânicos e que isso dificulta o trabalho da associação e principalmente o trabalho da reciclagem. Isso porque ao misturar os resíduos orgânicos com resíduos sólidos que poderiam ser reciclados os resíduos sólidos iniciam a decomposição produzindo o chorume que acaba com a possibilidade de reciclagem. A experiência de visualizar os trabalhadores separando o lixo e em ver a quantidade de resíduos sólidos que não vão para a reciclagem, os quais ficam em um container fora da ACMR e que possuem um mau cheiro, é alarmante.

---

<sup>22</sup> Idem.

**Figura 11.** ACMR<sup>23</sup>



Depois de passarmos por quase todos os módulos do circuito ambiental chegamos a Horta Pedagógica e entramos em outro momento da experiência. Aqui os cheiros mudam, o visual muda, o toque muda, a reflexão entra em um novo momento.

É como se pudéssemos curar a dor que causamos aos nossos meios ambientes com a própria natureza. Estamos diante de uma espécie de ecologia humana que se esforça para restituir nosso meio comum (o planeta) através da reformulação dos nossos hábitos e da nossa comunidade.

A Horta Pedagógica é composta por variadas plantas, legumes, frutas, árvores, temperos e obras artísticas espalhadas entre as plantas. Somos envolvidos pelos cheiros dos temperos, das plantas, pelo visual dos legumes crescendo, das pimentas na árvore Aroeira e o que chama muito atenção são umas mãos gigantes saindo da terra. Essas mãos, esculturas e objetos artísticos que estão espalhadas pela horta são obras do artista NeiCiclagem. A história sobre as mãos é muito interessante e se torna viva pelos mediadores e educadores ambientais. Eles contam que antigamente, quando esse território ainda era um lixão a Mãe Natureza ergueu suas mãos em pedido de socorro. A natureza estava sofrendo e sendo sufocada por todo aquele lixo misturado em cima do manguezal. E pelo pedido da Mãe Natureza esse território onde se localizava o lixão foi aterrado e reconstituído pelo trabalho de separação de lixo, pela educação ambiental e pela arte.

<sup>23</sup> Idem.

**Figura 12.** Horta Pedagógica<sup>24</sup>



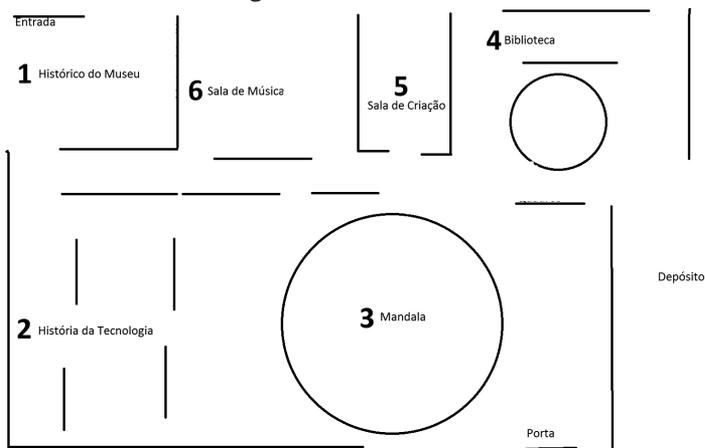
Reconfortados pela experiência da horta pedagógica nos deslocamos para o Museu do Lixo. O Museu é organizado e separado por salas de ‘paredes móveis’. Podemos dividi-las em seis módulos: Histórico do Museu, História da Tecnologia, Mandala e Sala de Espetáculo, Biblioteca, Sala de Criação e Sala de Música.

<sup>24</sup> Idem.

**Figura 13.** Museu do Lixo<sup>25</sup>



**Figura 14.** Planta do Museu<sup>26</sup>



O Histórico do Museu é a primeira sala onde encontramos variadas coisas e principalmente a história do Museu contata em fotos, cartazes, folhetos, quadros feitos para ilustrar o nome do Museu e toda a sua história.

<sup>25</sup> Idem.

<sup>26</sup> Idem.

**Figura 15.** Histórico do Museu<sup>27</sup>



Logo na entrada nos deparamos com várias esculturas e bonecos feitos com restos de computadores, câmeras fotográficas, canos, recipientes de produtos de beleza, redes, entre outros resíduos sólidos que tinham sido jogados no lixo. Estes bonecos são de uma série que o artista faz à aproximadamente quinze anos. Os bonecos são feitos sem cola, sem tinta e com resíduos do lixo. Todos eles têm uma história (processo criativo) e contam outra. Como por exemplo, a história do ET que veio visitar o planeta Terra com seu cachorro. Esse ET diz que de onde ele vem ninguém abandona e maltrata seus amigos animais e que percebeu que aqui na Terra muitas pessoas fazem isso. Desta forma a tela que o cachorro carrega no focinho mostra a quantidade de imagens de animais abandonados e maltratados que eles virão ao visitar a Terra. O ET e o cachorro comunicam a situação crítica de abandono e dos maus tratos de animais que acontece com frequência em nosso planeta e indiretamente advertem que não devemos abandonar e maltratar nossos amigos animais.

---

<sup>27</sup> Idem.

**Figura 16.** ET e seu cachorro<sup>28</sup>



Nesta mesma sala encontramos outros bichinhos, como por exemplo, a abelha que come lixo. Essa abelha faz parte da série de bonecos que o artista faz sem cola e sem tinta. A criação da abelha aconteceu por acaso, o artista estava passeando e avistou lindas flores amarelas, mas apenas uma duas ou três abelhas sobrevoando as flores. Olhou então para uma lixeira e viu que milhares de abelhas estavam se alimentando em um copo de coca-cola. Imediatamente percebeu que as abelhas estavam no lugar errado. Resolveu então fazer uma obra para ampliar uma dessas abelhas e para que percebamos que se não separarmos o lixo corretamente, se não lavarmos os recipientes antes de colocarmos no lixo, animais como as abelhas podem se alimentar desses resíduos que não fazem bem para elas e para a natureza. O resultado foi uma abelha gigante que sobrevoa a entrada do Museu, ela é transparente, feita com uma rede, e podemos ver o que tem dentro dela, ou seja, podemos ver do que ela anda se alimentando.

<sup>28</sup> Idem.

**Figura 17.** Abelha<sup>29</sup>



Ainda nesta mesma sala encontramos duas paredes que representam: Do Lixo ao Luxo, e, Do Luxo ao Lixo. Cada uma dessas paredes é feita por uma vitrine grande de brinquedos de todos os tipos que pode se imaginar. A primeira parede, Do Lixo ao Luxo, são brinquedos que não estão quebrados e podem virar outros brinquedos ou podem virar brinquedos de outras crianças. A segunda parede, Do Luxo ao Lixo, encontram-se brinquedos quebrados, que também poderiam se transformar em outros brinquedos e servir para outras crianças. Ou seja, o discurso é que nada é descartável. Nada tem um fim e o destino está em nossas mãos e em nossa criatividade. Essa reflexão nos é despertada pela quantidade de formas, brinquedos, cores e histórias que nós mesmos já vivemos.

<sup>29</sup> Idem.

**Figura 18.** Do Lixo ao Luxo (direita), Do Luxo ao Lixo (esquerda)<sup>30</sup>



Continuando a olhar dentro dessa sala de entrada, as paredes estão cheias de quadros, fotos, desenhos, pinturas, de todos os tipos, de todas as cores, de todos os artistas e pessoas. De certa forma podemos conversar com todas aquelas pinturas, com todos aqueles bonecos, com todos aqueles desenhos e fotos. E enfim, com nós mesmos. Continuando nossa visita encontramos a segunda sala que retrata a história da tecnologia.

A sala história da tecnologia nos transporta mais ainda para uma viagem ao tempo. Encontramos amontoados de TVs, máquinas de costura, aparelhos e cadeira de dentista antigo, câmeras fotográficas, vídeo games – a parte dos vídeos games é a mais interessada pelas crianças- entre outros. As crianças não acreditam que existiam máquinas tão antigas como aquelas, não acreditam que os CDs de jogos eram em fitas. E é possível pensar que daqui a alguns anos os vídeos games delas serão tão antigos quanto estes. A tecnologia – o capitalismo – não permite que essas máquinas fiquem em circulação tanto tempo. Elas mudam assim como o vento, assim como as nuvens que passam no céu. Entretanto, já paramos para pensar para onde vão as nuvens de tecnologias que passam por nós e que quase não percebemos? Elas vão para de baixo da terra. Onde não as vemos mais. Nesta sala a proposta do artista é atordoar-nos com o acúmulo, é mostrar-nos tudo o que passou por nós como um simples vento, é mostrar-nos que nossa vontade de sempre querer o novo que a tecnologia demanda não é nossa vontade, mas sim, uma vontade implantada pelo capitalismo que faz parte de nós sem ao menos nos questionarmos se é isso que queremos.

<sup>30</sup> Idem.

**Figura 19.** Sala de Tecnologia<sup>31</sup>



Indo da sala de tecnologia em direção ao espaço de espetáculo e a mandala nos direcionamos a variados objetos de cozinha, novos e antigos. Na mandala, em frente às cadeiras organizadas em forma de plateia encontramos o baú do tempo. Neste baú são depositamos objetos novos e antigos, para mostrar principalmente para as crianças, como se tomava banho, como eram passadas as roupas, como eram as bonecas e como hoje em dia são as bonecas e bonecos. Dentro desde baú há uma divisória onde na segunda parte encontramos apenas brinquedos feitos de lixo.

---

<sup>31</sup> Idem.

**Figura 20.** Baú<sup>32</sup>



Entretanto isso só acontece depois de uma visita em todos os módulos da instalação. O espetáculo é a última fase da visitação. Partimos para a biblioteca onde encontramos variados livros, gibis, revistas, fitas cassetes e uma poltrona que chama para que sentemos e façamos alguma leitura.

---

<sup>32</sup> Idem.

Figura 21. Biblioteca<sup>33</sup>



No caminho até a biblioteca encontramos uma escultura representando a Mãe Natureza Grávida de Lixo. Essa escultura é muito forte e a sua história, que como tudo que acontece no Museu, acontece por acaso. O artista foi visitar o aterro sanitário de Biguaçu e avistou um morro de lixo aterrado parecendo a barriga de uma mulher grávida, vista na horizontal (deitada). Foi então que ele teve a ideia de fazer uma escultura da Mãe Natureza Grávida de Lixo no momento de um aborto espontâneo, como o momento em que o aterro sanitário arrebenta devido ao fato de estar muito cheio. A escultura é muito forte e propõe a reflexão de que nós todos somos os responsáveis dessa gravidez indesejada, o lixo não se torna mais lixo, mas sim, parte de nós.

<sup>33</sup> Idem.

**Figura 22.** Mãe Natureza Grávida de Lixo<sup>34</sup>



Continuando nossa visita avistamos um boneco com a boca aberta em cima da sala de criação, que chama muito atenção pela expressão. A sala de criação é como o ateliê do artista. Encontramos todos os tipos de objetos, alguns bonecos para concerto, pregos, martelos, panos, fios, ferramentas. Entretanto, esta sala não é muito visitada, pois os mediadores/educadores ambientais levam com mais frequência os visitantes para os outros módulos e deixam a sala de criação para o trabalho interno.

<sup>34</sup> Idem.

**Figura 23.** Sala de Criação<sup>35</sup>



Outro módulo interessante é a sala de música. Essa sala possui um acervo vasto de vinis e instrumentos musicais disponíveis ao manuseio. Também encontramos um sofá que podemos sentar e colocar um disco para tocar ou manusear algum instrumento. Essa dinâmica proporciona a sensação de estarmos na sala da nossa casa. Porém, esse módulo se encontra em reforma. Essa é uma das questões do Museu, podemos visita-lo hoje e quando formos amanhã muitas coisas podem e provavelmente estarão diferentes. O Museu está em constante formação, transformação, criação, da mesma forma como o tempo, a natureza e nós seres humanos.

---

<sup>35</sup> Idem.

**Figura 24.** Sala de Música<sup>36</sup>



Todos prontos agora para o espetáculo, sentamo-nos todos na plateia e observamos atentamente as histórias contadas pelo educador ambiental. Certa hora do espetáculo o Rei Ciclagem aparece. Um educador ambiental se veste de rei com roupa, coroa e cetro feitos de lixo.

O Rei chega até nós e às crianças e propõem um juramento para que nós também nos tornemos agentes ambientais. O Rei Ciclagem foi idealizado pelo artista Valdinei Marques, mas hoje se torna vivo em todos os educadores ambientais que recebem as turmas. O juramento acontece quando o Rei pede para que seus súditos coloquem a mão em seus corações, fechem os olhos e prometam para si mesmos que cuidarão do planeta, que cuidarão de suas professoras, que cuidarão de seus amigos, de seus cachorros, gatos e animais em geral. E que continuarão a usar os três Rs que se é falado desde o início da visitação, são eles: Reduzir, Reutilizar e Reciclar. Após o juramento todos são convidados a ir até a mandala e dançar em um ambiente feito com luzes e um globo de espelhos que gira em um motor de micro-ondas. Após a dança todos saem abraçar o educador ambiental e correr pegar suas mochilas para voltar à escola.

---

<sup>36</sup> Idem.

**Figura 25.** Sala de Espetáculo e Mandala<sup>37</sup>



<sup>37</sup> Idem.

## Experiência

Como vimos à experiência Museu do Lixo é muito intensa e o público como em qualquer outra experiência museológica, precisa de um tempo para absorvê-la. A experiencição do Museu termina na casa dos próprios visitantes, quando conseguem compreender o que toda a exposição provocou. “A conclusão do processo de visitação é a apreciação em si mesma, aquela realizada pelo próprio público que, em sua mente, recria o discurso expositivo.” (CURY, 2005, p. 44-45).

O Museu provoca uma experiência multissensorial que nos marca exatamente pela sua intensidade. Para que a investigação seja completa uma pesquisa de campo foi realizada durante algumas semanas com acompanhamento de três turmas. Entretanto, pela compreensão de que a experiência museológica só termina quando os visitantes estão fora do Museu, refletindo e reconstituindo o que viveram ali a pesquisa deveria compreender todos os processos dessa experiência. Por isso, como metodologia de pesquisa solicitamos aos alunos que fizessem um desenho ou uma escrita (conforme a preferência de cada um) quando já em suas casas sobre a experiência que tiveram no Museu. A partir de algumas bibliografias em relação à psicologia<sup>38</sup> é possível compreender que os desenhos, assim como os sonhos, podem manifestar, através desses aspectos expressivos, como o sujeito se coloca no mundo. Isso quer dizer que a forma com que o sujeito expressa suas experiências no papel demonstra como ele se relaciona consigo e com o ambiente que vive. A forma de expressão a partir da própria textura do traço no desenho também traduz seus desejos e conflitos inconscientes sem censuras.

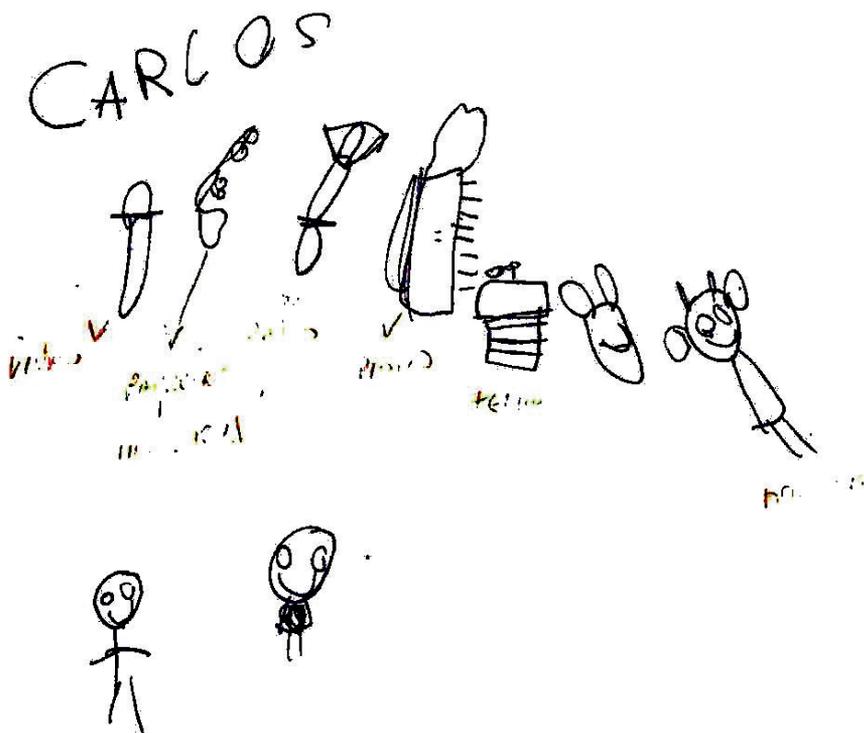
As visitas acompanhadas foram de três turmas. Uma delas foi o grupo do Centro de Educação e Trabalho (CENET), que são adultos com deficiências mentais da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). As duas outras turmas de visitantes foram o quarto ano matutino e o vespertino do Centro Educacional Universo. Além de acompanhar as visitas relatamos para as turmas sobre a pesquisa e o questionamos se eles tinham interesse em contribuir. Todos gostaram da proposta e quiseram participar. Apresentamos então a proposta para que usassem a folha e o lápis como quisessem e que fizessem os desenhos em suas casas. Depois de terminados, os desenhos deveriam ser entregues as professoras para que elas disponibilizassem para a pesquisa. A dinâmica ocorreu perfeitamente e agora com os desenhos em mãos podemos partir para as análises.

A postura de análise corresponde a um breve estudo analítico sobre a seleção de alguns desenhos. Algumas questões para análise podem ajudar na interpretação, como por exemplo, quais foram os objetos, as partes ou as formas predominantes e o que essas formas podem significar. Os desenhos, assim como os sonhos, assim como os museus também podem ser compreendidos como uma heterotopia, pois existem de fato nesses papéis, mas dentro deles pode-se encontrar amontados de tempos,

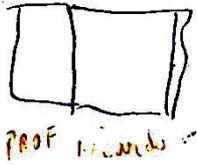
<sup>38</sup> Ver em: VAN KOLCK, 1984; HAMMER, 1991.

histórias e significados que só existem nesse campo fantástico e expressivo que é o desenho. Porém não nos deteremos nessa compreensão e sim em compreender a experiência museológica através do estudo de recepção desses desenhos.

**Figuras 26 a 29.** Desenhos da Fundação Catarinense de Educação Especial<sup>39</sup>



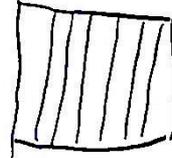
<sup>39</sup> Imagens de arquivo pessoal.



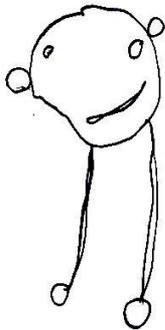
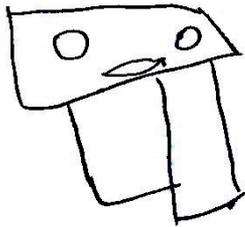
PROF Ricardo



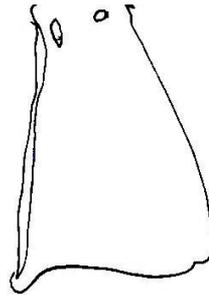
caminhão



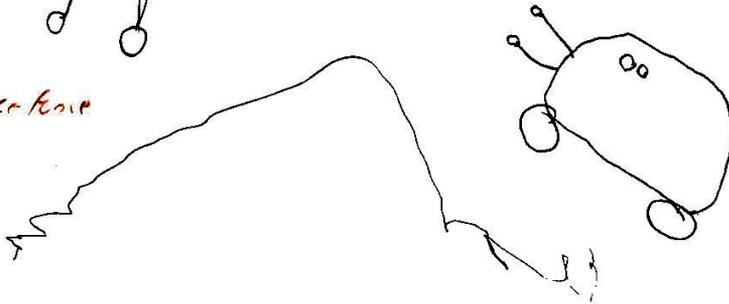
Rádio



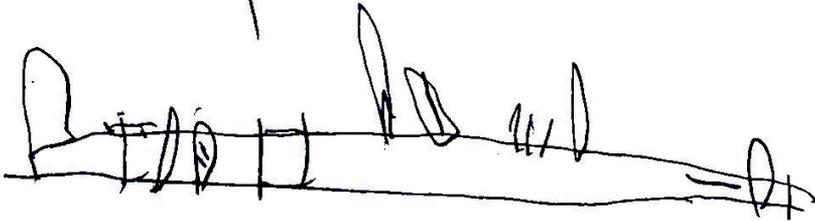
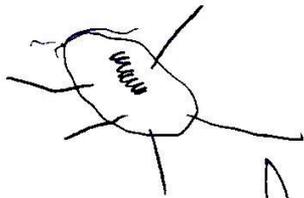
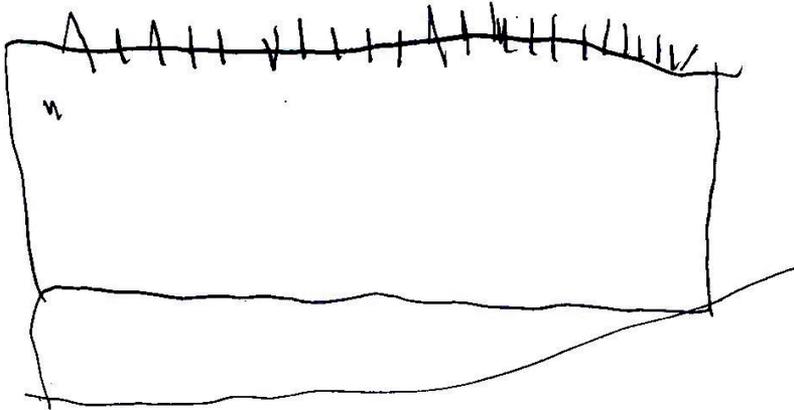
Helena



Camiseta



TELA





Como podemos observar as formas predominantes nesses desenhos foram o quadrado, o retângulo e triângulo que nos remetem às telhas. As telhas recicláveis de fato tiveram muito sucesso durante a visitação. Essa turma trabalha a separação de lixo e muitos deles disseram que lavam as caixinhas de leite, mas não sabiam no que elas poderiam se transformar. Ficaram surpresos ao vê-las em forma de telhas e podemos supor que o prazer em ver o resultado de seu trabalho gerou a vontade de expressá-las.

Podemos perceber também que tudo o que está representado nesses desenhos foi comentado na visita, como, por exemplo, a bicicleta pendurada no teto que a professora comentou e apontou para que olhassem por ser um modelo muito antigo. Reciclardo (Ricardo Conceição) foi o educador ambiental dessa visita e foi representado de diferentes formas em muitos desenhos. A Horta Pedagógica foi representada em um dos desenhos com um sol radiante em cima, expressando exatamente como estava aquele dia. Depois da horta fomos para ACMR, quando chegamos lá um caminhão passou. Esse mesmo caminhão em pleno movimento é representado como vimos em um dos desenhos anteriores. Os vidros são representados como facas, as professoras e o Reciclardo disseram: “Cuidado, os vidros podem cortar.” É sempre como se cada momento da visita estivesse representado nesses desenhos.

É interessante observar a realidade projetada por essas formas abstratas. Os desenhos demonstram um encantamento duplo, o momento da visita no Museu (o movimento

das formas representadas) e o momento em que a visita aparece paralisada em sua representação (eternizadas pela forma de desenho).

A outra turma que nos disponibilizou os desenhos é pertencente ao Centro Educacional Universo e nos disponibilizou também textos. Os desenhos juntamente com os textos constituem uma atividade avaliativa desenvolvida pela Professora Gisele Hohgraefe de Souza monitora da disciplina de Educação Ambiental nesse centro escolar. A professora, com intenção de contribuir para a nossa pesquisa, compartilhou esse trabalho no qual os alunos deveriam escrever, em suas casas, um texto sobre a vivência no Museu do Lixo e depois representar o que mais lhes chamou atenção em um desenho. A professora Gisele desenvolveu o conceito de vivência designando tudo o que vivemos como experiências, ou seja, tudo o que experimentamos a cada dia incluindo novas sensações permitem transformações e formações.

Figuras 30 a 36. Alguns dos resultados da pesquisa<sup>40</sup>

CENTRO EDUCACIONAL UNIVERSO	
TURMA: 4 <sup>o</sup> ano	BIMESTRE: 2 <sup>o</sup> ANO: 2.01
DISCIPLINA: Ed. Ambiental	PROFESSOR: Gisela
DATA: 15/06/16.	
NOME: _____	NOTA: _____

Vinência na Comcap

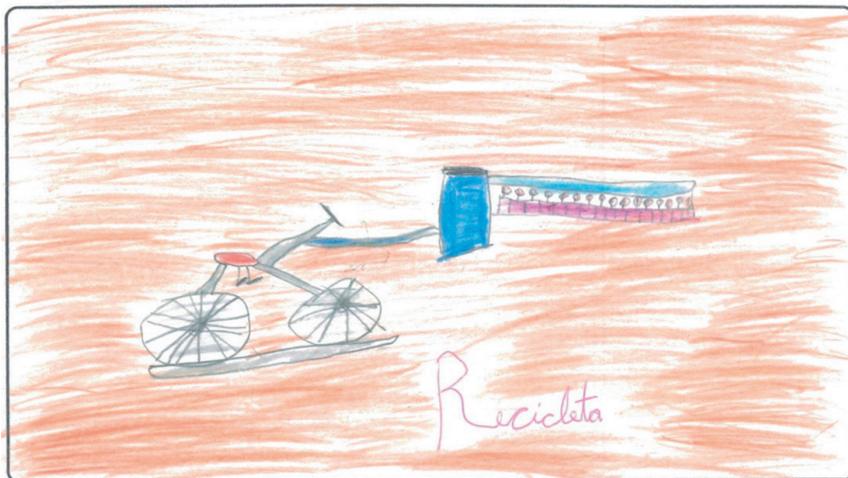
Na comcap fomos e aprendemos varias coisas. Quando chegamos lá fomos primeiro lanchar, depois conhecemos um moço chamado Ricardo que ia ser nosso guia. Depois do lanche fizemos o descarte correto das nossas embalagens, di fomos ver uma composteira e pegamos minhocas na mão, conhecemos o Reciclaitem e sua invenção, a reciclleta que era uma bicicleta experimental que quando pedalaras regava as plantas e conhecemos a Mansela, que nos acompanhou para ajudá-la em seu TCC de museologia. Fomos passear na horta pedagógica, observamos a casa de lixo bonito (reciclável) e lá lixo feio (sujeito). Depois fomos no museu de lixo, lá tinha vários brinquedos, coisas eletrônicas e tinha também muitas coisas antigas que hoje quase não se encontra, tinha até filme que funcionava. No final nós fizemos um juramento, prometendo cuidar da natureza, fazer o descarte correto e ser protetores da água. Depois fomos para o ônibus e voltamos para a escola.

<sup>40</sup> Idem.



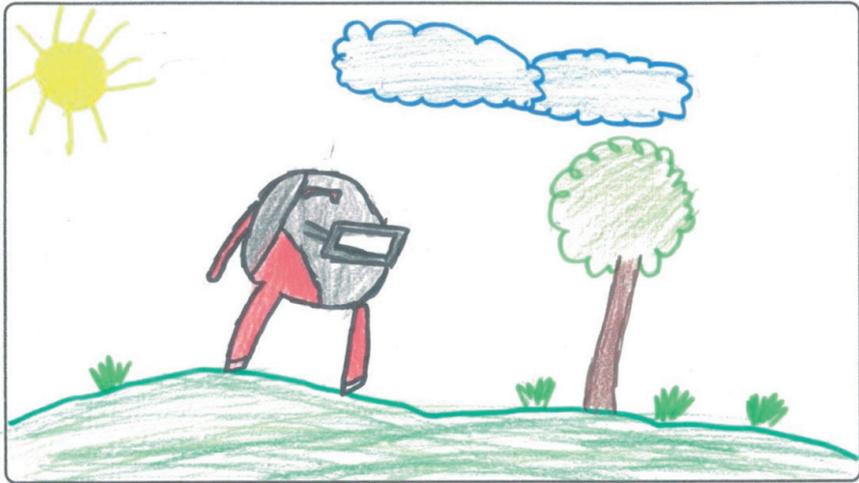


EDUCANDO: Bianca EXPRESSÃO PLÁSTICA UNIVERSO  
TEMA: VIVÊNCIA NA CONCAP DISCIPLINA: \_\_\_\_\_ TURMA: 4º  
PROFESSOR: Giuseppe  
DATA: 17/06/2016



EDUCANDO: Bianca EXPRESSÃO PLÁSTICA UNIVERSO  
TEMA: Vivência na Concap DISCIPLINA: E TURMA: 4º  
PROFESSOR: Giuseppe  
DATA: 17/06/2016





EDUCANDO: Isabella  
TEMA: Viver na M3 Concep  
PROFESSOR: Carla Le  
DATA: 19/06/2016

EXPRESSION PLÁSTICA

DISCIPLINA: E.A

  
UNIVERSO  
TURMA: 4º

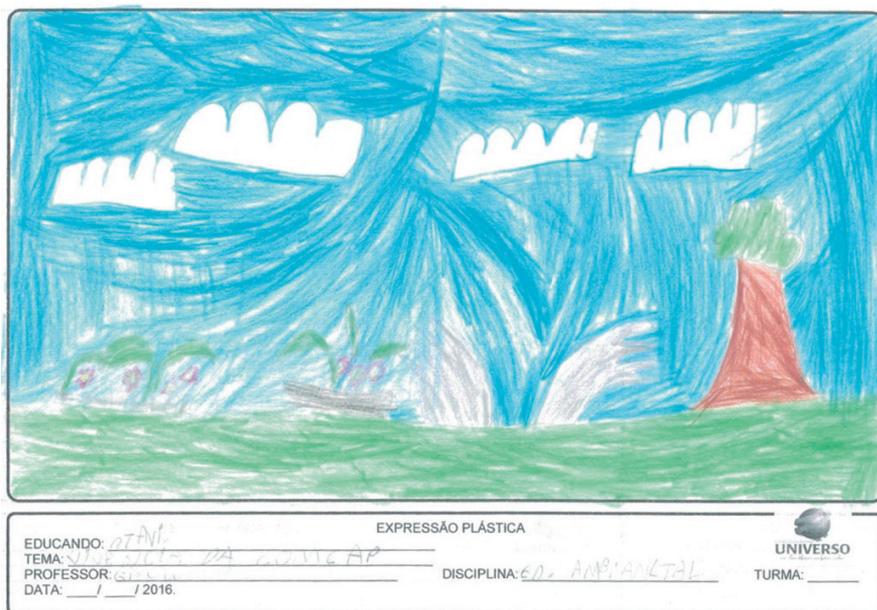


EDUCANDO: Isabella  
TEMA: Reciclar no conceito  
PROFESSOR: Carla Le  
DATA: 19/06/2016

EXPRESSION PLÁSTICA

DISCIPLINA: Ed. Ambiental

  
UNIVERSO  
TURMA: 4º



Os desenhos podem proporcionar e são oriundos de uma experiência estética, mas, sobretudo eles são a expressão de um dos processos da experiência museológica que aconteceu no Museu do Lixo.

Como os desenhos fazem parte de um dos processos da experiência museológica que o Museu do Lixo proporciona podemos entendê-los também como uma manifestação da própria experiência. Voltemos ao conceito de heterotopia, especificamente no quarto princípio onde as heterotopias estão ligadas a recortes do tempo e podem ser chamadas de heterocronias. Podemos considerar os desenhos como heterocronias, pois articulam a vivência dos alunos através da rápida passagem do tempo em que eles descrevem os caminhos entre os módulos da exposição. Mas também uma heterotopia porque os desenhos ao mesmo tempo abolem o tempo e o representam, ou seja, nos permitem entrar em contato com o tempo em que a vivência aconteceu, como um reflexo, um saber imediato. A representação do tempo nos desenhos é integral, nelas não encontramos o passado, o presente ou o futuro, mas a representação total do tempo.

Podemos compreender os desenhos como a expressão da experiência que aconteceu com as crianças em meio às obras artísticas e ao circuito ambiental através das representações de sensações físicas e mentais. Encontramos as representações físicas nas formas de sentidos. As crianças sentem as minhocas com as próprias mãos, pedalam na Recicleta com os próprios pés, visualizam a casa do lixo bonito e a casa do lixo feio com os próprios olhos. Elas também visualizam as nuvens e as mãos da Mãe

Natureza que se encontram na Horta pedagógica. Notamos também que os aspectos mentais aparecem mediante as cores que apresentam o que os alunos viveram, como eles passaram a ver e se colocar no mundo depois dessa vivência.

Nesta breve análise sobre as experiências que esses grupos vivenciaram no Museu do Lixo podemos compreender que a experiência museológica acontece em variados momentos e que assim como o espelho reflete a experiência através dos desenhos. Nesse sentido, ao expressar o que viveram através dos desenhos, os sujeitos dirigem o olhar para si mesmos, deslocam-se do lugar que estão e começam a viajar em todos os caminhos percorridos na visitação, reconstituindo a experiência em suas mentes. É nesse estágio do processo de reflexão que esses desenhos podem se encontrar. Eles são o reflexo da reflexão que os sujeitos se encontravam naquele momento. Entretanto, entre esse perder-se e reencontrar-se, o desenho permanece assim como o espelho e o Museu enquanto a reflexão continua.

## Conclusão

A experiência museológica que acompanhamos cuidadosamente mediante desenhos, relatos e fotos buscou dialogar o conceito de heterotopia no Museu do Lixo. O conceito de heterotopia por nos investigado no capítulo inicial tinha como ponto central um lugar real que possui múltiplas camadas de significação e reflexão e que pode ter relação com outros lugares, esse lugar compreende a própria experiência proporcionada pelo Museu do Lixo e que acontece em nossas mentes.

A heterotopia pode ser compreendida como a experiência estética e museológica que o Museu do Lixo proporciona porque assim como o barco ela acontece através do contato com um espaço (Museu), mas navega no infinito mar que são as nossas mentes. Tal experiência nos conduz tanto para dentro de nós quanto simultaneamente nos leva a mergulhar para fora de nós. Assim é deveras necessário que sejamos repetitivos ao considerar a heterotopia como um lugar de múltiplas significações e reflexões que é e que funciona no Museu a própria experiência do humano com o real.

O Museu do Lixo faz uma crítica ao próprio Foucault em relação a sua compreensão do museu moderno apenas como um espaço de “acumulação perpétua e infinita do tempo em um lugar que não mudaria.” (FOUCAULT, 1984, p. 419). A nova fundamentação de museu proposta no contexto da Nova Museologia é a própria objetivação dessa crítica, pois, a partir da nova compreensão de museu não estamos mais diante de um espaço acumulatório, mas sim de um espaço transformador e formador. É nesse diálogo entre Foucault e a Nova Museologia que o Museu do lixo se apresenta como um espaço contemporâneo inovador por proporcionar não uma simples relação obra de arte – espectador, mas uma complexa relação realidade-humano.

Assim, o Museu do Lixo celebra todas as relações do humano com o real. Voltamos novamente atenção para o circuito ambiental do Museu do Lixo lá damos nos conta de que “Morte e vida fundamentam a existência humana e fazem do Museu instância de celebração do humano em todas as suas relações com o real.” (BRULON, 2008, p. 02). As composteiras gigantes demonstram o movimento da realidade no momento em que vemos a fumacinha saindo delas, resultado do processo de decomposição dos resíduos orgânicos. O ser humano ao presenciar uma decomposição e fermentação decadente opera, dentro dele, uma decomposição e fermentação ascendente. Como o bom vinho que está em constante movimento de fermentação. Os museus são vivos, como nós, e fermentam-se da mesma forma como aqueles que o habitam. Ao bebermos o vinho, ao entrarmos no museu e termos a experiência com nós mesmos, nos transformamos. “Estão doravante alojados no interior da representação, no interstício da ideia, nesse tênue espaço onde ele joga consigo mesma, decompondo-se e recompondo-se.” (FOUCAULT, 2007, p. 93). Estamos em constante fermentação. Necessitamos da embriaguez, da travessia, do reflexo, da perda de nós mesmo para que nos reencontremos.

## Referências

- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.
- BRULON SOARES, Bruno C. *Quando o museu abre portas e janelas: o reencontro com o humano no museu contemporâneo*. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Museologia e Patrimônio)—Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- CHAGAS, Mário. Memória e poder: contribuição para a teoria e a prática nos ecomuseus. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE ECOMUSEUS, 2.; ENCONTRO ANUAL DO SUBCOMITÊ REGIONAL DO ICOFOM PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE, 9., 2000., Santa Cruz, RJ. *Anais...* Rio de Janeiro: Tacnet Cultural Ltda., 2001. p. 12-17.
- CURY, Marília Xavier. *Exposição: concepção, montagem e avaliação*. São Paulo: Annablume, 2005.
- \_\_\_\_\_. Museu, filho de Orfeu, e musealização. In: ENCONTRO REGIONAL DO ICOFOM LAM, 8., 1999, Coro, VE. *Anais...* Coro, VE: ICOFOM LAM, p. 50-55, 2000.
- DE VARINE, Hugues. *Observations*. In: [ANNUAL CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL COMMITTEE FOR MUSEOLOGY/ ICOFOM (8)]. Buenos Aires [Argentina]. October 1986. Coord. Viños Sofka. Symposium Museology and Identity / Colloque La museologia et L'Identite. Comments and views – Commentarires et poits de vue. Stockholm: International Comitite for Museology / ICOFOM: Museum of National Antiquities, Stockholm, Sweden. ISS: ICOFOM STUDY SERIES, n. 11, 1986.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução de Salma Tannus Muchail. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção Tópicos)
- HAMMER, E. F. *Aplicações clínicas dos desenhos projetivos*. Tradução de E. Nick. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991.

RIVIÈRE, Georges Henri. Definição evolutiva del ecomuseu. *Museum*. Imágenes del ecomuseu, Paris, v. 37, n. 148, p. 182-183, 1985.

VAN KOLCK, O. L. *Testes projetivos gráficos no diagnóstico psicológico*. São Paulo: EU, 1984.

## Literatura recomendada

FOUCAULT, Michel. *Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. In: \_\_\_\_\_. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta, tradução de Inês Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. (Ditos e escritos, 3)

GOETHE, Johann Wolfgang. *Werther*. Tradução de Galeão Coutinho. São Paulo: Abril Cultural, 1971.

THÉVOZ, Michel. Esthétique et/ou anesthésie museógraphique. In: HAINARD, Jacques; KAEHR, Roland. (Ed.). *Objets Prétexes, Objets Manipulées*. Neuchâtel: Musée D'Ethnographie Neuchâtel, 1984. 167 p.